

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Laboratório de Imaginário Social e Educação (LISE)
Cinema para Aprender a Desaprender (CINEAD)
Projeto de Pesquisa e Extensão

COLEÇÃO CINEMA E EDUCAÇÃO

Imagens do desaprender

Adriana Fresquet (org.)

Novas imagens do desaprender

Adriana Fresquet e Márcia Xavier (org.)

A hipótese-cinema

Alain Bergala

Próximo título

No limiar do vazio (à beira de Clarice)

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor

Coordenação

Adriana Fresquet

Hernani Heffner

Comissão Editorial

Adriana Fresquet (UFRJ - LISE)

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor (UFRJ - LISE)

Fátima Sebastiana Lisboa (UFSC)

Francimar Duarte Arruda (UFF - LISE)

Gustavo Fischman (Arizona State University - ASU - EUA)

Hernani Heffner (Cinemateca do MAM-Rio - PUC-Rio)

Jorge Larrosa Bondía (Universidad de Barcelona - Espanha)

José de Sousa Miguel Lopes (UFMG)

Lucia Morchio de Uano (Universidad Nacional de Cuyo - UNC - Argentina)

Nilma Figueiredo de Almeida (UFRJ - LISE)

Pedro Benjamin Carvalho Garcia (UCP - LISE)

Simona Marino (Università delgi Studi - Federico II di Nápoli - Itália)

ALAIN BERGALA

A HIPÓTESE-CINEMA

PEQUENO TRATADO DE TRANSMISSÃO
DO CINEMA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Tradução

Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta



UFRJ



Título do autor
em nosso catálogo:

A hipótese-cinema

Copyright © 2008 Alain Bergala

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida, em qualquer meio ou forma, seja digital, fotocópia, gravação, etc., nem apropriada ou estocada em banco de dados, sem a autorização dos autores.

Capa
Rachel Braga

Editor
Glauco de Oliveira

Editor Assistente
Bruno Torres Paraíso

Direitos exclusivos desta edição:
Booklink Publicações Ltda.
Caixa Postal 33014
22440 970 Rio RJ
Fone 21 2265 0748
www.booklink.com.br
booklink@booklink.com.br

homepage / e-mail do autor:

www.booklink.com.br/alain_bergala
alain.bergala@wanadoo.fr

Bergala, Alain

A hipótese-cinema / Alain Bergala ; tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. – Rio de Janeiro : Booklink ; CINEAD-LISE-FE/UFRJ : 2008.

210 p. ; 21 cm. – (Coleção Cinema e Educação)

ISBN: 978-85-7729-062-8

Título original: *L'hypothèse cinéma*

1. Cinema – Arte cinematográfica. 2. Educação – Aprendizagem – Psicologia da Educação. 3. Infância. 4. Adolescência. 5. Mídia. 6. Cinema na educação. 7. Educação e cinema. I. Bergala, Alain. II. França. III. Série.

CDD 371.33

Gostaria de agradecer a todos que me deram a oportunidade recente de escrever sobre esse assunto (*Les enfants de cinéma, Le cinéma cent ans de jeunesse, Les dossiers de l'ingénierie éducative, Les ailes du désir*, etc.) e a todos que publicaram entrevistas que me permitiram tornar algumas idéias mais precisas.

Agradeço, em especial, a Nathalie Bourgeois, a quem essa hipótese-cinema muito deve por seu trabalho pedagógico de vanguarda na Cinémathèque Française, a Anne Huet, que me deu o impulso e o tempo para escrever o livro, a Claudine Paquot, que pegou a bola no ar com entusiasmo.

Para Serge Daney, Philippe Arnaud e Alain
Philippon, que sempre estiveram acompa-
nhados por sua infância de cinema na vid:
de *passadores* a que se dedicaram

I. A e

II. A

III. E

IV. O

V. Ce

VI. P

e

VII. I

VIII.

Sumário

Experiência foi proveitosa	11
Hipótese X	29
Estado das coisas, estados de espírito	37
Cinema na infância	59
Em filmes para uma cultura alternativa	91
Para uma pedagogia da articulação	
e da combinação de fragmentos (A.C.F.)	113
Para uma “análise de criação”	127
Criar em aula: a passagem ao atc	169

I. A experiência foi proveitosa

Considero uma sorte, relativamente rara na vida, receber a proposta de colocar em prática as idéias surgidas em mais de vinte anos de reflexão, de experiências e de trocas numa área tão ingrata quanto a da pedagogia, em que todo mundo sempre recomeça do zero, e em que os ganhos de experiência se capitalizam, em geral, muito pouco, sobretudo num campo minoritário como o do cinema. Quando Jack Lang, em junho de 2000, convidou-me para integrar um pequeno grupo de conselheiros que iria desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural na Educação Nacional, (que se chama hoje a Missão¹) minha primeira reação foi recusar e pensar que para esse tipo de cargo eram necessárias qualidades, que nunca foram as minhas, de político e de homem público. Se acabei por aceitar, foi por me curvar aos argumentos de todos os amigos consultados, que me disseram naquele momento que não tinha o direito de me esquivar, precisamente por

que, excepcionalmente, o político estava fazendo apelo e dando crédito a alguém que não vinha da esfera ministerial, e unicamente pelo seu capital de experiência e de reflexão na área visada. Esses dois anos de trabalho me permitiram avaliar a dificuldade de transformar idéias e convicções em realidade. Tive de fazer a experiência de todas as forças de inércia, na instituição e fora dela, que se opõem surdamente às mudanças, ainda que não haja um verdadeiro desacordo de idéias ou propostas alternativas, apenas porque se sentem imediatamente ameaçadas por tudo que muda. Essas forças são as mais desesperadoras, por ser impossível demovê-las. Esses dois anos me trouxeram também, felizmente, o reconforto de me sentir apoiado quanto a escolhas muitas vezes radicais, por um homem de convicção, animado por uma vontade infalível de transformar as coisas nesse campo da arte na escola, com base numa hipótese forte e absolutamente inovadora na Educação Nacional. Jack Lang não é um homem fácil de se convencer, pois é capaz de resistir muito tempo a uma idéia enquanto ela não lhe parece bem fundada, mas a partir do momento que essa idéia lhe parece justa e justificada, seu apoio é total; ele é o primeiro a encorajar sua realização e a esperar com confiança e vigilância os seus primeiros efeitos na realidade. Outro encorajamento importante veio da resposta dos professores a essa proposta ministerial, que poderia inclusive ter-se revelado uma necessidade imaginária: ficou provado que um grande número de professores esperava apenas esse impulso ministerial para se apropriar dessa idéia e mudar um pouco as condições de exercício da profissão, abrindo suas aulas a

essa coisa radicalmente “outra”, a arte, e abrindo-se eles próprios a uma outra forma de estar presente na relação pedagógica e de dialogar com seus alunos.

Mas, no fundo, no que me diz respeito, tenho o sentimento de ter encontrado a energia para realizar esse “plano cinema” pensando, antes de tudo, nas crianças que devem se encontrar, hoje, mais ou menos na mesma situação em que eu estava na infância: deserdados, distantes da cultura, à espera de uma improvável salvação, com poucas chances sociais de se dar bem sem a escola e não dispondo de um objeto preferido ao qual se apegar. Fui imediatamente tocado, desde os primeiros filmes de Kiarostami, pela maneira como seus pequenos heróis se fixam em um objeto, uma obsessão, para se salvar, num mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal.

Todos aqueles para os quais o cinema contou na vida, não como um simples passa-tempo, mas como um elemento essencial de sua constituição, e que souberam bem cedo que seria a esta arte que dedicariam, de uma maneira ou de outra, a sua vida, têm em mente uma autobiografia imaginária que é a de sua vida de cinema. No meu romance pessoal, fui salvo duas vezes: pela escola e pelo cinema.

A escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. Assisti – como no filme de Bergman em que o personagem contempla, um pouco afastado, invisível, uma cena que transforma sua vida – um diálogo entre minha mãe e um professor que tentava convencê-la de que eu deveria ir além do primário.

Sem esse professor, meu horizonte teria sido para sempre limitado. A boa e velha escola da República me permitiu em seguida não mais depender de meus pais, entrando como interno, no segundo ano do ensino médio, numa Escola Normal, e depois, graças aos IPES², seguindo estudos universitários.

O cinema entrou na minha vida, em meio a uma infância triste e angustiada, como algo que eu soube muito cedo que seria minha tábua de salvação. Nada nem ninguém o designou para mim, eu não o compartilhava com ninguém (nem adulto nem criança da minha idade), mas me agarrava a ele como a uma bóia de salvação – mesmo tendo o sentimento de não possuir nenhuma das chaves que poderiam dar acesso a esse universo que eu tinha escolhido, provavelmente por ser o mais distante das minhas condições de existência e o mais inacessível.

Quis a sorte que na cidadezinha da minha infância houvesse três salas de cinema (o *Rex* e o *Palace*, na praça principal, e o *Eden*, menos central, em frente à rodoviária, onde passavam os grandes filmes americanos) e que minha situação familiar permitisse que, nas tardes de domingo, eu pudesse ver livremente o filme de minha escolha, filme do qual eu nunca falava rigorosamente nada a ninguém. Foi aí que fui tomado, diante da *Travessia do Mar Vermelho* em *Os Dez Mandamentos* de Cecil B. De Mille, pela certeza de que o cinema me concernia e, a partir de então, concerniria à minha vida. Esta revelação íntima me levaria, muito mais tarde, ao cinema mais distante da grandiloquência desse imaginário bíblico hollywoodiano, aquele de Rossellini ou de Godard. Há apenas alguns anos, compilando os textos do

livro *Cet enfant de cinéma que nous avons été*³, descobri que este mesmo filme, do qual eu acreditava ser o único “miraculado”, havia cumprido um idêntico papel de big-bang para outros meninos da minha geração, que também haviam feito dele o seu ponto de partida imaginário para o continente cinema. Retrospectivamente, hoje me parece claro que essa “eleição” do cinema como objeto selvagemmente “meu”, não compartilhável, era um modo de recusar o que meu pai tentava me transmitir (que estava, longe do cinema, do lado da caça, da predação, da vida dos bosques), e de escolher eu mesmo o que me salvaria.

Depois veio a época tão esperada dos estudos em Aix-en-Provence, a primeira época verdadeiramente feliz de minha vida, após os anos de errância no Var com minha mãe, na infância, e de exílio no internato, na adolescência. Nessa época, dediquei muito mais tempo à cinefilia que aos estudos de letras. Assisti a mais de 300 filmes por ano e comecei a animar as noites no Cineclube da cidade, que possuía uma biblioteka de cinema muito rica. Era a época em que o amor do cinema passava ainda pelo desejo e pela necessidade de ter visto todos os filmes e pela pulsão doutrinária de comunicar aos outros essa paixão. Pela primeira vez, compartilhava minha cinefilia com um pequeno grupo de puristas que amavam o cinema acima de tudo, fazendo dele a pedra de toque de tudo que os circundava, consagrando-lhe muito tempo e energia. Cinefilia exacerbada pelo sentimento de estar um pouco exilado da capital, enquanto os cinéfilos parisienses podiam ter livre acesso a todos os filmes que sonhávamos ver, e dos quais falavam os míticos *Cahiers*

du cinéma, cuja chegada aleatória nas prateleiras de uma livraria do Cours Mirabeau era febrilmente esperada por nós a cada mês. Foi no decorrer dessa vida de estudante que encontrei, tardiamente, meus primeiros “passadores”, em Aix-en-Provence, primeiro na pessoa de Henri Angel – que então aí ensinava e que suscitou ou fortaleceu um grande número de vocações – e também em cursos organizados por federações de cineclubes ainda florescentes, alguns famosos como o de Pézenas ou de Marly-le-Roi. Foi aí que encontrei pela primeira vez Jean Douchet durante uma retrospectiva de uns trinta filmes de John Ford, cujos créditos se encadeavam em ordem cronológica como num sonho, durante uma semana na qual, afastados do mundo, vimos John Wayne envelhecer a cada filme, em que fazia cada vez menos coisas e tornava-se cada vez mais magnético. Foi nos Encontros de Avignon que cruzei pela primeira vez, muito intimidado, com os redatores dos *Cahiers du cinéma*, que me pareciam pertencer a uma casta inacessível. Pascal Bonitzer era aquele cuja mordacidade mais me aterrorizava. Eu ainda estava longe de poder imaginar que um dia eu teria a audácia de escrever para essa revista, ao lado de assinaturas a meu ver tão prestigiosas. Em seguida, ensinei por dois anos no Marrocos, onde encontrei Roland Barthes que me guiou, de volta a Paris, para o Seminário de Christian Metz, onde eu iria permanecer anos sem obter qualquer diploma, tanto por admiração pela sua humanidade de professor quanto pelo próprio conteúdo do seu ensino. Foi também na minha difícil aterrissagem em Paris, onde eu nunca havia vivido, que

Ignacio Ramonet, que também acabava de retornar do Marrocos, me propôs escrever meus primeiros textos na página de cinema de *Le Monde Diplomatique*, pela qual ele tinha se tornado recentemente responsável.

Eu iria em seguida dividir minha vida profissional (com mais ou menos tensões e felicidades entre essas três atividades necessárias ao meu equilíbrio e ao meu desequilíbrio) entre a escrita e a edição nos *Cahiers du cinéma* (em que me fez entrar, por uma pequena porta, Jean-Louis Comolli durante o terrível período maoísta da revista), a direção de filmes (eu realizava o sonho mais inconfessável da criança que eu tinha sido: rodar longas de ficção) e a transmissão do cinema.

Essa terceira via, a da transmissão do cinema, começou pela experiência pedagógica fundadora do CEC de Yerres⁴, onde por dois anos pude levar a cabo, em condições quase ideais e com uma equipe de professores entusiastas, um projeto de iniciação ao cinema em turmas de sexto e quinto ano. Aí elaborei um primeiro instrumento destinado à abordagem da narrativa cinematográfica sob a forma de um jogo de slides, instrumento cuja falta eu havia sentido em minha própria prática pedagógica e que se mostrou, na época, capaz de responder a uma necessidade geral, o que lhe valeu uma grande difusão e a utilização por um grande número pessoas em diversas partes da França. Alguns ainda me falam dele, mais de vinte anos depois, com saudade.

Essa experiência de Yerres me abriu uma outra pequena porta, desta vez na universidade: Michel Marie me propôs assumir um curso sobre a questão da pedagogia

do cinema em Paris III, para onde eu retornaria, duas décadas depois, após um longo desvio pelas universidades de Lyon 2 e Rennes 2. O ensino do cinema na universidade sempre foi para mim um compromisso necessário e regulador, ao qual me dedico com verdadeiro gosto e com o prazer de ajudar certos estudantes – não necessariamente os “melhores” – a se encontrarem no campo do cinema, mesmo se às vezes isso se situa bem longe dos seus sonhos de origem. O ensino universitário, aos meus olhos, não desvalorizou o modo de transmissão – que nunca cessei de praticar – com o público interiorano e eclético das salas de cinema, sob a forma de cursos ou *workshops* de cinema, e que me parece ter substituído, já há algum tempo, o dos cineclubes.

Apesar dessa tríplice atividade, que deveria ter me protegido de toda “imagem de marca” exclusiva ou demasiado redutora, mais uma vez pude avaliar, durante esses dois anos passados na Missão, o quanto a marca do pertencimento aos *Cahiers* era indelével, mesmo mais de quinze anos depois. É verdade que permaneço até hoje um fiel companheiro da revista, que foi o lugar onde mais aprendi – e não apenas sobre o cinema – onde senti o que pode ser uma transmissão por contaminação escutando Serge Daney ou Jean Narboni falarem interminavelmente dos filmes que acabavam de ver, mesmo que esses diálogos não se dirigissem diretamente a mim e que eu os escutasse muitas vezes “de viés”, enquanto trabalhava em outra coisa. Mesmo assim pensei, ingenuamente, que me dariam um crédito, quando dessa missão no Ministério da Edu-

cação, por nunca ter escrito senão sobre os filmes de que gostava, por ter arejado um pouco a revista indo encontrar e entrevistar técnicos e atores durante as filmagens, enfim, por não me identificar completamente com a caricatura do redator dos *Cahiers* sectário e preso à sua cinefilia de gabinete. Mas os mitos têm vida longa. Como sempre, o pertencimento a uma instância simbólica forte supera o que realmente se fez: essa marca de família, mais uma vez, representou uma distinção valorizada (para alguns) e uma marca de infâmia (para outros). Aliás, tanto para uns quanto para outros, esse pertencimento é também uma espécie de fantasma: a esposa de um cineasta chegou a escrever ao ministro para denunciar o fato de que eu não tinha respondido suficientemente rápido à sua carta, imputando essa minha “falta ao dever” a um antigo ódio que, enquanto crítico, eu sempre teria demonstrado em relação ao seu marido. Tratava-se evidentemente de um cineasta cujos filmes não deixo de apreciar e sobre o qual nunca escrevi uma linha. Qualquer pessoa que tenha trabalhado um certo tempo nos *Cahiers*, não importando o que neles tenha escrito, é suspeita pelo resto da vida de intelectualismo e de dogmatismo sectário, seja na agência de financiamentos ou nos jantares ministeriais com cineastas que a revista não apoiou. Isso não é nada agradável quando se tem que assumir um novo papel (em todo caso, para mim) no qual se deve responder a demandas de todos os tipos, arbitrar propostas, mas também solicitar concursos e colaborações. Sou grato a Jack Lang por me ter confiado essa missão com pleno conhecimento de causa, sem temer que essa etiqueta “Cahiers” constituísse um

empecilho para sua política de introdução do cinema como arte na escola.

Aquele momento, no final de 2000 e início de 2001, em que Jack Lang lançou com Catherine Tasca o chamado Plano “de cinco anos” para introduzir a arte na escola de um modo até então inédito, e em que me vi encarregado da tarefa de pensar dentro desse quadro um projeto para o cinema, não era um momento indiferente ão que diz respeito ao próprio cinema. A cultura do espectador estava mudando rapidamente com a chegada dos multiplex e dos cartões de fidelidade, e com o novo modo de relação com o filme que o DVD começava timidamente a introduzir. A concentração cada vez maior das redes de distribuição e de exibição deixava entrever um estado da oferta cinematográfica em que um terço das salas francesas acabaria por exibir na mesma quarta-feira, na mesma fatídica sessão das quatorze horas, o mesmo filme em milhares de salas ao mesmo tempo, deixando para os filmes menos bem dotados (de trunfos de sedução comercial ou de verbas de lançamento) cada vez menos chances de encontrar seus espectadores. Onde a concorrência entre dois filmes se dava às vezes a 1500 cópias contra 3. Essa concentração dos fluxos de dinheiro e das sinergias de co-produção cinema-telvisão iria fazer com que o cinema francês, globalmente, ficasse em melhor situação, suas entradas aumentando de modo notável, mas com o perigo galopante de uma normalização da produção “pelo alto”, impondo um “modelo de sucesso” aplaudido por todos, e razoavelmente eficaz, em detrimento dos “pequenos” filmes e dos filmes de criação. Esse

sistema encoraja, com a bênção geral, os grandes filmes nacionais “que funcionam” a esmagar cada vez mais os pequenos, sem verdadeiros remorsos, em nome da resistência geral do cinema francês, no território nacional, aos *blockbusters* americanos. Nessa resistência, infelizmente, trata-se com frequência de imitar o inimigo, a ponto de não se saber mais muito bem quem se é realmente, como nos filmes de Fritz Lang (penso em *Man Hunt*) em que é preciso desumanizar-se, perder a alma, adotar as armas do inimigo para combatê-lo com eficácia. É verdade que a exceção do sistema francês (subsídios, etc) ainda permite que os pequenos filmes sejam feitos, mesmo que seja para não lhes deixar depois praticamente nenhuma chance de existir de maneira significativa nas salas. A rede de salas independentes, dedicada a filmes artísticos e experimentais, há muito tempo a principal difusora de filmes minoritários, começava a tomar a medida das transformações e da dificuldade crescente que haveria daí por diante de manter o interesse e a curiosidade do público por um cinema de criação condenado a sobreviver nessas novas condições.

Os recursos técnicos do cinema estavam também em plena mutação com a passagem cada vez mais irreversível do analógico ao tudo-digital. Hoje, duas fases da vida de um filme ainda resistem um pouco ao digital: a filmagem (na maioria dos filmes) e a difusão nas salas são as duas únicas etapas em que a imagem ainda é analógica e inscrita sobre um suporte químico. Mas alguns filmes já são rodados com câmera numérica de alta definição e a projeção digital nas salas é para breve. Para todo mundo, essa mutação digital se traduziu na chegada ao mercado das minicâ-

meras DV' e dos primeiros programas de montagem, que agora integram o conjunto padrão de programas propostos pelos fabricantes já na compra do computador. As implicações dessa generalização do digital constituem uma pequena revolução nas relações da escola com o cinema: pela primeira vez na história da pedagogia, podia-se dispor de um material leve, de utilização ultra simples e relativamente pouco oneroso.

O DVD, enfim, cujo padrão começava a se impor no mercado para o grande público, induzia novas relações com o filme. A facilidade e a rapidez de acesso às diferentes faixas e "bônus", proporcionadas pelo DVD, está transformando a relação que se pode ter com os filmes em casa. O VHS era feito essencialmente para ver e rever um filme em casa, como se este passasse na televisão, com a possibilidade suplementar de escolher o programa, o horário, e de interromper à vontade o desenrolar do filme, fazendo uma pausa antes de prosseguir com a projeção. O DVD possibilitou um outro desejo, que está se constituindo numa nova prática do espectador, a de ver "um pedaço" do filme, aquele que se tem vontade de ver essa noite, e talvez um outro amanhã. Ou ainda de assistir tal cena do início e em seguida uma outra que se situa quarenta minutos à frente na continuidade do filme. Os cinéfilos sempre foram fetichistas com o filme, e o DVD permite a qualquer um experimentar o fetichismo do "pedaço" de filme. Os donos de cinema puderam temer, durante um momento, que o "home theatre", como dizem os fabricantes, com a sua qualidade técnica (qualidade das cópias, do suporte e da difusão a domicílio) iria roubar os espectadores das salas de cinema,

devido também à diminuição do prazo entre a estréia nas salas e o lançamento em DVD. Hoje, parece que esses temores eram infundados e que os espectadores que compram os DVDs de um filme são aqueles que foram vê-lo nos cinemas na época de seu lançamento. Há muito tempo sabe-se que aqueles que vão aos concertos são os que mais compram discos, e que aqueles que freqüentam os museus são os que mais compram livros de arte. Virá talvez o dia em que se comprará o filme em DVD na bilheteria do cinema, ao sair da sala, para se fazer em casa um outro uso, mais pessoal, do filme.

Esse momento de crise e de mutação de tudo o que constitui uma cultura global do cinema: o espectador, a relação com os filmes, as técnicas, a economia – era o momento ideal para formular uma hipótese nova, que tentaria levar em conta tudo que estava visivelmente mudando no âmbito do cinema. Mas também no âmbito da escola: algo se transformou nas relações de transmissão, que se pode identificar como uma ruptura de trama. O bom e velho conflito de gerações, que de fato era apenas uma oposição passageira entre filhos e pais para permitir aos filhos existir como nova geração, nunca impediu que se tecesse uma cultura comum e contínua entre pais e filhos. É manifestamente outra coisa, mais grave, que põe em crise há vários anos as relações de transmissão fora dos meios burgueses tradicionais: uma ruptura de trama muito mais radical. Culturas “jovens” (produzidas em parte pela mídia e nas quais o cinema tem um papel decisivo de modelização) se constituíram como culturas fortes, mas sobre a base de um enclausuramento em va-

lores comunitários, em oposição tanto aos valores culturais do seu meio de origem quanto àqueles veiculados pela escola.

Eu mesmo, quando me tornei responsável por essa missão, estava engajado em três práticas de transmissão do cinema, sem falar da minha vida de *globe-trotter* nacional nas salas de cinema e cursos de todos os tipos através do país. Na universidade, em primeiro lugar, onde tento há anos lançar as bases de uma análise do filme centrada no ato de criação. No dispositivo “Escola e cinema”⁵, para o qual eu acabara de redigir vários cadernos pedagógicos sobre meus filmes preferidos (*O tesouro do Barba Ruiva*, *Onde é a casa do meu amigo?*, entre outros), e que co-produziu minhas duas fitas de vídeo *Cinema, uma história dos planos*, em que tentava realizar uma leitura aberta, múltipla e viva do fragmento. Na Cinemateca francesa, enfim e sobretudo, onde eu participava desde de 1995 de uma experiência de vanguarda pedagógica, batizada “Cinema: cem anos de juventude”⁶, que foi o verdadeiro laboratório e o protótipo, a meu ver, do que eu iria propor para as classes de projeto artístico cinema, ditas “classes de PAC cinema”.

Na ocasião da implementação desse plano para a arte na escola, descobri que um ministro não é forçosamente obedecido, mesmo na suas diretrizes mais claras, e que a descida de um conceito através de todos os andares e filtros da hierarquia pode fazer com que mesmo a mais clara e alerta mensagem seja transformada na chegada, no “terreno”, como se diz, em algo incompreensível, quando não

em seu contrário. Para que uma idéia ou uma convicção consiga conservar pelo menos um pouco do seu caráter inovador, de suas cores e de sua luminosidade após ter atravessado todos esses filtros cinzas – como se diz na fotografia – é preciso que ela seja, de início, particularmente radical e concentrada. As traduções sucessivas se encarregarão de qualquer modo de esmorecer seu brilho inicial, de desviá-la ou mesmo de efetivamente degradá-la. Esta é uma das razões que deram origem à vontade e à necessidade de escrever este livro: retornar, após um ano e meio de brigas (dentro e fora da instituição), de explicações e de proselitismos, a alguns princípios que guiaram essa ação, para reafirmá-los no seu vigor inicial após sua passagem pelo crivo da realidade, pois acredito que ainda são válidos e portadores de um grande potencial de transformação. Nessa área como em todas as outras, as verdadeiras mutações se dão quando alguma mudança se operou, inicialmente, no plano simbólico: a realidade acaba sempre por segui-la, mesmo que arrastando um pouco (ou muito) os pés. É aí, na ordem simbólica, que estão as verdadeiras travas e as verdadeiras resistências. Desse ponto de vista, não é sempre mau “colocar a carroça na frente dos bois”, talvez seja mesmo o único modo, na pesada máquina da Educação nacional, de fazer as coisas andarem. Se se começa, de forma bem comportada, pelos bois, eles correm o risco de estarem velhos demais para puxar a carroça quando ela enfim chegar, num momento em que a sociedade civil já estiver há muito tempo usando tratores. No campo do cinema, qualquer que seja o futuro e a evolução do plano para as artes na escola, ocorreu uma

mudança significativa na ordem simbólica, da qual a própria idéia de legitimidade do cinema como arte na escola se beneficiou. Produções e mudanças de mentalidades já o comprovam.

Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico, etc. Faz parte do papel de um ministro afirmá-los firme e incessantemente. Na base, no que diz respeito à experiência pedagógica concreta, há o discurso dos que estão ligados à prática e se chocam a cada dia com a realidade, encurralados entre as resistências da hierarquia e as dificuldades encontradas na sala de aula, que cada qual tenta resolver pragmaticamente, com mais ou menos gratificações pessoais e profissionais. O que mais faz falta, na área da pedagogia da arte, é um pensamento entre essas duas posições, um pensamento tático que esteja convencido dos grandes princípios que o guiam — digamos, os grandes objetivos da escola laica, sempre por defender e mais do que nunca na ordem do dia — e que esteja atento tanto para as dificuldades de tradução real dessas idéias gerais na prática pedagógica como quanto para a validade dos discursos excessivamente pragmáticos. Pois, se não faltaram boa vontade e entusiasmo, ao menos por parte do ministro e dos professores (entre os dois é uma outra coisa), sabe-se muito bem que na pedagogia é sempre muito difícil controlar todas as possíveis derrapagens que podem acabar por desnortear o sentido do que se empreendeu, mesmo com convicção e generosidade. É preciso questionar todos os pragmatismos que

acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que o faz, sobretudo se a coisa parece “funcionar”. Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir?

Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto. Se ela não respeita seu objeto, se ela o simplifica ou o caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim. Sobretudo no caso do cinema, em que as crianças não esperaram que se lhes ensinassem, como se diz, a “ler” os filmes para serem espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de qualquer aprendizagem. A causa primeira de todos os perigos é com frequência o medo (legítimo) dos professores que nunca receberam uma formação específica nessa área e que se apegam a atalhos pedagógicos tranquilizadores mas que, com certeza, traem o cinema. Esses atalhos remetem quase sempre ao filme como produtor de sentido (o autor escolheu esse ângulo ou esse quadro para significar isso) ou, nos casos menos graves, como produtor de emoção. O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o “saber” do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto-cinema. O principal

objetivo deste livro é convencer disso as pessoas que estiverem dispostas a escutar, e ajudá-las a fazê-lo se este for o seu desejo. É tirar todas as conseqüências, imensas – que no momento são apenas entrevistas, dado tratar-se de uma pequena revolução na pedagogia – de se considerar realmente o cinema como uma arte.

Notas

¹ A Missão da educação artística e da ação cultural, animada por Claude Mollard e dirigida por Jean-François Chaintreau, foi constituída para implementar, no seio da Educação nacional, a política definida pelo Plano de cinco anos para o desenvolvimento das artes e da cultura na escola, anunciado conjuntamente pelos dois ministros da Cultura e da Educação nacional, Catherine Tasca e Jack Lang, em 14 de dezembro de 2000.

² [N.T.] Os alunos concursados dos IPES (Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré), Institutos preparatórios para o ensino do segundo grau – que não existem mais hoje em dia – beneficiavam durante os seus três anos de estudo de um salário, na época correspondente ao salário de um professor em início de carreira, assumindo em troca do compromisso de, ao termo de seus estudos, se dedicarem durante pelo menos dez anos ao ensino.

³ *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, Institut de l'Image d'Aix-en-Provence, 1993.

⁴ O Centro educacional e cultural do vale do Yerres, foi um lugar experimental, implantado em 1968, um "Centro integrado", cujo princípio, iniciado por Malraux, era regropar num mesmo conjunto arquitetônico um Colégio e equipamentos culturais, desportivos e sócio-educativos trabalhando em concerto. A experiência que pude dirigir aí, partindo do Centro de Ação Cultural, na direção do Colégio Guillaume Bidé tornou-se o objeto de duas publicações: *Pour une pédagogie de l'audio-visuel* (edição de La Ligue de l'enseignement, 1975) e *Initiation à la sémiologie du récit en images* (edição de La Ligue de l'enseignement, 1977).

⁵ *Les enfants du cinéma* é uma associação, fundada em 1994, encarregada pelos ministérios da Cultura e da Educação nacional de implementar o dispositivo nacional *Escola e cinema*.

⁶ *Le cinéma cent ans de jeunesse* é um dispositivo pedagógico experimental, criado em 1995, coordenado pelo departamento pedagógico da Cinemateca francesa, e animado por Nathalie Bourgeois.

II. A hipótese

A grande hipótese de Jack Lang sobre a questão da arte na escola foi a do encontro com a alteridade. Presenciou-se essa coisa estranha: um ministro da Educação nacional propondo introduzir a arte na escola como algo radicalmente outro, que estaria necessariamente em ruptura com as normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia. Esta hipótese teve a coragem de distinguir a educação artística do ensino artístico – o que não deixou de perturbar os professores das disciplinas artísticas tradicionais – e de afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. A hipótese extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o al-

cance simbólico da arte e sua potência de revelação, no sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do "fazer" e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo "estranho" à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. Essa idéia forte e nova, aliás, não deixou de provocar agitação e resistências no interior do aparelho da Educação nacional, em todos os graus da hierarquia. Por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes.

Jean-Luc Godard, no auto-retrato cinematográfico intitulado J-L G / J-L G, sussurra: "Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, *T-shirts*, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo."

Poderíamos dizer, seguindo o texto de Godard: a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção. Jack Lang manteve o equilíbrio entre seu papel de ministro (mantenedor da instituição e de sua ordem) e sua convicção de que a arte deve permanecer na escola uma experiência “a parte”, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar. Ele se esforçou para manter a tensão dessa contradição entre instituição e alteridade. Mesmo se ela fragiliza de fato, inevitavelmente, a realização e a generalização desse projeto, na medida em que a única via de legitimação de toda disciplina ou área, na Educação nacional, continua sendo o programa e os concursos de recrutamento. Nessa mesma lógica, Lang fez questão de que a iniciativa de conduzir uma classe artística permanecesse um engajamento pessoal, voluntário, dos professores que expressassem o desejo de fazê-lo, qualquer que fosse sua disciplina de origem.

Pessoalmente, enquanto professor universitário, fui vividamente questionado por estudantes de cinema que consideravam escandaloso que seus estudos especializados não lhes abrissem as portas para uma forma de professorado de cinema. Eles reagiam, naquele momento, em nome da coerência do sistema escolar que os formou – no qual “ensino” é igual a “concurso e professor especializado” – sem se perguntarem se seria uma boa coisa para a arte que escolheram encaixá-la num ensino de tipo tradicional. A única resposta honesta que

poderia lhes ser dada era a de que caberia a eles, talvez, buscar uma maneira de trazer suas competências cinematográficas para a escola que não fosse a de se tornarem para o resto da vida professores-de-cinema. Alguns ex-estudantes, que já tinham tido um pouco de contato com o mundo profissional do cinema, se engajaram no projeto desde a primeira leva de "classes de projeto artístico".

Finalmente, a única questão de fundo que realmente vale a pena ser colocada é a seguinte: será que uma instituição como a Educação nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? Evidentemente, não me refiro aqui à morosidade administrativa de um aparelho desse tamanho e com essa tradição, mas à verdadeira aporia que esse projeto constitui para a instituição. Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o *único* lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. Pois, excluindo-se os "herdeiros" no sentido de Bourdieu, tudo o que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente "obrigatórias". Aqueles que se opõem à arte na escola muitas vezes o fazem por um excesso de purismo, proclamando que tudo que vem da escola leva o selo da obrigação e não poderia, portanto, convir à abordagem da arte que deveria resultar de uma doce liber-

dade individual. Eles nunca falam da obrigação de se ver os filmes que as grandes redes de distribuição e a pressão da mídia fabricam para nós a cada semana. Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum. Não sei ainda se a Educação nacional é capaz de acolher a arte como bloco de alteridade, mas continuo convencido de que ela deve fazê-lo, e que a escola, que está em sua base, pode fazê-lo.

Essa hipótese geral sobre a arte na escola, estendida pelo ministro para o conjunto das artes concernidas, implicava que fosse feita uma avaliação pedagógica em cada área. No que me diz respeito, foi preciso, primeiramente, reavaliar as perspectivas das relações, já muito antigas, entre cinema e pedagogia.¹ Durante muito tempo, o cinema foi abordado, prioritariamente, como uma linguagem e um vetor de ideologia. Eu mesmo contribuí bastante para uma pedagogia de tipo linguageira, mas sempre com uma extrema desconfiança das abordagens que visam antes de tudo, em nome do desenvolvimento do espírito crítico, à famosa “resposta ideológica”, em detrimento da especificidade do cinema. Há vários anos, eu militava – com palavras e com instrumentos um pouco diferentes² – a favor da idéia de que já era hora de mudar as perspectivas e de se considerar o cinema prioritariamente como uma arte. Um colóquio em Toulouse, em 1992, já havia me dado a oportunidade de esclarecer essa idéia: “Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criati-

vo, e o cinema como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes.”³ Tinha a convicção de que, nos anos vindouros, seria preciso dar prioridade à abordagem do cinema como arte (criação do novo), e não àquela, canônica, do cinema como vetor de sentido e de ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido). Mesmo que não fosse preciso com isso renunciar a uma abordagem linguageira do cinema, numa inversão mecânica absurda.

O segundo aspecto dessa “hipótese-cinema” diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes, e a passagem ao ato, a realização. Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à decodificação, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quando se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador.

Vladimir Nabokov, que foi ao mesmo tempo um grande escritor, um sutil analista da criação literária e um gran-

de professor, como mostra a publicação dos seus cursos, um dia definiu, para seus estudantes, seu objetivo com o ensino da literatura: “Tentei fazer de vocês bons leitores, que lêem não com o propósito infantil de se identificarem aos personagens do livro, nem com o propósito adolescente de aprender a viver, nem com o propósito acadêmico de praticar generalizações. Tentei ensiná-los a ler os livros pela sua forma, por suas visões, por sua arte. Tentei ensiná-los a experimentar um pequeno *frisson* de satisfação artística, a compartilhar não as emoções dos personagens do livro, mas as emoções do seu autor – as alegrias e as dificuldades da criação. Nós não glosamos os livros, acerca dos livros, nós fomos ao centro de tal ou tal obra prima, ao cerne mesmo do assunto.”

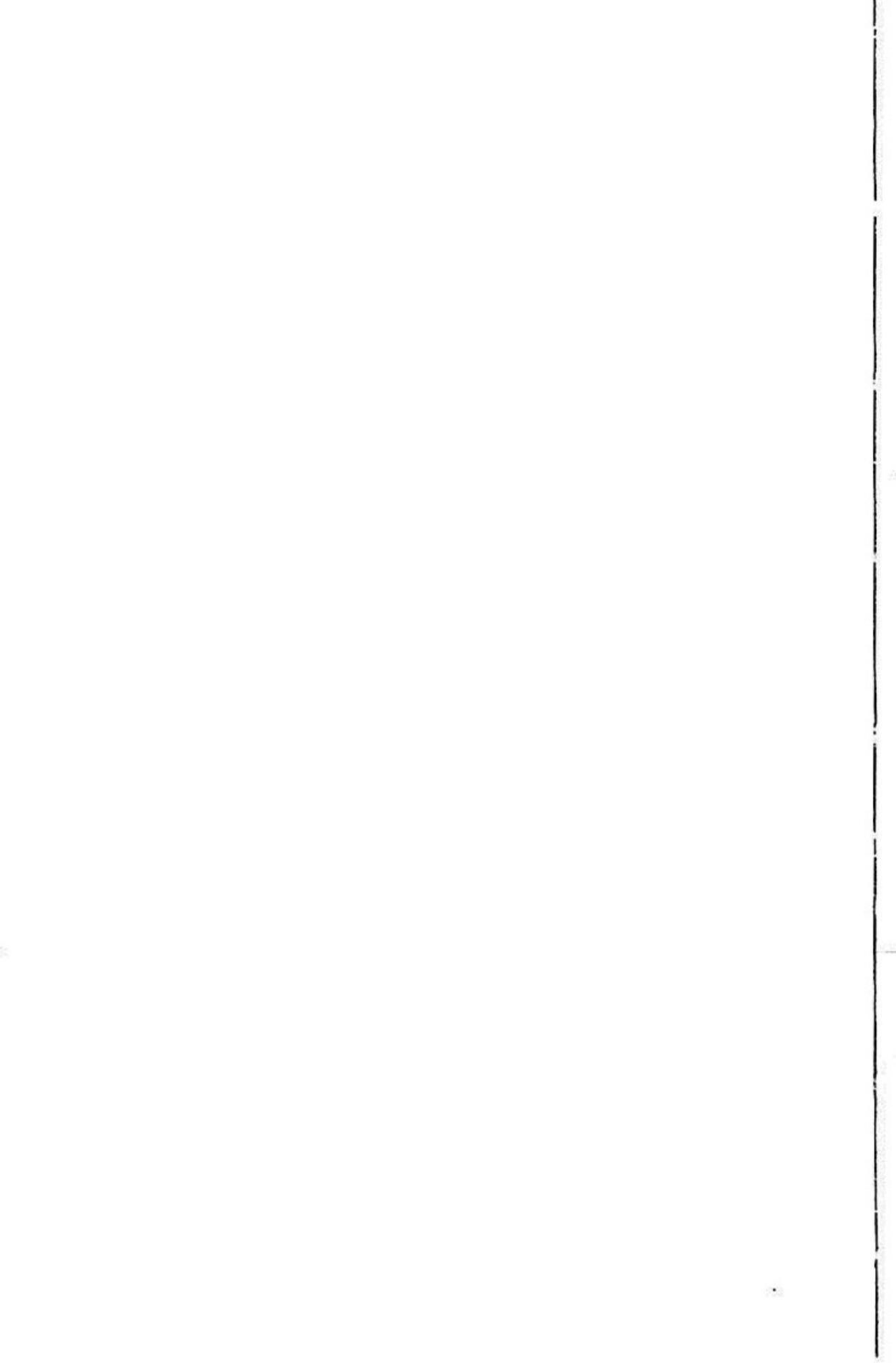
Ele define assim, com uma grande exigência, o que deveria ser uma abordagem do cinema como arte: aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação.

Notas

¹ Uma preciosa tese de doutorado de Francis Desbarrats, defendida em dezembro de 2001, retrata magistralmente essa história: *Origines, conditions et perspectives idéologiques de l'enseignement du cinéma dans les lycées*, Université de Toulouse Le Mirail, École Supérieure d'audiovisuel.

² *Le cinéma en jeu*, um livro e uma cassete editados em 1992 pelo Institut de l'image d'Aix-en Provence. *Le cinéma, une histoire de plans*, tomo I, 47', 1998, tomo II, 61', 1999, duas cassetes editadas por Agat Films e Les enfants de cinéma.

³ Alain Bergala, *Quelque chose de flambant neuf*, *Les Colloques de Cinéma-mémoire* 1991 e 1992, edições da Cinémathèque de Toulouse.



III. Estado das coisas, estados de espírito

A tradição pedagógica do cinema como linguagem

O cinema foi durante muito tempo considerado, na tradição pedagógica francesa, sobretudo como linguagem. A abordagem do filme com “obra de arte” cabia preferencialmente aos cineclubes, quando estes não cedi- am demais ao pecado maior do “conteudismo”. Existem duas razões maiores para isso.

A primeira é uma coincidência histórica. O momen- to hegemônico das ciências da linguagem (lingüística, se- miologia, semiótica) coincidiu, na França, com o crescen- te interesse pela idéia de cinema na escola. O medo dos professores face a esse novo objeto, o filme, para o qual eles não haviam sido formados, fez com que se apegas- sem a modelos de análise mais familiares, que eles já pra- ticavam principalmente com a literatura. Não me esten- derei aqui sobre uma banalidade: o sucesso nunca des-

mentido da problemática da “adaptação para o cinema” resulta do mesmo reflexo defensivo e apaziguador. Partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo. Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária: a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade.

Essa proeminência do aspecto linguageiro do cinema muitas vezes foi promovida por professores bem intencionados, legitimamente preocupados em evitar a ameaça permanente de instrumentalização do cinema nas salas de aula, que consiste em escolher os filmes e assisti-los unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou de literatura, por exemplo. Ao “conteudismo” dominante contrapôs-se com freqüência um imperialismo linguageiro, que não nos autorizava mais a falar do mundo a partir dos filmes. Continuo convencido de que o “linguagismo” é um mal menor relativamente à instrumentalização dos filmes, na medida em que permite mais facilmente levar em conta a especificidade e a qualidade artística do objeto filme. Mas ele pode também facilmente levar a uma denegação da realidade do cinema como arte impura, isto é, como “língua escrita da realidade” segundo Pasolini. Perde-se também uma parte essencial do cinema se não se fala do mundo que o filme nos faz ver ao mesmo tempo em que se analisa o modo como ele nos

mostra e reconstrói esse mundo. Pasolini diz do cinema que ele é apenas “o momento escrito dessa língua natural e total que é a ação na realidade”.¹ O linguagismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue das outras artes, a de “representar a realidade através da realidade”.

A segunda razão que levou os professores a privilegiar o cinema como linguagem está ligada a uma sólida tradição francesa da pedagogia laica: a prioridade dada, nas missões da escola, ao desenvolvimento do espírito crítico das crianças e à “resposta ideológica”. Durante muito tempo, a ilusão pedagoga consistiu em crer que a decodificação era a via magna para o desenvolvimento do espírito crítico das crianças a partir de atalhos de análise. Bastaria ter feito três vezes durante o ano, em sala de aula, uma análise bastante convincente de seqüências ou de filmes, à qual as crianças manifestamente aderiram, para se persuadir de que “eles nunca mais assistiriam televisão como antes”. É ter uma idéia bem angelical da relação de força entre a intervenção pedagógica e o poder de fogo ideológico da mídia e de todo nosso ambiente de imagens e sons.

Essa dupla abordagem languageira (do lado da produção de sentido) e ideológica defensiva raramente faz um bom casamento com uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons (digo claramente dos sons, não somente do diálogo enquanto vetor de sentido), em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam pelo menos tanto quanto os parâmetros languageiros.

O travelling é uma questão de moral

Eu mesmo fui herdeiro e adepto, durante meus doze anos de atividade crítica, da hipótese dos *Cahiers du cinéma* que se tornou histórica, segundo a qual “o travelling é uma questão de moral”. Essa teoria teve sua formulação radical no famoso texto de Jacques Rivette sobre *Kapo*², um filme de Gilles Pontecorvo, em que o jovem crítico funda seu julgamento moral na análise de um plano do filme, segundo ele, emblemático dessa abjeção. Trata-se do plano em que uma prisioneira de um campo de concentração acaba de se suicidar: “Entretanto, vejam, em *Kapo*, o plano em que Riva se suicida se jogando na cerca elétrica: o homem que decide, nesse momento, fazer um travelling para frente para reenquadrar o cadáver em *contre-plongée*, tomando o cuidado de inscrever exatamente a mão levantada num ângulo do seu enquadramento final, este homem merece apenas o mais profundo desprezo.”

A escolha de Rivette de fundar seu julgamento num só plano resulta de uma estratégia crítica de indiscutível eficácia pedagógica. A apresentação de uma prova localizada convence o leitor com mais facilidade do que um julgamento geral sobre o filme. Mas seria um erro acreditar que foi a análise do famoso travelling de *Kapo* que levou Rivette a deduzir que o filme era abjeto. As coisas nunca acontecem assim para o espectador: imagino que ele tenha primeiro experimentado globalmente o asco e a vergonha de ser espectador de um filme que estetiza o horror. O plano incriminado simplesmente apareceu na hora certa para cristalizar uma opinião já constituída no decor-

rer do filme. E esse sentimento de repulsa, ele pôde experimentar-lo por já ter visto uma grande quantidade de filmes e por há muito tempo se colocar a questão de uma moral da forma no cinema, questão que devia ser vívida e cotidiana nos *Cahiers du cinéma*. André Bazin já a havia formulado num texto fundador: “Montagem proibida”. Serge Daney, retomando esse texto de Rivette num texto definitivo publicado logo após sua morte³, “O travelling de *Kapo*”, escreve: “Com alguém que não sentisse imediatamente a abjeção do ‘travelling’ de *Kapo*, eu não teria, definitivamente, nada a ver, nada a compartilhar”. Daney, que não abusava nem do itálico nem do argumento do “vivido”, sublinha “sentisse” para colocar claramente os pingos nos is: a abjeção de *Kapo* é algo que inicialmente se sente, e Rivette foi aquele que encontrou as palavras para dizer esse sentimento.

Daney diz também, que, contrariamente ao adágio segundo o qual “gosto não se discute”, pode haver algo de irremediável, entre os seres e no social, que passa pela questão do gosto. O gosto tem um papel discriminador essencial, tanto na vida social quanto na vida afetiva. Quando falo de “gosto”, aqui, não falo dessas pequenas diferenças acerca das quais se pode amavelmente discutir num meio homogêneo, pequena diferença tocante no seio de um acordo global quanto aos valores essenciais que fundamentam, por exemplo, o gosto pequeno-burguês, que delimita os filmes que é preciso ter visto para pertencer a um dado meio. Falo das diferenças de gosto que provocam clivagens no social, que desclassificam mais do que as lacunas de saber, fazendo com que

alguém que manifesta um gosto sincero e inocente por uma ilustração cafona, por exemplo, se exclua instantaneamente de um universo social que não é o seu.

Na vida afetiva, na amizade ou no amor, uma divergência de gosto pode separar mais radicalmente que uma divergência de opinião. Num outro texto⁴, Daney descreve uma noite, em sua casa, em que se prepara para ver na televisão os *Fioretti de São Francisco de Assis* de Rossellini, na companhia de um rapaz pelo qual está provavelmente apaixonado. Ele se pergunta angustiado o que vai acontecer, sem dúvida com seus próprios sentimentos, se o rapaz se revelar absolutamente refratário ao filme: será que ele pode se apegar a alguém que seja totalmente insensível a Rossellini? A história acaba bem, já que o rapaz vai se revelar imediatamente tocado pelo mundo inocente dos frades menores filmados por Rossellini. Como afirma o ditado popular, discutem-se as opiniões, mas não se discutem os gostos de verdade, que dependem demais da singularidade de cada um, de seu ser íntimo, para serem negociáveis. Toda divergência de gosto profunda fere o amor-próprio daquele cujo gosto foi rejeitado.

A ilusão pedagógica consiste em crer que as coisas poderiam se passar assim, em três fases, cada uma com seu lugar adequado na ordem cronológica. Fase 1: analisa-se um plano ou uma seqüência, como Rivette faz com *Kapo*. Fase 2: julga-se o filme a partir dessa análise. Fase 3: constitui-se assim, progressivamente, um julgamento fundado na análise. É evidente que as coisas nunca acontecem assim: é o gosto, constituído pela visão de inúmeros filmes

e pelas designações que os acompanham, que funda “pouco a pouco” o julgamento que poderá ser emitido pontualmente sobre esse ou aquele filme. E é esse julgamento sobre o filme, tal como ele foi globalmente sentido no decorrer da projeção, que permite enxergar e analisar a grandeza, a mediocridade ou a abjeção de um plano ou de uma seqüência. O travelling é mesmo uma questão de moral, mas para se ver a moral de um travelling é preciso ter visto muitos travellings de todos os tipos, tendo constituído o que se chama simplesmente uma cultura de cinema.

Sabe-se que a pedagogia inventa procedimentos que permitem “ganhar tempo” no desenrolar “natural” das aprendizagens. Toda pedagogia é evidentemente uma simulação. Mas essa simulação deve respeitar seu objeto – o filme – sem reduzi-lo demais a um esqueleto, respeitando ao mesmo tempo o modo como este pode penetrar na consciência de alguém, sobretudo se tratando de uma criança. Portanto, pode-se “acelerar” um pouco o processo de tomada de consciência de uma moral das formas, mas nunca “forçá-la” de maneira dogmática, simbolicamente ineficaz e perigosa. Serge Daney acelera levemente o processo de pensamento que foi o seu quando relaciona o plano de *Kap.* com um outro, retirado dos *Contos da lua vaga* de Mizoguchi. Nesse plano, em que uma outra jovem encontra a morte em tempo de guerra, num descampado, a câmara de Mizoguchi está quase distraída no momento da morte de sua heroína, e por pouco não a perde de vista, mostrando-nos: “o acontecimento se produzindo como acontecimento, isto é, inelutavelmente e de viés”. O encontro desses dois planos, na cabeça de Serge Daney, levou tempo para se produ

zir e ninguém o designou para ele. Ele ruminava o texto de Rivette provavelmente há vários meses quando inadvertidamente se deparou, no cinema Bertrand, com esse plano da morte de Myiagi, que, segundo ele mesmo nos diz, literalmente o “petrificou, aterrou”. Tais encontros podem muito bem levar anos para ocorrer ou mesmo nunca se dar. É aí que o “passador”, retomando uma expressão de Serge Daney⁵, tem um papel de acelerador do pensamento, de pedagogo, fazendo-nos ganhar tempo ao pôr em relação esses dois planos de forma demonstrativa.

A ilusão seria crer, a partir desse exemplo conclusivo, que se poderia, não acelerar, mas simplesmente inverter o processo normal de aquisição de um pensamento e de um gosto sobre o cinema. E acabar acreditando, por ingenuidade pedagógica e por necessidade de segurança, que uma análise formal que estabelece um atalho interessante entre forma e julgamento (como o travelling de *Kapo*) pode armar os alunos para sempre e lhes permitir distinguir um bom filme de um filme ruim. Ninguém nunca fará a economia do tempo necessário à formação de um gosto sobre o qual virão se expor duravelmente os critérios de julgamento.

O cinema como arte

A idéia da resposta ideológica, de uma pedagogia que visa prioritariamente desenvolver o espírito crítico, está ligada a uma concepção do cinema como *mau* objeto.

A introdução ao cinema será uma boa oportunidade para a escola com a condição de que ele seja aí tratado

como bom objeto, isto é, antes de tudo como arte. Nunca entendi que, a pretexto de desenvolver o famoso e eterno espírito crítico, se possa preconizar de boa fé o estudo de filmes “ruins” em sala de aula. Alguém, em plena consciência, pensaria em apresentar na aula um quadro “ruim”, um emplastro ou uma ilustração mal feita, para ensinar com sua análise o que é a boa pintura? A vida (dentro e fora da sala de aula) é curta demais para que se perca tempo e energia assistindo e analisando filmes ruins. Sobretudo porque um filme ruim, mesmo analisado enquanto tal, certamente deixa marcas, polui o gosto, quando se torna objeto de releituras, repetições, pausas: a memória inconsciente, que não liga para os julgamentos de valor, conserva tanto o bom quanto o ruim. A causa dessa espécie de aberração é profunda: o pedagogo quer reconhecer que o cinema é uma arte, mas aos olhos da sua (boa) consciência laica o cinema permanece acima de tudo um vetor de ideologia, do qual convém em princípio desconfiar.

Se pensamos que é preciso aprender prioritariamente a se defender contra os filmes, é porque consideramos o cinema perigoso, em primeiro lugar. Mas o perigo designado é sempre o mesmo – basicamente, o perigo ideológico: os filmes podem ser insidiosamente portadores, com um suplemento de prazer, de valores nefastos (apologia da violência, racismo, sexismo, etc.). Raramente ouvi ser evocado um outro perigo, que pode contudo causar estragos mais profundos e mais duráveis: o da mediocridade ou nulidade artísticas. Existe uma coisa pior do que os filmes ruins, são os filmes medíocres. A escola se preocupa de bom grado com os “filmes ruins” que poderiam exercer uma ação ne-

gativa sobre as crianças, mas nunca se preocupa com as conseqüências devastadoras da mediocridade. Esta, porém, é de longe o perigo mais comum e o mais insidioso.

O que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura. Oferecer aos alunos outras referências e abordar com eles os filmes com confiança, sem uma desconfiança prévia muito marcada, seria sem dúvida, hoje, a verdadeira resposta aos filmes ruins. Se for possível conseguir, com filmes de indiscutível valor artístico (sim, isso existe!), reconstituir algo que se pareça com um gosto, ter-se-á feito mais para resistir aos filmes ruins ou aos filmes perigosos do que tentando, primeiro, fornecer apressadamente algumas ferramentas parciais de crítica defensiva. É mais do que nunca uma ilusão pedagoga crer que algumas análises curtas, independentemente de toda cultura razoavelmente consolidada, seriam suficientes para que se tome consciência de que um filme é nefasto ou ruim. Sem contar que sempre foi uma ingenuidade acreditar que uma criança, tendo tido prazer assistindo a um filme ruim, renegará intimamente esse prazer pessoal assim que lhe for demonstrado, mesmo através de uma análise fina e justa, que esse filme é ruim ou pernicioso. Foi porque não suportava *Kapo*, baseado num gosto cinematográfico longamente constituído, que Rivette viu e analisou a abjeção do famoso plano para os leitores dos *Cahiers du cinéma* da época. A formação desse gosto, a única coisa que permite tomar distância dos filmes ruins, é hoje o problema número um. O encontro de outros filmes e sua freqüentação permanente é hoje a melhor resposta ao poder de fogo do cine-

ma pipoca. Existe um grande risco de sermos mal compreendidos quando falamos do cinema como arte. É melhor ser mais preciso para evitar todo mal entendido. Evidentemente, não estou falando de todo esse cinema que quer parecer artístico, exibindo "efeitos de arte", do gênero cenário luxuoso, planos e luzes para ostentar riqueza. A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. Este tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte no cinema é o oposto do cinema que exige uma mais-valia artística. É a segura de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howard Hawks, a exatidão nua dos filmes de Kiarostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá a cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema.

A escola continua sendo majoritariamente bem-pensante: ela mostra de bom grado filmes, mesmo artisticamente nulos ou insignificantes, contanto que tratem com certa generosidade de algum assunto importante que poderá ser debatido em seguida com os alunos. A velha concepção da sessão de cinema tipo *Les Dossiers de l'écran*,⁶ em que o filme é um puro pretexto para se debater uma questão importante, tem vida longa na Educação nacional. O problema é que os bons filmes são raramente "bem-pensantes", isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em idéias simples e ideologicamente corretas.

Um cineasta digno desse nome não é aquele que faz seu filme principalmente para dizer o que ele tem a dizer sobre tal assunto, mesmo se o assunto é crucial. O verdadeiro cineasta é “trabalhado” por sua questão – que seu filme, por sua vez, trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de idéias das quais ele já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme. Os cineastas que já têm as respostas – e para os quais o filme não tem que produzir, mas simplesmente transmitir uma mensagem já pronta – instrumentalizam o cinema. A arte que se contenta com enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale também para o cinema. Não é porque trata do Holocausto que *Shoah* é um grande filme, mas porque Claude Lanzmann colocou-se até o fim, em todos os sentidos do termo, a questão da representação da Shoah no cinema, e porque ele virou pelo avesso todos os lugares comuns sobre a questão, inventando o cinema que lhe permitia pensar seu tema de outra forma e mostrando em seu filme a invenção permanente dessa forma.

Quando, em 1962, Godard empreende a filmagem de *O pequeno soldado*, o mínimo que se pode dizer é que ele não tem uma visão clara da questão argelina nesse momento (no entanto decisivo) da guerra, e que mais de uma vez ele se arrisca em abismos onde poderia perder-se. Raramente, desde o Rossellini de *Roma cidade aberta* e de *Alemanha ano zero*, um filme foi rodado assim num momento “quente”, por um rapaz que não sabia o que tinha a dizer, que não esconde seu fascínio pelas piores teses da época, mas que

tinha simplesmente percebido que esse assunto tabu era o assunto crucial do momento e que fazer um filme lhe permitiria, talvez, sair da sua própria confusão, se afastar de suas más tentações. *O pequeno soldado*, não importa em que sentido o tomemos, continua sendo hoje em dia um filme ideologicamente perigoso, cuja mensagem não ficou mais clara do que há quarenta anos, mas em que se vê o trabalho de um cineasta que tem um respeito absoluto pelo cinema e uma crença inquebrantável em seus poderes de elucidação e de pensamento. É um filme que permanece vivo, contraditório, irritante e fascinante, cheio de invenções, que continua dando o que pensar mais de quarenta anos depois de sua realização, enquanto tantos filmes bem-pensantes e filmados com o lastro das certezas ideológicas ou políticas não passam, hoje, de pesados fardos indignos do cinema e do pensamento, acusando há muito tempo um encefalograma de cadáver. No cinema, com relação às outras artes, a triagem feita pelo tempo entre as obras que permanecem vivas e as que não conseguem sobreviver se faz de forma muito acelerada, uma vez passado o pequeno efeito de contemporaneidade em que mal distinguimos a vida do filme da vida que nos circunda e da qual esse filme é um reflexo. Os filmes bem-pensantes, apoiados em suas teses, ainda que justas, povoam o cemitério dos filmes dos quais desapareceram toda vida e todo pensamento. Segundo Hou Hsiao-hsien, o melhor antídoto consiste sempre em privilegiar, durante a filmagem, o que se viu, ao invés do que se pensa ou da idéia que se tem da coisa, e a respiração dos seus filmes confirma que ele tem razão: "(...) é preciso prestar atenção para não acabar superpondo suas idéias sobre

as coisas que se filma, como tantos diretores o fazem. Resultado: não se respira mais, nada mais acontece. Mesmo se, como todo mundo, tenho minhas opiniões, não procuro exibí-las, mas mostrar o fogo da presença. Em seguida, cada espectador, vendo essa presença e o fogo que nela queima, pode interpretá-la como bem entende.”⁷ Jean-Marie Straub, derradeiro cineasta político, disse-me um dia numa entrevista: para que um plano valha a pena, é preciso que “alguma coisa queime no plano”. O que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que o habitam. E se falássemos um pouco mais, em pedagogia, dessa vida que queima ou deixa de queimar nos planos de cinema, ao invés de falarmos sempre dessa “gramática” das imagens que nunca existiu e dos “grandes temas” que sufocam o cinema.

No número 100 dos *Cahiers du cinéma*, em outubro de 1959, cujo desenho de capa era assinado por Jean Cocteau (“o 100 de um poeta”), Claude Chabrol, com seu estilo faceiro, já defendia os pequenos temas contra os “cretinos” – a palavra é dele – já bastante numerosos, que acreditam nos grandes temas: “No meu entender, concluía ele, não há grandes ou pequenos temas, porque quanto menor é o tema, mais se pode tratar dele com grandeza. Na verdade, só existe a verdade.” Robert Bresson, por sua vez, pensava com propriedade que o grande tema afasta o cineasta de sua modesta experiência de homem: “Um tema menor pode ser o pretexto para combinações múltiplas e profundas. Evite os temas demasiado vastos ou demasiados distantes em que nada poderá avisá-lo quan-

do estiver perdido. Ou então, escolha como tema apenas aquilo que poderia se mesclar à sua vida e que deriva de sua experiência.”⁸ Efetivamente, viu-se, com uma frequência elevada demais para se tratar de simples acidentes de percurso, bons cineastas se afundarem no academicismo e na grandiloquência por terem abraçado “grandes temas” em que perdiam suas medidas e qualidades de homens e de artistas, quando não suas almas. A escola continua gostando dos grandes temas, às vezes por boas razões em termos de educação geral e cívica (*fazer falar de...* guerra, racismo, etc.), mas o cinema não sai disso forçosamente engrandecido, e, em alguns casos, nem mesmo simplesmente respeitado enquanto arte.

Cinema e audiovisual: os malefícios do “e”

Quando Serge Daney, sempre ele, era convidado para participar de um colóquio tradicional de tipo teatro e cinema, música e cinema, cinema e história, pintura e cinema, costumava afirmar que nunca se pode tirar nada de bom de um colóquio em “e”. Em pedagogia do cinema, os dois “e” mais freqüentes são os que associam o cinema à literatura e ao audiovisual. O “e” de “cinema e televisão”, há décadas, tem feito muito mais mal do que bem ao sistema educativo francês. Ele repousa numa idéia generosa, de caráter defensivo: o professor encarregado do ensino de cinema terá como missão número um desenvolver o espírito crítico, e a urgência das urgências seria desenvolver esse espírito crítico em relação à televisão. Quanto a isso, não há o que se contestar, a não ser

que uma tal abordagem crítica da televisão tem muito mais a ver com a instrução cívica do que com a educação artística.

Quando me tornei responsável pelo cinema dentro do plano para a arte na escola, o sintagma enrijecido “cinema-e-audiovisual” estava terrivelmente em vigor, tanto no ministério como em todo o campo pedagógico. Minha posição consistiu simplesmente em afirmar que seria preciso, por um lado, renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública, o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons. E, em seguida, afirmar que se o objeto dessa missão era a arte, esta comparece muito pouco na televisão, excetuando-se precisamente o que provém do imaginário do cinema. Desta forma, tentei (mas os vícios de vocabulário são resistentes e são o osso duro de roer das tentativas de mudanças) suprimir a palavra “audiovisual” de tudo que dizia respeito especificamente ao cinema, e lutar por uma separação radical entre a abordagem do cinema como arte (inclusive do que se mostra dele na televisão) e a abordagem crítica da televisão no que ela tem de específico. Portanto, na Missão, uma conselheira “audiovisual” encarregou-se – para meu grande alívio, devo dizer – da televisão como área específica. Com efeito, é com o “e” que as coisas se tornam confusas. Infelizmente, o lugar do cinema sendo o que é no sistema educativo, não se pode ver muito bem, até o presente, quem, senão o professor competente em cinema, poderia se ocupar dessa abordagem da

televisão. Mas, se o fato de existir na França uma tradição do professor de história-e-geografia nunca implicou a menor confusão entre essas duas áreas, as coisas não se passam da mesma forma entre o cinema e a televisão. A idéia que confunde tudo e impede todo pensamento sério sobre a questão é a falsa evidência segundo a qual uma abordagem do cinema daria ferramentas para se armar contra a televisão. Ora, a imagem com um I maiúsculo não existe, senão como o fantasma pedagógico da onipotência da resposta ideológica: bastaria saber analisar a Imagem para ser capaz de analisar todas as imagens. Lamentavelmente, a arma absoluta é um fantasma, e é preciso se aproximar mais da imagem para encontrar modos de abordagem suficientemente específicos para serem eficientes. Mesmo em termos de resposta defensiva, o jardineiro sabe que cada parasita exige seu anti-parasita específico.

Vamos estabelecer, para começar, que a televisão é apenas um item de mobiliário e um veículo de difusão. É estritamente impossível colocar tudo o que ela transmite sob a mesma etiqueta. É preciso separá-lo em dois blocos. Aquilo que tem a ver com o imaginário cinematográfico (filmes, telefilmes, documentários, filmes publicitários, videoclipes) e que reproduz os códigos, os métodos de filmagem e de fabricação do cinema. E aquilo que tem a ver, para ser breve, com os dispositivos televisuais: programas de auditório, jogos imbecis de todos os tipos, *talk-shows*, telejornais, transmissão de esportes ao vivo, debates políticos. Se existe um imaginário especificamente televisivo, ele deriva exclusivamente dessa segunda categoria. Esse dois tipos de produções difundidas pela te-

levisão não têm nada em comum, a não ser o móvel e uma mesma situação de recepção, mas fazem apelo a dois imaginários e a duas posturas de espectador radicalmente diferentes.

A ferramentas que permitem abordar o primeiro (o bloco-cinema) não têm nenhuma utilidade para a análise do segundo (os dispositivos-TV). A análise mais inteligente dos enquadramentos e das luzes em Orson Welles ou em Jean Vigo nunca fornecerá a ferramenta adequada para a análise de um desses programas asquerosos (*psi-show* ou *reality-show*) nos quais todo espectador pode ser, para seu infortúnio, herói por um dia. Não vejo estritamente nenhum interesse e nenhum benefício pedagógico em se misturar as abordagens desses dois objetos, o resultado costuma ser uma sopa pouco saborosa de água e óleo.

O outro perigo maior do “e” do cinema e televisão é o de distorcer, desde o início, a relação com o cinema. A televisão, mesmo e sobretudo para aqueles que defendem ferozmente a necessidade de sua abordagem na escola, é vivida maciçamente como um mau objeto, insidioso, nocivo, contra o qual é preciso aprender a se defender. O ideal pedagógico bem-pensante era formar, graças a uma aprendizagem crítica adequada, o que se chamava antigamente de “espectador ativo”. Nunca acreditei nisso realmente. Por duas razões. A primeira é o critério do prazer: nem o discurso mais fundamentado poderá combater o sentimento da criança de que tal programa, que um adulto está lhe demonstrando ser condenável, proporcionou-lhe prazer. A segunda é a da relação de força: é preciso ter uma grande ingenuidade ou um entusiasmo pedagógico

transbordante para acreditar seriamente que algumas poucas horas de aula passadas a analisar um dispositivo televisivo, que ressurge vigorosamente todas as noites na televisão com seus trunfos de sedução e de consenso, bastaria para armar definitivamente o jovem espectador de um espírito crítico inoxidável capaz de fazer, segundo a fórmula consagrada por todos os triunfalismos pedagógicos, com “que ele nunca mais assista televisão como antes”, subentenda-se, antes da miraculosa intervenção pedagógica. As coisas, infelizmente, não são tão simples, e, em termos de resposta, não vejo senão a formação paciente e permanente de um gosto, fundado em coisas belas, para ter alguma chance, ainda que mínima, de agir como antídoto à burrice assoladora e à feiúra agressiva da maior parte dos programas de televisão que não dizem respeito a um imaginário do cinema. Existe uma beleza do clipe ou da publicidade, mas ela deve tudo ao cinema.

O cinema, porque “perigoso”, dependeria do mesmo tipo de análise e do mesmo tipo de ensino que a televisão, da qual tenho vontade de dizer que se trata de um mau objeto globalmente mais “leal”. O principal efeito negativo do “e” de “cinema e televisão” é associar algo que é indiscutivelmente um mau objeto àquilo que só faz sentido abordar como um bom objeto. Só pode haver um benefício simbólico para a escola na introdução do cinema na sala de aula se levarmos às últimas conseqüências a lógica dessa afirmação: em arte, a prioridade é aprender a gostar e sabemos, desde o belo título da compilação de textos de Jean Douchet, que a crítica pode ser também “a arte de amar”.⁹

Nesse ponto do debate sempre tem alguém que pega a palavra, com a segurança de quem a segura pelo lado certo, para tirar do porão o contra-exemplo, extenuado por décadas de bons e leais serviços, das pesquisas de Jean-Christophe Averty – provavelmente o único que tentou pensar uma criação que levasse em conta a especificidade da tela de televisão. A video-arte, como se sabe, também interroga o veículo do tubo catódico, mas – para dizer o mínimo – ela não tem direitos de cidadania na televisão, que seria entretanto seu suporte de difusão natural. Foi o esporte, por fim, que desenvolveu prazeres e formas especificamente interessantes, e muitas vezes belas, na televisão. Sem dúvida, foi aí que nasceram emoções novas, inéditas no cinema, pelo cruzamento de um roteiro aberto não cinematográfico (as próprias regras do tênis e do futebol) e de uma estética própria ao dispositivo televisivo da transmissão “ao vivo”. O resto do “especificamente televisual” tornou-se hoje, na sua grande maioria, um puro pesadelo: auditórios histéricos, *talk-shows* em que a palavra humana não tem mais lugar, pobres anônimos robotizados, humilhados e felizes por compartilharem, num ambiente consensual, da imbecilidade mais obtusa, do bom humor lobotomizado e de um momento de emoção obrigatória.

É realmente preciso reservar um lugar, na escola, para toda essa miséria? Faz-se mais por uma criança mostrando-lhe um plano de Kiarostami do que analisando durante duas horas uma sopa televisual qualquer.

Notas

¹ Pier Paolo Pasolini, *L'expérience hérétique*, col. Traces, Payot, 1976.

² Jacques Rivette, "De l'abjection", *Cahiers du cinéma* n. 120, junho, 1961.

³ Serge Daney, "Le travelling de *Kapo*", *Trafic*, n. 4, outono de 1992, POL.

⁴ Roberto Rossellini, número especial dos *Cahiers du cinéma*, ed. Cahiers du Cinéma/ La Cinémathèque française, 1989.

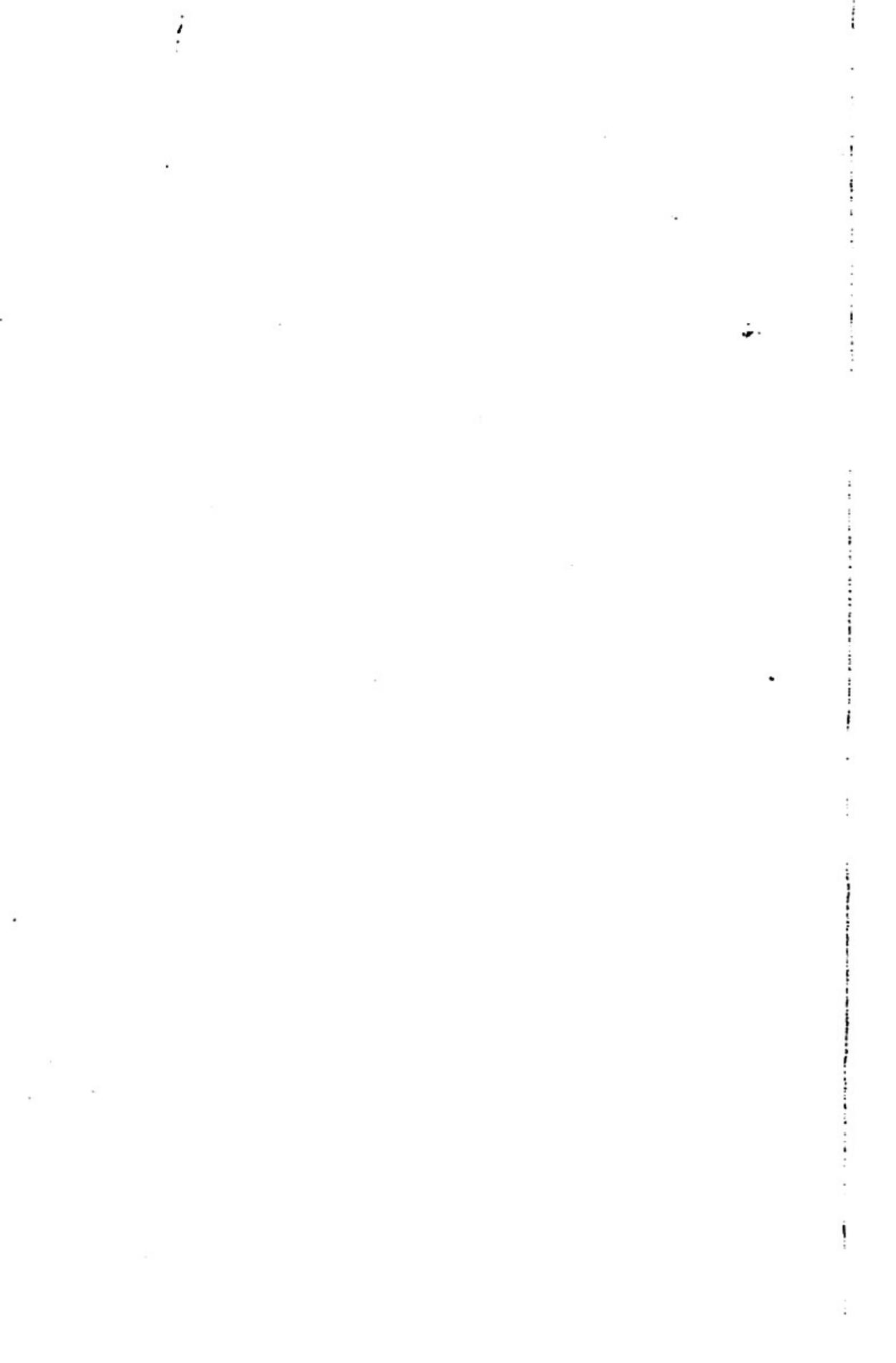
⁵ Faço questão de observar aqui – já que falo de Daney, que "inventou" o termo nessa acepção de agente de transmissão – que a bela palavra "passador" [em francês: *passeur*] tem sido utilizada de modo indiscriminado e pouco adequado. O passador é alguém que dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e "fazer passar", correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável. Hoje, todo mundo se decreta "passador" para justificar [legitimar] ou enobrecer tarefas ou interesses em que não existe nem risco nem travessia. André Bazin, Henri Agel, Jean Douchet, Serge Daney, Philippe Arnaud, Alain Philippon foram passadores, para só citar alguns.

⁶ [NT] *Les Dossiers de l'écran*, algo como "Documentos da tela", era um programa da televisão francesa criado por Armand Jammot e veiculado duas noites por mês entre 1967 e 1991.

⁷ *Hôu Hsiao-hsien*, sob a direção de Jean-Michel Frondon, col. Essais, ed. Cahiers du cinéma, 1999, 2005.

⁸ Robert Bresson, *Notes sur les cinématographe*, NRF, Gallimard, 1975.

⁹ Jean Douchet, *L'art d'aimer*, col. Écrits, ed. Cahiers du cinéma, agosto 1987.



IV. O cinema na infância

A sideração e o enigma

Serge Daney escrevia em 1988¹: “Falando horas àqueles que querem me ouvir, percebo que giro em torno de um ‘núcleo duro’: o dos filmes que, como diz Jean Louis Schefer, ‘assistiram minha infância’, ou melhor, minha adolescência de cinéfilo inocente.”

Essas linhas falam com justeza daquilo que ocorre de decisivo nesse momento da infância e da adolescência, em que cada um encontra os filmes essenciais na constituição da sua relação com o cinema. Esses filmes, em número limitado, cada um de nós os carregará a seu modo pela vida afora como uma espécie de reserva indestrutível. Todos os cinéfilos se recordam dos filmes que inscreveram em seus corpos o amor pelo cinema. Esses filmes não têm necessariamente uma relação direta com o cinema que viriam a apreciar mais tarde. Na geração a que se

refere Serge Daney, era comum alguém se tornar, por exemplo, um grande bressoniano, como Philippe Arnaud, após ter sido afetado pelo cinema aos nove anos com *A guerra dos botões*.² O que se deu naquele momento, como um “big-bang”, não resulta de nenhuma distinção de gosto ou de cultura, mas participa do Encontro, no que ele tem de único, imprevisível e fulminante. O encontro se dá na certeza instantânea, à qual se referem Schefer³ e Daney, de que aquele filme, que me esperava, sabe alguma coisa da minha enigmática relação com o mundo que eu mesmo ignoro, e o guarda em si mesmo como um segredo a ser decifrado.

Nada, em seguida, poderá substituir essa primeira emoção que marca todo verdadeiro encontro com o cinema. Existe para cada um de nós, ainda segundo Daney, um lote de filmes formadores (para ele, aqueles vistos entre 1959 e 1964, ou seja, entre 15 e 20 anos) “e os filmes que vêm depois, escreve ele, aqueles sobre os quais me digo, hoje, que eu deveria (ou poderia) ter gostado mais cedo. Lista de diversas ‘siderações’. Uma certa vez, uma nota foi atingida e ela é inesquecível”.

Nosso imaginário do cinema não se constitui de modo homogêneo e contínuo ao longo de nossa vida. Existe um “lote de partida” que traçará o essencial do mapa de nossas zonas de atração e de desinteresse. Daney estende a hipótese até pensar que há filmes vistos “tarde demais”, perdidos relativamente ao impacto determinante que poderiam ter nos causado se os tivéssemos encontrado naqueles poucos anos de formação decisiva: “O que não foi visto ‘a tempo’ nunca mais realmente o será.”⁴

Quando a primeira lista (a das primeiras impressões que “dão a nota” inesquecível) se fecha para sempre, nenhum filme poderá ser incluído retroativamente, nem mesmo aqueles que deveriam ter um lugar nela, e ficarão nos limbos desse núcleo duro que nos constitui como adoradores do cinema. Esses filmes encontrados “tarde demais” permanecerão parcialmente não revelados, como uma fotografia cuja revelação foi interrompida cedo demais e que permanecerá pálida para sempre, sem o contraste e o relevo que deveria ter.

Dessa constatação deduz-se a importância primordial de se encontrar os bons filmes no bom momento, aqueles que deixarão marcas para a vida toda. Um livro, *Cet enfant de cinéma*⁵, reunia em 1993 as primeiras recordações de cinema de uma centena de pessoas: anônimos, gente de cinema, escritores. Confirmava-se nele essa verdade, a de que os encontros importantes, no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo à frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos em recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. O filme trabalha em surdina, sua onda de choque se propaga lentamente. Philippe Arnaud escrevia nesse livro: “Nessa fome simbólica da infância, toda imagem esclarece: não apenas a si mesma mas, por antecipação instantânea de uma instância que nos é desconhecida, ela lança a prefiguração de uma possibilidade de nós mesmos pela qual nós somos escolhidos: é um povoamento de imagens necessárias, que desig-

nam e compõem para nós uma espécie de destino que nos espera, um saber desorientador porque adiantado com relação a nós mesmos, marcados a cada vez por uma estocada irremediável pela qual sabemos que isso nos concerne sem sabermos por quê.”

Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado. Todos sabemos que os livros, filmes, músicas que contaram em nossas vidas foram encontrados individualmente, na esfera da intimidade, cada um consigo mesmo, ainda que esse encontro tenha ocorrido aparentemente numa situação de grupo ou de transmissão instituída. Quando a escola obriga a aprender – com o objetivo de qualificar os alunos para sua futura inserção social, e ela deve fazê-lo – ela não tem obrigatoriamente por referência primeira favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com uma obra. Esse encontro depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem, e a escola nunca poderá programá-lo ou garanti-lo. Como todo verdadeiro encontro, ele pode também nunca ter lugar com a sua potência de revelação e de desestabilização pessoais. A escola conserva, porém, um papel não negligenciável nessa questão. E esse papel é de quatro ordens.

Primeiro: organizar a possibilidade do encontro com os filmes

Como tornar possível a exposição da criança a esse encontro? No campo do cinema, hoje, isso significa concretamente utilizar todos os dispositivos e todas as estratégias possíveis para colocar as crianças, um máximo de crianças e

adolescentes, em presença dos filmes que eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola (ou de uma sala de cinema ligada à escola). Organizar o encontro é uma responsabilidade pesada. Todos sabemos que as boas condições, no que concerne ao desejo, muitas vezes foram, precisamente, aparentes más condições: filmes vistos clandestinamente, freqüentemente numa situação em que não nos eram destinados, ou ainda com culpa, num tempo roubado à escola ou ao trabalho, como Antoine Doinel em *Os incompreendidos* (*Les Quatre cents coups*).

Essa responsabilidade é ainda maior se acreditamos, como Gracq, que tudo está dado desde o primeiro encontro, que ele é quase sempre irremediável, para o melhor como para o pior: "... penso que (...) a primeira vez que os olhares de dois seres se cruzam, certa inflexão da voz que se impõe a eles, tão insidiosa, tão fatal quanto uma inspiração de poeta, os compromete para sempre, para o melhor ou para o pior – ou para a indiferença completa." ⁶ O pior, no encontro com a obra de arte, é a indiferença de que fala Gracq; todo o resto – rejeição violenta, dificuldade de acesso, irritação – ainda representa um caminho entreaberto. Todos nós lembramos de obras a que resistimos durante muito tempo, às vezes violentamente, e que acabaram, inesperadamente, entrando no lote daquelas que contam numa vida.

Segundo: designar, iniciar, tornar-se passador

Todos nós fizemos a experiência, numa época em que a trama cultural entre as gerações estava menos rompida, de

cruzar em nosso percurso escolar com um professor “carismático” cujo desejo contagiante nos permitiu encontrar tal livro ou tal autor, e dele nos apropriarmos. Esse risco de partilhar suas próprias paixões e convicções não faz obrigatoriamente parte da profissão, nem do talento necessário a um bom professor. Alguns enxergam nisso até mesmo o perigo de enfraquecer o livre-arbítrio e o espírito crítico do aluno, colocando-o sob uma influência emocional que pode induzir todos os tipos de intimidações e de derivas. Esse caminho de iniciação sob a conduta personalizada de um “mestre” é apenas uma vereda adjacente à grande estrada da educação que, esta, não exige tanto do professor. Mas qual poderia ser o alcance real de uma abordagem da arte que não fosse ao mesmo tempo iniciação?

Quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar “passador”, o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O “eu” que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação. Essa é a diferença entre o que a instituição tem o direito de esperar de um professor que dá uma aula de sua disciplina e o que esse mesmo professor pode encontrar como “outro” lugar e como relação diferente com os seus alunos, quando sai do âmbito do “seu” ensino, seja ele artístico ou não, para se tornar “passador”, iniciador, num campo da arte que esco-

lheu voluntariamente porque o toca pessoalmente. Guardada essa diferença, com uma consciência clara dos dois papéis, essa distância pode fazer bem a todos, professor e alunos. É essa a diferença entre os ensinamentos artísticos e a educação artística, entre ensino e iniciação. Godard diria: entre a regra e a exceção.

Terceiro: aprender a frequentar os filmes

Depois do big-bang do encontro, se este ocorreu, o papel da escola deveria ser o de facilitar um acesso maleável, permanente, vivo, individualizado ao filme. E iniciar as crianças a uma leitura criativa, não apenas analítica e crítica. Essa abordagem será fragmentária, feita de idas e vindas, de freqüentação assídua de pedaços de filmes que foram sendo apropriados, de releitura, de trocas com outros "amadores" dessa obra, às vezes de iconoclastia.

A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, por uma lenta impregnação, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis.

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

Nabokov: "Bastante curiosamente, não se pode ler um livro, pode-se apenas relê-lo. Um bom leitor, um leitor atento e criador, é um re-leitor. E vou dizer-lhes por quê. Quando se lê um livro pela primeira vez, o simples fato de ter de fazer os olhos irem laboriosamente da esquerda para a direita, de uma linha à outra, de uma página à outra; esse trabalho físico complicado que o livro impõe, o simples fato de ter de situar seu conteúdo em termos de espaço e de tempo, tudo isso se interpõe entre o leitor e o juízo artístico. Quando se contempla um quadro, não é preciso deslocar os olhos de um modo particular, mesmo que o quadro ofereça, como o livro, matéria a aprofundar e a desenvolver. O elemento tempo não influi realmente num primeiro contato com o quadro. Quando lemos um livro, precisamos de tempo para conhecê-lo. Não temos um órgão físico (comparável ao olho no que tange o quadro) que possa capturar de uma só vez o conjunto e apreciar os detalhes. Mas na segunda, na terceira ou na quarta leitura, podemos, num certo sentido, nos comportar com relação ao livro da mesma maneira que fazemos com um quadro."⁷

Acontece com o cinema o mesmo que com o livro: a primeira visão de um filme obriga a ir de um plano ao seguinte, de uma cena à seguinte, durante o tempo circunscrito de uma hora e meia. Ela permanece mobilizada, no essencial, pela necessidade de se compreender a história, de não confundir os personagens, de situar cada nova cena no espaço e no tempo em relação ao que a precede. De fato, essa primeira visão é consagrada essencialmente, pela força das coisas, à "leitura" da história, às significações. Somente nas visualizações ulteriores do filme se poderá experimen-

tar, mais serenamente, sem crispações ou receios de não compreender a trama, as verdadeiras belezas artísticas. Pessoalmente, sempre me senti angustiado, entrando num filme com roteiro complexo e numerosos personagens, temendo não conseguir compreender a história, confundir-me acerca da identidade e do papel dos personagens, o que não parece constituir um problema para as pessoas a minha volta, para os espectadores "normais", não cinéfilos, talvez (hipótese que me permite excluir uma fraqueza congênita humilhante) porque eles se dedicam inteiramente, inocentemente, a uma recepção transparente do filme, sem serem perturbados por nada daquilo que me distrai e preocupa.

Não estou seguro de que a primeira visão de um filme seja aquela em que se pode ser o mais receptivo a tudo que há de sensível na percepção do filme, e que visões ulteriores, fragmentárias, permitirão experimentar, o que deve permanecer uma prioridade na abordagem do cinema como arte. Essa abordagem sensível do cinema poderia desinibir os professores: ela não exige nenhuma outra capacidade além de permanecer atento ao que se passa realmente na tela e no som, e que, num primeiro momento, se pode compartilhar em igualdade com os alunos. Mesmo na universidade, essa etapa, pela qual deveria começar toda abordagem de um filme, é queimada às vezes por "leitores" imediatamente decifradores e interpretativos.

Quarto: tecer laços entre os filmes

A escola é a instituição melhor situada, senão a única, para resistir à amnésia galopante a que nos habituam os

novos modos de consumo dos filmes e para abordá-los como pertencendo a uma corrente de obras da qual mesmo o filme mais recente e mais livre é um elo. Uma das principais funções da escola, hoje mais problemática do que nunca, consiste em tecer alguns fios condutores entre as obras do presente e do passado, formando laços, alguns esboços de filiação sem os quais o face-a-face com a obra tem todas as chances de ficar asfíxiado, ainda que a obra seja de qualidade. Sem esses laços pode haver uma série de choques emocionais que, isolados, nunca formarão uma cultura, mas um *patchwork* de filmes órfãos. A cultura não nada além da capacidade de relacionar o quadro contemplado, o filme assistido ou o livro lido a outros quadros, filmes ou livros. E isto, em se tratando de uma cultura verídica, pelo prazer de se situar na rede aleatória de obras como elas nos chegam, a maior parte do tempo em desordem, e de compreender como toda obra é habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas, inclusive quando seu autor não o percebe ou o contesta.

O critério da pura emoção ou do prazer "avulso" (tal filme me comoveu e isso basta) é ainda uma maneira de reduzir a relação com a arte a um consumo sem restos. Pertencer à humanidade através de uma obra de arte é inserir-se a si mesmo nessa corrente em que a obra se inscreve. Isso não impede que se tenha um prazer "avulso", mas o prazer do laço nos dá acesso a algo de mais universal do que a satisfação fugidia de nosso pequeno eu, aqui e agora. A consciência dessa corrente é a coisa

mais difícil de se transmitir, pois sua necessidade não se faz sentir espontaneamente numa cultura do *zapping* em que se salta de objeto em objeto sem necessidade de religá-los, numa série de conexões-desconexões aleatórias e excitantes, de que se sai meio catatônico, mas da qual não estou certo de que reste muita coisa além da lembrança do prazer do entorpecimento.

Se a arte tem por única função nos dar prazer, a escola não deve se meter nisso: cada qual pode encontrar os meios e os objetos para obter prazer da forma mais rápida e econômica. Aliás, acontece com todo mundo, adultos e crianças, sentir prazer vendo uma nulidade absoluta na televisão, sabendo muito bem que esse prazer é puro relaxamento. Quem nunca coloca a televisão num canal comercial, nas noites de cansaço, quando não agüenta mais ser culto, cinéfilo, esteticamente correto? Mas isso não muda a consciência de que existem prazeres de natureza diferente, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano. Existe um prazer individual da criança, no qual a escola não deve mexer. Mas existe um prazer mais construído da relação com a obra que não é necessariamente imediato e sem esforço, e em cuja aprendizagem a escola pode ter um papel importante. Pois a inteligência de uma obra, ainda que isso desagrade aos grandes denunciadores do “prazer assassinado pela análise”, participa desse prazer artístico.

A arte é o que resiste

Um diretor de fotografia, Dominique Chapuis, escrevia em *Cet enfant de cinéma*: “Gostaria que as crianças pu-

dessem, continuar gostando dos filmes que não compreendem totalmente”; ele devia sentir, suponho, já em 1993, que as imposições do consumo e da comunicação tornariam cada vez mais difícil, para os jovens, “consentir” em gostar dos filmes que lhes resistem um pouco. As coisas não mudaram muito desde então, e encontram-se até mesmo expressões efêmeras mas significativas em “língua jovem” para expressá-lo: “isso enche o saco”, para falar de tudo que não é imediatamente consumível sem teste e sem esforço, e “me amarrei”, para o que capta instantaneamente a atenção e proporciona uma adesão imediata.

Simone Weil emprega a estranha palavra “consentimento”. Tratar-se-ia, em definitivo, de “consentir” a obra de arte, o que sugere a idéia de abandonar uma resistência ou mesmo uma hostilidade inicial. A atenção que o sujeito acabará dando, à qual ele consentirá, não é obrigatoriamente conquistada no primeiro contato com a obra. A obra que vai contar na vida de alguém, é, em primeiro lugar, aquela que resiste, que não se entrega imediatamente com todos os atrativos de sedução instantânea dos filmes descartáveis que invadem as telas e as mídias todas as quartas-feiras. Todos esses filmes que, socialmente, é preciso ter visto, a cada semana, a cada mês, lançam no esquecimento os seus precedentes, mesmo se deles emergem, de tempo em tempos, “filmes-cult”, isolados na memória como um arquipélago de objetos erráticos, que formam um bloco isolado no imaginário, sem constituir necessariamente por isso uma paisagem estruturada. Uma das características dos filmes-que-socialmente-é-preciso-ter-visto é seu poder de sedução imediato. São filmes sem-

pre-já amáveis, que nunca oferecem resistência à primeira vista, que não precisam ser domesticados, filmes totalmente assimiláveis.

O argumento de venda que se encontra hoje nos cartazes: do mesmo diretor de... (quando não: pelo produtor de...!) evidentemente não tem mais nada a ver com a política dos autores, na qual se trata de destacar a singularidade do cineasta. Cada novo filme de Hitchcock, que foi o primeiro a anunciar seu nome como argumento de venda surpreendia com relação ao anterior. Hoje, trata-se apenas de garantir ao cliente que ele encontrará o mesmo produto e o mesmo prazer, numa política de marcas.

Nietzsche fala, em *A gaia ciência*, dessa necessária “estranheza” da verdadeira obra de arte; que não é imediatamente identificável, que exige um esforço para se revelar a nós lentamente e que é com frequência um pouco desencorajadora no primeiro encontro, antes dessa estranheza se tornar objeto de ternura.

O equivalente da expressão “consentimento à obra” forjada por Simone Weil, em Nietzsche, é o “empenho e boa vontade” de que precisamos, no início do nosso encontro com a obra, “para suportá-la, não obstante sua estranheza, usar de paciência com seu olhar e sua expressão de brandura com o que nela é singular.”⁸

A coleção de DVDs “Eden Cinéma”⁹ é constituída por “filmes-que-é-preciso-ter-visto”, mas a sua prescrição é de ordem completamente diferente. Se a presença dessa coleção faz algum sentido na sala de aula ou na escola, não é nem como programa nem como classificação dos melho-

res filmes, mas para deixar o tempo fazer seu trabalho, para aprender a saborear plenamente as obras, para dar um acesso simples aos elos, às filiações, às múltiplas relações que ela propõe com obras de outros campos culturais. O objetivo último dessa iniciação não é o saber escolar, que depende da aprendizagem, mas aprender a gostar (*aimer*), segundo a fórmula de Nietzsche: “Foi justamente assim que aprendemos a amar todas as coisas que agora amamos. Afinal sempre somos recompensados pela nossa boa vontade, nossa paciência, equidade, ternura para com o que é estranho, na medida em que a estranheza tira lentamente o véu e se apresenta com uma nova e indizível beleza: é a sua *gratidão* por nossa hospitalidade. Também quem ama a si mesmo aprendeu-o por esse caminho: não há outro caminho. Também o amor há que ser aprendido.”

A transmissão

A ruptura de trama entre gerações

Lembro do desagrado que sentia na infância e na adolescência cada vez que um adulto, munido das melhores intenções de diálogo, tentava “compreender” meus gostos no que eles tinham de mais intimamente pessoais, interessando-se por algo (um livro, um filme) que eu tinha eleito precisamente para que fosse “meu”, e que, como eu percebia claramente, não dizia muita coisa a esse adulto repleto de boa vontade; eu sentia, enfim, que ele se interessava por “paternalismo” – o que eu experi-

mentava como uma intrusão um tanto obscena em meu jardim privado. Jurei para mim mesmo nunca “me debruçar” sobre os objetos culturais eleitos por meus próprios filhos, ou pelos dos outros, a não ser que eles me dissessem respeito pessoalmente, e sem nenhuma razão transgeracional. Ainda hoje sinto uma grande repugnância cada vez que um adulto, quaisquer que sejam suas boas intenções, se debruça sobre o prazer pessoal, individual, sentido pelas crianças em tal ou tal filme. Esse prazer não nos diz respeito. Deixemos as crianças terem prazer com filmes que julgamos nulos, ao menos em nome dos horrores dos quais chegamos a gostar antes que nosso gosto se constituísse, pouco a pouco, e eliminasse as escórias no percurso. O pedagogicamente bem-pensante pode tornar-se muito perigoso quando incide na obscenidade.

Cada vez que um adulto fala “em nome” de uma percepção do filme estranha à sua própria experiência estritamente pessoal, a das crianças em particular, corre o risco do paternalismo e da desonestidade intelectual. O adulto (ou o pedagogo) deve avaliar o filme a partir de seus gostos, de sua cultura, de suas convicções e de suas inserções. Como poderia fazer de outra forma? Mas uma coisa é partir de si, outra – muito mais antipática – consiste em fazê-lo “em nome” das crianças, ainda que seja “para” elas.

Contudo, é normal que o pedagogo exerça uma função de vigilância (deve-se mostrar esse filme? Como? O que fazer em seguida?), mas sobre que bases? Todo mundo – mesmo o professor de cinema – foi criança, e no melhor

dos casos, no adulto que ele é resta algo da criança que ele foi, que o social não conseguiu eliminar ou que ele soube preservar. Será preciso, portanto, que ele recorra a essa parte de infância em si mesmo – que é uma condição essencial do prazer no cinema – quando assiste a um filme e se coloca o problema da transmissão. Todo bom espectador de cinema – ao contrário do pseudo-intelectual e do espertinho – abre esse pequeno lugar em si mesmo para a criança que quer acreditar, afastando-se um pouco do adulto que ele se tornou.

O pedagogo pode convocar essa parte de infância na sua percepção íntima do filme. É sempre duvidoso exercer seu julgamento sobre um filme – ainda que designado como destinado ao público jovem – “em nome” das crianças, do seu gosto ou de seu prazer. O superego pedagogo corre o risco de reprimir o essencial, a saber, duas verdades que um mínimo de auto-análise permite encontrar em sua história pessoal, a da constituição de seus próprios gostos e de seus próprios critérios em matéria de julgamento estético.

A primeira é a de que a criança é o espectador mais intransigente que existe com o critério do seu próprio prazer. Nenhuma intimidação cultural ou crítica conseguirá fazê-lo renegar, em seu foro íntimo, o prazer ou o desprazer que realmente sentiu à vista do filme. O pedagogo não poderá fazer muita coisa contra o que existe de irredutível para a criança na evidência vivida dessa experiência. De certa forma, isso também vale para o adulto, mas em seus julgamentos manifestos sobre os filmes este é sempre, bem ou mal, um ser social, de aparência e de compromisso.

O cinema, mais do que nunca, tornou-se um veículo de comunicação social e todos sabem que, hoje, o que alguém diz dos filmes participa, na sua pequena rede de relações sociais, da construção da sua própria imagem. O que não é simples quando se rejeita, por gosto e convicção sinceros, um filme "emocionante" que é a unanimidade do momento. É preciso às vezes muita força para não ceder quanto ao seu próprio gosto quando este entra em contradição com um entusiasmo coletivo emocional e devastador. Porque pode ocorrer que seu julgamento o relegue imediatamente à casta desprezada dos intelectuais sem-coração – da qual, é claro, sensível como é, você não tem a menor vontade de fazer parte!

A segunda verdade, que empresto de memória de Fernand Deligny, é a incrível e prazerosa capacidade que a criança tem de digerir tudo, o melhor como o pior. Toda atitude excessivamente pedagógica é globalmente derrisória com relação a evidência de que ninguém pode poupar o outro de viver suas próprias experiências, inclusive e sobretudo na formação do gosto e do juízo pessoais. Qualquer um que se debruçar com um pouco de honestidade sobre seus gostos na infância e adolescência encontrará quase certamente uma miscelânea heterogênea formada por belas coisas, objetos medíocres e horrores inomináveis. O caminho do gosto nunca é uma bela aléia de jardim francês: ele passa por trilhas inconfessáveis, veredas duvidosas, becos em que se esteve a dois passos de se perder. Não há o que lamentar, é ao preço desses riscos e acasos que cada qual se constitui. E não poderíamos fazê-lo sem riscos.

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

Pasolini, que foi perseguido pela questão do que se pode ou não transmitir entre duas gerações, escreve em *Pétrole*, seu último romance póstumo inacabado:

“O mistério da vida dos pais está em sua existência. Há coisas – mesmo as mais abstratas ou espirituais – que só se vive através do corpo. Vividas através de um outro corpo, elas não são mais as mesmas.

O que foi vivido pelo corpo dos pais não pode mais ser vivido pelo nosso. Tentamos reconstituí-lo, imaginá-lo e interpretá-lo: escrevemos portanto a sua história. Mas (...) o que há de mais importante nela nos escapa irremediavelmente.

Assim, pelas mesmas razões, não podemos viver corporeamente os problemas dos adolescentes: nosso corpo é diferente do deles, e a realidade vivida pelos seus corpos nos é recusada. Nós a reconstituímos, imaginamos, interpretamos, mas não a vivemos. Existe, por conseguinte, um mistério também na vida das crianças: e, portanto, uma continuidade no mistério (um corpo que vive a realidade): continuidade que se interrompe conosco.”¹⁰

Cabe ao adulto preservar esse mistério e não fingir que poderia, com uma boa dose de voluntarismo, compreen-

der o que os adolescentes vivem de sua cultura "através do corpo".

Um outro escritor-cineasta, que não se esperaria encontrar aqui, foi literalmente obcecado pela questão da transmissão; refiro-me a Sacha Guitry, do qual se sabe que a filiação artística a seu pai, durante muito tempo recusada por esse último, foi um longo e doloroso caminho. A questão da transmissão está no cerne de uma peça de 1918, *Debureau*, que se tornará 32 anos mais tarde um filme. O famoso mímico do boulevard du Temple (interpretado por Jean-Louis Barrault em *Les Enfants du paradis* de Carné, filme do qual Guitry absolutamente não gostava) recusa que seu filho exerça a sua arte, e ainda com maior veemência que ele utilize seu nome para qualquer atividade teatral. "Você pensa que se aprende só porque se estuda?", responde ao filho, quando este lhe comunica o desejo de que lhe ensine sua profissão. A transmissão terá lugar, mas sob um modo que nada deve à pedagogia. Essa transferência do pai para o filho se fará de uma só vez, em uma única "aula", antes do filho entrar em cena para substituir seu pai moribundo. Durante essa aula, Debureau pede ao filho para observá-lo fazendo a pantomima, mas "sobretudo, diz ele, não copie os gestos que faço".

Philippe Arnaud via nesse texto a confirmação da convicção de que só o desejo (do aluno) instrui, e que "nada se transmite segundo as pseudo-leis pedagógicas de uma aplicação surda dos dados anteriores de uma outra existência"; em todo caso, nada que realmente valha a pena: "Em *Debureau*, a última representação é o fracasso cons-

tatado, e a primeira e única ocasião de uma transmissão. Ela é como o último retouque dado ao antigo desejo do filho, momento em que o pai cede e lhe concede tudo, o nome que lhe havia recusado antes e o estatuto de mímico, um “Você pode” muito mais decisivo que qualquer conselho de atuação preciso ou técnico, mesmo que estes também existem furtivamente. O filme inteiro é a exposição da condição vital de toda transmissão eficaz: o desejo inicial do filho, pois quem ensina é ele, e não o ensinamento (...).”¹¹

A maior parte dos grandes filmes sobre a transmissão confirmam a hipótese de que “só o desejo instrui” e de que a única transmissão que conta – a do intransmissível, dizia Blanchot – muitas vezes prescinde de palavras, ou, em todo caso, passa por muitas poucas palavras. Talvez, mesmo em situação pedagógica, nem tudo precise ser verbalizado num filme para que as crianças sintam que algo, que não foi dito, ainda assim foi visto na convivência do indizível. É isso que é posto em cena num filme como *Un été chez grand-père* de Hou Hsiao-hsien ou em *O silêncio* de Bergman: uma criança olha para o mundo sem que ele tenha sido filtrado ou “pré-falado” pelos adultos, um mundo em que as manifestações do mal são simplesmente visíveis.

A propósito do não-dito numa transmissão ainda assim efetiva, um amigo, cuja profissão consiste em escrever e falar sobre cinema, me contou o que ocorre quando ele vai ver um filme com seu filho. Eles não falam do filme na saída, mais vários dias depois ele avalia se o filho

gostou do filme se este lhe pede para comprar o vídeo. Caso contrário, o filho não fala mais desse filme, cuja travessia, todavia, eles experimentaram juntos em silêncio. Essa questão é importante: quais filmes um adulto comenta com uma criança e quais eles não comentam juntos? A transmissão não precisa, às vezes, de silêncio e de partilha tácita? Quanto a mim, nunca fui partidário, quando se trata de abordar a arte, da injunção pedagógica de dizer tudo. Sempre pensei que é preciso respeitar, na abordagem da arte, uma parte de não-dito, de abaio pessoal – para falar como Julien Gracq – que mais tarde encontrará meios para ressoar, ou para tornar-se motor de criação, e que pode ser destruído por uma injunção forte demais de dizer tudo.

Cesare Pavese escreveu em 1947, nesse imediato pós-guerra em que nasceu na França uma geração “histórica” de cinéfilos, aqueles que tinham vinte anos no momento do surgimento da Nouvelle Vague, (Skorecki, Daney, Schefer, etc.): “Uma obra não resolve nada, da mesma forma como o trabalho de uma geração não resolve nada. Os filhos – no dia seguinte – sempre recomeçam e ignoram alegremente seus pais, o já feito. O ódio, a revolta contra o passado é mais aceitável do que essa ignorância beata. O que as épocas antigas tinham de bom era a sua constituição em que se olhava sempre para o passado. Aí está o segredo de sua inesgotável plenitude. Porque a riqueza de uma obra – de uma geração – é sempre dada pela quantidade de passado que ela contém.”¹¹ Pavese começa a constatar, logo depois da guerra, que o que se tecia antigamen-

te entre as gerações, mesmo na revolta ou na oposição da jovem geração àquela que a precedeu, cede lentamente o lugar a uma surda indiferença em que mais nada poderia se tecer. Cada geração sempre construiu para si uma cultura própria, para se distinguir – a partir da adolescência – da cultura dos pais. Essa cultura enfurecia os pais – ela era feita para isso – e permitia à nova geração constituir uma identidade. Mas essa “nova” cultura não impedia que uma trama continuasse a ser tecida entre a cultura dos pais e os filhos. Os “jovens” escutavam “seus” cantores, aos quais os pais eram refratários, mas ouviam também os da geração anterior e acabavam por incorporá-los à sua cultura. Novos gostos, novas cores eram bem vindas, mas a trama continuava a se tecer e pais e filhos ainda conseguiam cantar juntos no carro, nas viagens de férias ou de fim-de-semana. Há uma ou duas décadas as coisas começaram a mudar, pelo menos na França, e a ruptura de trama entra as gerações está cada vez mais perceptível, colocando para a escola um problema complicado e mais novo do que parece. As razões dessa ruptura de trama são múltiplas. Uma delas é o surgimento de culturas comunitárias que se constituíram como formas de resistência a condições objetivas de segregação e de exclusão. Essas culturas são cada vez mais elaboradas, mas também, por razões evidentes, excluídas da sociedade civil majoritária que pretendem denunciar. A individualização dos meios de recepção e de consumo (walkman, internet, distribuidores automáticos de fitas, etc.) permite escolher sozinho ou num pequeno grupo o que consumir, sem passar por uma socialização da escuta. A tomada de cons-

ciência, pelos negociantes de objetos culturais, de que o público jovem, cada vez mais jovem, representa uma clientela da qual ele tem todo interesse em cultivar os gostos específicos, tendo-os como alvo. Foram as próprias condições de vida, e de consumo da cultura, que tiveram um papel essencial nessa ruptura de trama.

No campo do cinema, como em outros campos, constituiu-se uma cultura “jovem” com a qual os adultos responsáveis pela transmissão do cinema não sabem muito bem o que fazer, pois muitas vezes eles têm o sentimento de que esses filmes não lhes dizem respeito pessoalmente – mesmo se avaliam lucidamente que tais filmes remetem seus espectadores a modelos cuja eficácia, em termos de imagem, de comportamentos, de linguagem, está longe de ser negligenciável, e que precisam levá-los em conta. Essa é a questão crucial hoje, ainda que seja por enquanto menos perceptível nas escolas primárias, onde as crianças conservam ainda uma grande capacidade de acolher os filmes propostos pelos adultos. A demagogia e o comércio fazem um bom casamento para promover esse “juventismo”, cujos efeitos a escola deverá cada vez mais afrontar, sem saber muito bem como fazê-lo com a cultura do respeito e da tolerância que é a sua.

Tive a oportunidade de ver funcionar, no dispositivo “Cinema: cent ans de jeunesse” (Cinema: cem anos de juventude) uma estratégia simples que não é uma panacéia, mas que me parece manter uma postura justa diante dessa segregação das culturas cinematográficas jovens e adultas. A cada ano, o conjunto das turmas envolvidas – de

todos os níveis, da alfabetização ao último ano do ensino médio, de várias regiões da França e de meios sociais contrastantes – trabalha uma mesma questão de cinema (por exemplo “o ponto de vista”, “espaço real/espaço filmado”, etc.). Para abordar essa questão, os professores e os profissionais do cinema que os acompanham nesse projeto dispõem de um vídeo contendo vários trechos de filmes significativos sobre o assunto, extraídos do patrimônio mais vasto possível do cinema. Os vídeos, que tiveram para mim um papel de prefiguração dos DVDs temáticos (o plano, o ponto de vista, o vocabulário) da coleção “L’Eden cinéma”, não têm por alvo esta ou aquela faixa etária, este ou aquele meio escolar: cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação à situação pedagógica real em que se encontra. Esses trechos, escolhidos pelos adultos, atravessam a cada vez grandes painéis da história do cinema, mas dependem evidentemente da cultura de uma geração: como poderia ser diferente sem demagogia? Alguns adultos tiveram a (boa) idéia, depois de terem trabalhado em sala de aula com uma série de trechos, por exemplo, sobre o *hors-champ* sonoro, de pedirem aos alunos para trazer, para a próxima sessão, trechos de “seus” filmes para integrar a série. E eles viram chegar, na sessão seguinte, filmes de cuja existência eles nem sequer suspeitavam, visivelmente associados a uma cultura de geração, mas cujos trechos pinçados pelos alunos mostravam que eram efetivamente marcados pela questão do *hors-champ* sonoro e que os alunos souberam transpor uma questão de cinema colocada em sala de aula para filmes culturalmente totalmente fora do

campo escolar. O fato de que se tratava, diante desses trechos “deles”, dessa questão “comum” de cinema, preservava esses trechos como “propriedade afetiva” das crianças, sem dar lugar a nenhum voyeurismo de adulto acerca dessa cultura que não é a sua.

No campo da transmissão do cinema, uma outra questão “histórica” se coloca hoje na França em termos de gerações, desta vez do lado dos professores. Desde sua introdução, os cursos de cinema existentes – nas matérias eletivas do ensino médio, por exemplo – foram ministrados por uma geração de professores saídos da cinefilia militante e formados, grosso modo, pelos cineclubes e revistas de cinema. Essa geração carregou nos braços, com entusiasmo e convicção, todos os avanços do cinema na Educação nacional nos últimos vinte anos. Ela constituiu seu sistema de valores numa época em que parecia evidente que um cinéfilo devia ter visto todos os filmes, e em que o amor pelo cinema era uma paixão pela qual não se economizava tempo nem energia. Essa cinefilia “histórica” não tem mais equivalente nas gerações mais jovens, para as quais as condições de acesso ao cinema não foram as mesmas, para as quais a formação do gosto cinematográfico passou pela televisão, pelo vídeo, às vezes pela transmissão universitária. A história do ingresso do cinema na Educação nacional fez com que essa primeira geração “histórica”, bastante homogênea, conservasse durante toda sua carreira as raras vagas onde um ensino do cinema era possível, e com que não houvesse, aí também, uma transferência entre as gerações. Quando essa primeira geração

se aposentar, aqueles que irão substituí-los no ensino do cinema não terão se beneficiado de uma transmissão direta e não se parecerão em nada com eles. Haverá inevitavelmente ruptura, mutação, transformação de estado de espírito, o que não é preciso temer, mas que ainda assim foi muito pouco pensado e preparado. De minha parte, continuo lamentando que os cursos de formação em cinema organizados pela Educação nacional sejam reservados quase que exclusivamente aos mais antigos, em fim de carreira, quando esses cursos poderiam ser a oportunidade de uma permuta de saberes, de convicções, de métodos, de experiências entre esses cinéfilos militantes das primeiras gerações e os jovens professores que deles participassem, mesmo não tendo ainda nenhuma prática pedagógica na área, para se prepararem para a sucessão. O sistema de seleção pelo mérito e pelo tempo de carreira, que faz com que esses cursos permaneçam praticamente fechados àqueles que deles mais precisam, não ajudará na hora do salto de gerações que se anuncia.

Transmissão do cinema e transmissão no cinema

A transmissão é um dos temas preferidos do cinema. Pela simples razão de que a transmissão é com frequência da ordem da letra, da inscrição, da circulação e da repetição, freqüentemente inconsciente, de um significante. Porque o cinema é uma das artes mais bem colocadas, por causa do seu desenvolvimento temporal e de sua inscrição visual e sonora, para tornar imediatamente sensível, visível e audível esse significante e seu modo de circulação e de transmissão.

Em *O tesouro do Barba Ruiva (Moonfleet)*, para usar um exemplo dos mais clássicos, a transmissão passa pelo Y que liga o pequeno John Mohune ao seu ancestral Barba Ruiva, e que circula como um fio condutor ao longo do filme, do anel à tumba, da tumba à pedra no poço. O inconsciente, que é o verdadeiro motor dessa transmissão, vai trabalhar sob a forma de sinais cifrados (é realmente o caso!) que exigirão tempo para se tornarem decifráveis aos próprios olhos dos protagonistas e do espectador que os acompanha nesse desvendamento progressivo de enigmas. Será necessária uma longa circulação do manuscrito para que os versículos mal numerados da Bíblia entreguem seus sentidos ocultos. Pois o que há a ser decifrado, na realidade, sob essas aparências romanescas góticas, é o próprio indecível, isto é, a designação da Paternidade, que como sabemos muito bem só pode ser, de qualquer forma, uma questão de crença. "Seria John filho de Jeremy?" é a questão à qual ninguém pode lhe dar uma resposta desde a morte de sua mãe. A transmissão entre John Mohune e Jeremy Fox passará pela iniciação à decifração dos sinais. Fox, no campo, desvendando com a maior facilidade o código secreto do famoso manuscrito encontrado por John no medalhão de Barba Ruiva, terá, à sua revelia, um papel de transmissão em que John já é seu herdeiro, seu iniciado privilegiado.

Em *Un monde parfait*, de Clint Eastwood, será um mísero cartão postal que circulará entre Bautch, o fora-da-lei, e seu pai, em seguida entre Bautch e o pequeno Buzz, a criança que ele raptou. Essa carta vinda do Alaska autoriza o filho a pensar que seu pai não o abandonou totalmente e, ao mor-

rer, ele, a transmite a Buzz que, por sua vez, se apegará a ela com a energia do desespero: essa carta em que se inscreve a transmissão chegou ao seu destino, numa repetição, talvez mortal, entre três gerações de homens.

A transmissão do cinema, durante muito tempo, passou pela transmissão no cinema como tema de filme. Muitos dos grandes filmes que inocularam o amor pelo cinema têm por tema a transmissão, a filiação (e o encontro com o mal, a exposição ao mal). Sabe-se o papel que *O tesouro do Barba Ruiva (Moonsfleet)* teve para geração de cinéfilos que através dele criaram um laço definitivo com o cinema. Esses meninos, que em sua maioria tinham problemas com a questão paterna (pais mortos, ausentes, fracos ou falhos), encontraram no filme, sob o modo da fulguração, um desdobramento luminoso da questão que os habitava, uma interrogação em ato sobre "o que é um pai?" Provavelmente também porque este filme lhes falava, melhor do que qualquer outro, da sua relação com o mundo: uma criança, como eles, enxerga coisas que sente que lhe dizem respeito, que são vitais para ela, mesmo que ainda não esteja inteiramente em condições de compreendê-las completamente, senão por intuição, e que constituem o lado enigmático do mundo dos adultos do qual ela depende: a sexualidade, a traição, a violência, a morte.

A transmissão, quando não é uma simples função do social, põe em jogo algo que escapa à simples vontade de transmitir (que é, por definição, a da escola) e depende da circulação inconsciente de uma letra, de uma frase, de um sinal, de uma imagem. Ela separa resolutamente os

cineastas aplicados, que acreditam apenas na mestria e no roteiro, daqueles para os quais o cinema é uma arte, que sabem que as forças do cinema dependem também do Simbólico e da inscrição de uma letra cuja circulação eles não podem pretender regular e policiar. Cinematograficamente, trata-se evidentemente da transmissão mais interessante, e, psiquicamente, a que deixa mais marcas. Ela põe em jogo, de forma salutar, os limites de todo voluntarismo em matéria de pedagogia do cinema.

Não é de se admirar que os maiores cineastas tenham se confrontado com a questão da transmissão com o sentimento de abordar um tema que tem a ver com a essência mesma de sua arte. Alguns (como Mizoguchi) chegaram a fazer dela o seu grande tema. Citarei em bloco alguns dos grandes filmes da história do cinema que trabalham cinematograficamente essa questão: *Une femme dont on parle*, *L'Intendant Sansho* e *Le Héros sacrilège*, de Kenji Mizoguchi, *A cor do dinheiro* de Martin Scorsese, *Celui par qui le scandale arrive* de Vincent Minnelli, *O silêncio* e *Sonata de outono* de Ingmar Bergman, *Alemanha ano zero* de Roberto Rossellini, *O tesouro do Barba Ruiva (Moonfleet)* de Fritz Lang, *Un monde parfait*, *Impitoyable* e *La route de Madison* de Clint Eastwood, *Les Oliviers de la justice* de James Blue, *Steamboat Bill Junior* de Buster Keaton, *O garoto* e *Luzes da ribalta* de Charlie Chaplin, os filmes ditos pedagógicos, *Devoirs du soir* e a trilogia *Ou est la maison de mon ami?*, *Et la vie continue* e *Au travers de oliviers* de Abbas Kiarostami, *Sangai gesture* de Josef von Sternberg, *Un été chez grand-père* de Hou Hsiao-hsien, *Debureau* e *Mon père avait raison* de Sacha Guitry, a maioria dos grandes

westerns de Howard Hawks (*Rio Bravo*, *Rio Lobo*, *El Dorado*), *L'Enfance nue* de Maurice Pialat, *L'Enfant sauvage* de François Truffaut. Esta lista é apenas uma pequena parte daquela que se poderia fazer para provar que o cinema, e o melhor cinema, está ontologicamente relacionado ao tema da transmissão.

Haveria, por fim, uma outra forma, mais cultural, de se falar das filiações no cinema: as que passam de cineasta para cineasta atravessando gerações distintas, e as que passam de filme para filme, reconhecidas ou não. Essas filiações permitem formar laços às vezes totalmente imprevisíveis entre filmes aparentemente tão distantes quanto *O tesouro do Barba Ruiva* (*Moonfleet*) e *Um mundo perfeito*, ou *La Jetée* de Chris Marker e *L'Armée des douze singes* de Terry Gilliam. O cinema moderno inscreveu em alguns dos seus mais belos filmes essa adoção de um pai cinematográfico pelos cine-filhos órfãos, carentes de filiação eletiva: Godard e o Fritz Lang de *O desprezo*, Wenders e o Nicholas Ray de *O amigo americano* e de *Nick's movie*. Poderíamos trançar os fios que religam, por exemplo, o que se transmite do cinema entre Fritz Lang, Nicholas Ray, Godard, Wenders, Fassbinder, e que passa evidentemente pela questão dos pais e dos filhos, de como eles se escolhem e se inscrevem em seus filmes.

Notas

¹ Serge Daney, *L'exercice a été profitable, Monsieur*, P.O.L., 1993.

² Philippe Arnaud, *Les paupières du visible*, Yeloow Now, col. Côté cinéma, 2001.

³ Jean Louis Schefer, *L'homme ordinaire du cinéma*, Petite Bibliothèque des Cahiers, 1997.

⁴ Serge Daney, *Trafic 4*, automne 1992, P.O.L.

⁵ *Cet enfant de cinéma que nous avons été*, op. cit.

⁶ Julien Gracq, *Un beau ténébreux*, ed. José Corti, 1992.

⁷ Vladimir Nabokov, *Littératures 1*. Col. biblio essais, n. 4065, Le Livre de poche, 1987.

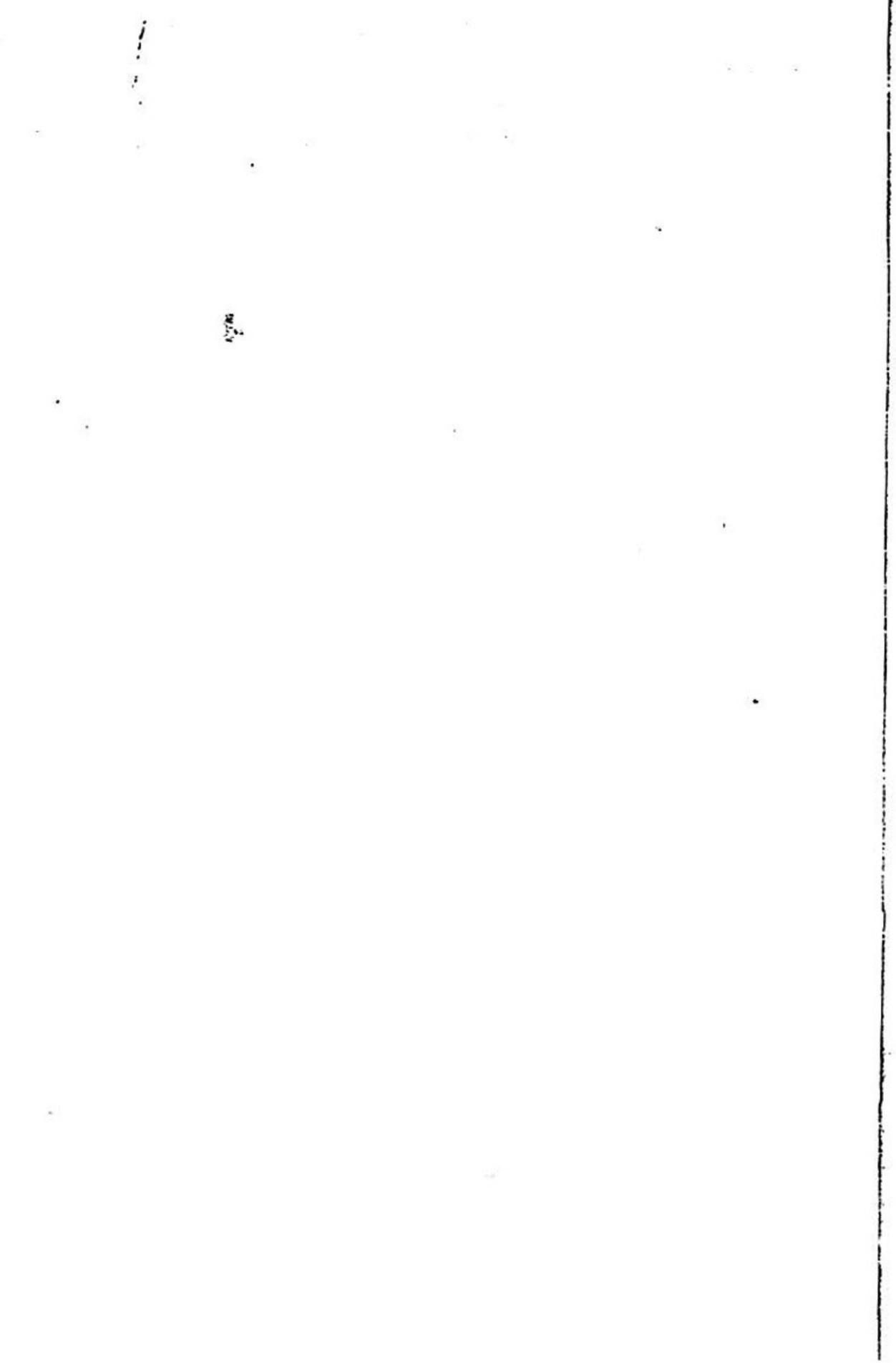
⁸ Friedrich Nietzsche, *Gaia ciência*, § 334. Tradução brasileira de Paulo César de Souza. (São Paulo, Companhia das Letras, 2001).

⁹ A coleção "Éden Cinema" foi concebida para acompanhar o Plano de cinco anos no campo do cinema. Ela foi editada pelo Scéren-CNDP.

¹⁰ Pasolini, *Pétrole*, coleção *Du monde entier*, NRF Gallimard, 1995

¹¹ Philippe Arnaud, Sacha-Guitry cinéaste, ed. Yellow Now, ed. do Festival International de Cinema de Locarno.

¹² Cesare Pavese, *Le métier de vivre*, 18 de agosto de 1947, NRF Gallimard, 1965.



V. Cem filmes para uma cultura alternativa

Uma DVDoteca de sala de aula

Com base na avaliação desse estado de coisas, ao mesmo tempo interna ao sistema educativo e externa (a situação atual do cinema e do espectador), a estratégia que me pareceu ser a mais justa e a mais urgente no seio da Educação nacional era de duas ordens: fornecer um capital inicial de filmes capazes de constituir uma alternativa ao cinema de puro consumo; estabelecer e propor, graças às possibilidades do DVD, uma pedagogia do cinema mais leve, do ponto de vista didático, fundada essencialmente nas relações entre os filmes, as seqüências, os planos, as imagens provenientes de outras artes.

A primeira proposta, no meu entender, é da mais alta importância. As crianças e os jovens de hoje têm cada vez menos chances de encontrar, em sua vida social normal,

outros filmes que sejam não os do *mainstream* do consumo imediato. A escola (e os dispositivos que a ela se ligam)¹ é o último lugar onde esse encontro ainda pode acontecer. Portanto, mais do que nunca, sua missão é facilitar o acesso – de modo simples e permanente – a uma coleção de obras que dêem uma idéia elevada, não pedagógica, daquilo que o cinema – todo o cinema – pôde produzir de melhor..

Os DVDs da coleção “L’Eden cinéma” almejam constituir em poucos anos uma primeira videoteca, que qualificaria “de urgência”, composta de uma centena de filmes, uma ilhota de estabilidade face à amnésia galopante e à alta rotatividade dos filmes-vitrines, em que o sucessor apaga o antecessor, do qual ele retoma *grosso modo* o mesmo cartaz. Cem filmes, assistidos regularmente, aos quais se retornasse sem cessar durante toda a escolaridade, constituiriam um verdadeiro viático e uma alternativa de peso. Não se trataria de um programa, com obras obrigatórias cujo estudo estaria submetido ao sistema de notas ou avaliações, mas um baú de tesouros sempre disponíveis, tanto para os professores quanto para os alunos, que pudessem ser convocados em extratos a qualquer momento da vida em sala de aula. A sorte do cinema é suscitar espontaneamente, sem precisar de estimulantes artificiais, a curiosidade e o desejo das crianças, e isto vale também para os filmes que um adulto não teria nem mesmo a idéia de lhes propor. Um amigo professor, que trabalha numa das classes mais “extremas” da França, uma espécie de “jaula das feras” reservada às crianças rejeitadas do sistema escolar, consideradas irrecuperáveis, violentas e incapazes

desde o início do ano de uma concentração mínima, consegue captar a atenção e o interesse de seus alunos com filmes como *Um condenado à morte se evadiu* (*Un condamné à mort s'est échappé*) de Robert Bresson; que ninguém ousaria sequer mostrar a crianças normalmente escolarizadas. Esta coleção reúne filmes provenientes de todos os universos cinematográficos do mundo (da Índia como da América, da África e da China como da França) e de todas as épocas do cinema. Não por ecumenismo, muito menos por enciclopedismo, mas por duas razões maiores.

A primeira é que a força do cinema, e a potência da experiência à qual nos convidam os melhores filmes, reside no fato de que ele “nos deu acesso a experiências diferentes das nossas, nos permitiu compartilhar, ainda que por apenas alguns segundos, algo de muito diferente”. É Serge Daney quem fala e acrescenta, acerca desta experiência vivida, íntima, da alteridade que o cinema permite talvez mais naturalmente do que qualquer outra arte: “Sou grato ao cinema por isso”.

Quando falo de universalidade, evidentemente não me refiro ao universalismo visado pelos filmes sem singularidade, feitos para agradar todo o mundo. A universalidade de Hou Hsiao-hsien é de ser plenamente taiuanês, a de Mustapha Dao, de se dar sobre o fundo da tradição do conto africano. Esta universalidade não tem a menor relação com as novas produções “européias” que realizam filmes lisos, fundados numa cultura européia mediana, suprimindo cuidadosamente todas as singularidades que poderiam fazer diferença.

A segunda é que, cada vez mais, o cinema proposto para consumo imediato apaga todas as marcas do seu passado e daquilo que não é ele. A rotatividade cada vez mais acelerada dos "filmes-que-é-preciso-ter-visto" é acompanhada pelo velamento de toda origem e de todo laço com a história do cinema de que todo filme, independentemente de sua vontade, é devedor. Alguns *blockbusters*, *remakes* de filmes mais antigos, conseguem apagar essa origem, ocultando-a totalmente, como se não pudessem dever nada aos seus predecessores. Clint Eastwood é um magnífico contra-exemplo da vontade de não dever nada ao passado: cada filme seu se apóia na grande cultura do cinema americano dos filmes de gênero, se encarregando desta herança para com ela produzir formas contemporâneas e inovadoras.

Essa coleção deve se apresentar sob a forma de um objeto não intimidador, de acesso fácil e permanente no próprio âmbito escolar. Desde que apareceram os primeiros títulos de "L'Eden cinéma", sonho com o dia em que duas ou três crianças, em vez de ir para o recreio, poderão assistir livremente, pelo simples fato de o desejar e sem que a presença de um adulto seja necessária, a uma cena de três minutos de *Onde fica a casa do meu amigo?* de Kiarostami, de *Os incompreendidos* (*Les quatre cents coups*) de François Truffaut, de *A pequena vendedora de sol* (*La petite vendeuse de soleil*) de Djibril Diop Mambety, ou *O tesouro do Barba Ruiva* (*Moofleet*) de Fritz Lang. Nesse dia alguma coisa terá mudado radicalmente na relação da escola com o cinema. Se, ao mesmo tempo, os professores de todas as disciplinas, aos poucos também acostumados com essa videoteca de sala de aula

(ou de escola), comecem a se servir dela com a mesma liberdade para os usos mais diversos, em todos os momentos e não apenas no momento reservado ao cinema, a hipótese cinema terá surtido efeito.

Graças a essa freqüentação regular, gradual, ao longo da escolarização, de uma centena de obras livres das modas e dos entusiasmos passageiros e coletivos, começará a se constituir, no seio da escola, por uma lenta impregnação e por abordagens sucessivas, sob ângulos de ataque variados e no contexto de cursos diversos, as primícias de um gosto pelo cinema que não tem evidentemente nada a ver com o que se chama ainda hoje os "gostos" do público, ditados pela oferta comercial. Não se trata de formar um outro gosto, mas simplesmente de formar um gosto, sem impor fortes doses de "valores de gosto", demasiado concentradas para serem realmente assimiláveis (como as vitaminas em comprimido que são em boa parte rejeitadas e eliminadas pelo organismo), mas pela lenta e repetida freqüentação das obras. Deste ponto de vista, as visitas escolares às salas de cinema, ainda que bem preparadas e prolongadas, não bastam. Para ter hoje algum peso na formação do gosto, é imperativo que os filmes estejam também na escola para que o cinema entre nos costumes por impregnação.

A situação modificou-se consideravelmente desde a época em que os filmes, sem serem iguais perante o público (eles nunca o foram), eram muito menos segregados em filmes de consumo e filmes de criação ou de patrimô-

nio. Durante meus anos de encontro com o cinema, eram mais ou menos as mesmas salas que passavam os filmes de Cecil B. DeMille, os primeiros filmes da Nouvelle Vague e os filmes cômicos franceses tradicionais. Mesmo se os orçamentos publicitários sempre foram desiguais, os filmes ricos não ocupavam, como hoje, a quase totalidade do conjunto de salas, e todo ou quase todo lugar reservado ao cinema na mídia. Os filmes são, hoje, mais desiguais do que nunca perante o público, o que tem por efeito desviar insidiosamente os filmes “diferentes” e os filmes imprescindíveis da história do cinema para um gueto cada vez mais fechado. A escola tem que propor uma outra cultura, que acabará se tornando – mesmo que involuntariamente – “alternativa” diante de um cinema imposto cada vez mais maciçamente como “o todo” do cinema. Talvez seja a cultura como um todo, simplesmente, que está na iminência de se tornar “exceção” diante dos grandes canhões do bombardeio de produtos industriais.

De Pokemon a Dreyer

Nunca acreditei na teoria “de-Pokemon-a-Dreyer”, segundo a qual seria preciso partir daquilo de que as crianças gostam espontaneamente para levá-las pouco a pouco a filmes mais difíceis. Na literatura, lembramo-nos do que aconteceu nos anos setenta quando os professores de letras tomaram o partido de começar por Boris Vian para chegar progressivamente a Flaubert: *Madame Bovary* esperou longamente, em vão, esses novos leitores que

acabaram atolando nas páginas de *A espuma dos dias*² (*L'Écume des jours*) e se refugiando com deleite nas de *Asterix*.

O argumento “partir-do-que-eles-gostam” é muitas vezes contaminado pela demagogia e por um certo desprezo pela criança. Sobretudo numa época em que se sabe muito bem como eles foram levados a “gostar do que gostam”. Estamos o mais longe possível de um gosto ou de um apetite espontâneo, ou individual, que efetivamente mereceria consideração e respeito. Os partidários da teoria “de-Pokemon-a-Dreyer” agem como se ignorassem que, hoje, em matéria de cinema, o público jovem é antes de tudo um alvo para os negociantes de filmes e produtos derivados que não têm a menor preocupação nem respeito pela formação do gosto das crianças.

A atitude da escola, em matéria de iniciação à arte, não pode ser “tirar o corpo fora” em termos de cultura, partindo dos pseudo-gostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte. Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores. O resto não passa de desprezo pela arte e pela criança. A arte é o que resiste, o que é imprevisível, o que desorienta num primeiro momento. A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais. Qualquer um que pretenda introduzir lentamente produtos de consumo no âmbito da arte acusa o seu desconhecimento e a sua traição. Quan-

do se quer edulcorar a cultura para torná-la mais apetitosa ou digerível, é porque se está profundamente convencido de que ela é uma pílula amarga cujo gosto precisa ser dissimulado. O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Não se “arrasta” as crianças para a arte como os bois para o arado. Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela.

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas freqüentemente aqueles em que uma outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível. São estes filmes que agem mais profundamente nas crianças e nos adolescentes: *La nuit du chasseur*, *O tesouro do Barba Ruiva (Moonfleet)*, *Un monde parfait*, *Un été chez grand-père*, *Alemanha ano zero...* Esse semelhante, com o qual podemos nos identificar mesmo quando não compreendemos melhor do que ele o mal que o circunda (nesse caso, nos identificamos com a sua incompreensão), nos protege das agressões do mundo tal como elas são apresentadas nos filmes, porém, sem ocultá-las. A exposição ao mal que circula (Bresson) ou surge (Buñuel) no mundo é menos traumatizante quando passa por um personagem de ficção que, de alguma forma, ocupa “o nosso lugar”, na linha de frente, a fim de nos permitir um pouco de recuo e de reserva. É melhor identificar-se com um personagem semelhante que não compreende tudo, do que

se sentir excluído “diretamente”, pessoalmente, daquilo que não se compreende. Acontece o mesmo com o adulto face ao filme de suspense (filme *noir*): quando o detetive particular atravessa várias cenas sem entendê-las de imediato, não nos incomodamos de fazer o mesmo e de assistir aquilo a que ele se expõe sem tentar, de saída, esgotar seu sentido narrativo. Trata-se, para começar, de uma pedagogia do olhar: aceitar ver as coisas, com a sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos.

Não existe caminho, nem reto nem sinuoso, que possa conduzir dos filmes americanos comuns a *Onde fica a casa do meu amigo?* de Kiarostami, ao *Evangélio segundo São Mateus* de Pasolini ou a *Un été chez grand-père* de Hou Hsiao-hsien. Não há que se “desculpar” a “lenti-dão” do filme de Abbas Kiarostami ou de Hou Hsiao-hsien, é preciso que se exponha serenamente a estas obras as crianças habituadas a outros filmes, a outros ritmos, a outros roteiros. É preciso que se aceite também serenamente suas primeiras reações, ainda que desagradáveis, provocadas pelo choque de serem confrontados com um cinema que eles nem imaginavam que existia. A única experiência real do encontro com a obra de arte provoca o sentimento de ser expulso do conforto dos nossos hábitos de consumidor e nossas idéias pré-concebidas. Ela se traduz espontaneamente nas crianças e sobretudo nos adolescentes em grupo, preocupados com sua imagem de esperto, em reações iniciais de rejeição ou de desafio.

O que mais interessa, “diz alguma coisa” à criança como ao adulto, não é necessariamente aquilo que ele tem o hábito de ouvir. A questão consiste em saber o que se

entende por “dizer alguma coisa”. Se nos atermos à banal comunicação midiática, é às crianças, como público de massa, que os filmes “sob medida” dizem alguma coisa, e eles dizem todos a mesma coisa da mesma maneira. Mas se pensamos que a arte é antes de tudo um abalo pessoal, “dizer alguma coisa” é algo de muito mais íntimo, desconfortável, enigmático. É este encontro que precisa ser visado, ainda que seus efeitos não sejam imediatamente visíveis nem quantificáveis. O verdadeiro encontro com a arte é aquele que deixa marcas duradouras.

O cinema, pouco a pouco

Para resistir, nem que seja um pouco, ao atual consumismo amnésico do cinema, é preciso que se leve em conta o fator tempo. A voracidade provocada pelos filmes que socialmente é preciso ter visto tomou o lugar do gosto, que só se forma pela acumulação de cultura e requer tempo e memória. O gosto, em todas as esferas, só pode se formar lentamente, pouco a pouco, passo a passo. Ele não se ensina como um dogma. No melhor dos casos, ele se transmite, se designa, mas só pode se constituir a partir de uma freqüentação assídua de uma coleção de obras que precisam ser lentamente assimiladas, agindo por impregnação muito mais do que por transmissão voluntarista. O papel da escola, hoje, num primeiro tempo, é organizar o encontro com as obras, e mais do que nunca o melhor lugar para isso é a sala de cinema. Mas esse encontro precisa ser prolongado por um acesso duradouro aos mesmos filmes, em que cada um vá aos poucos domando as

obras, incorporando-as a seu próprio imaginário. Trata-se de [re]constituir nada menos do que um imaginário, lá onde subsiste apenas a superposição de filmes autistas.

O encontro com o filme no cinema, tal como garantido por dispositivos como “Escola e cinema”, “Colégio no cinema” e “Secundaristas no cinema”, é indispensável. Mas, se a Educação nacional pretende realmente conduzir uma política do cinema no sistema escolar, não pode se contentar com isso. Que sentido faria uma educação musical que consistisse em levar os alunos ao concerto três vezes por ano sem lhes dar acesso ao disco? Ou uma educação em artes plásticas que se limitasse às visitas de museu, sem a possibilidade de retrabalhar em aula com reproduções de quadros? Nenhuma política séria do cinema na escola teria chance de ser eficaz sem que os filmes estejam permanentemente presentes na escola, como os livros e discos.

A outra razão imprescindível a favor de uma coleção de filmes na escola concerne à progressiva concentração das salas de cinema no território nacional, que cria zonas desérticas em que um número crescente de crianças não tem acesso a cinema algum na sua proximidade. Além disso, se tais crianças ocasionalmente vão ver um filme com os pais no multiplex ao lado do supermercado das “grandes compras” dos sábados, existem poucas chances de que elas encontrem *Onde fica a casa do meu amigo?* ou *Os incompreendidos* (*Les quatre cents coups*).

Assegurar a presença de uma coleção de filmes na sala de aula, ou na escola, para essas crianças, me parece ser quase um dever da Educação nacional. Somente ela pode

oferecer uma oportunidade de um contato que talvez se torne um encontro, mesmo que não se tenha garantias quanto a isto. O ideal seria que essa coleção acompanhasse os alunos ao longo de toda sua escolaridade, do maternal ao último ano do ensino médio. A coleção “Eden cinema” foi pensada com base neste princípio, isto é, na recusa de ter por “alvo”, como dizem os publicitários, uma determinada faixa etária: cada DVD é ao mesmo tempo composto e editado para que a mesma criança possa descobrir uma seqüência no maternal, três outras na alfabetização, o filme inteiro no 4º ano, e algumas análises no ensino médio. Não são os filmes que têm que mudar nesse percurso, mas a abordagem que cada um pode fazer segundo seu grau de maturidade, de cultura, de capacidade de análise – embora, de fato, existam obras-primas que exigem um espectador adulto e que não poderiam concernir a uma criança do ensino fundamental. O cinema também é feito de palavras, de diálogos, da língua. Diante de um suporte como o DVD, no qual se pode facilmente multiplicar as versões, não há mais razão para que se rejeite a versão dublada, que permitirá a uma criança do maternal ou dos primeiros anos ter acesso a uma cena de filme americano ou italiano, uma vez que ela poderá ver o mesmo filme mais tarde na versão original legendada contida no mesmo disco. Ela terá acesso até mesmo à versão inglesa ou italiana legendada na língua mesma do filme (cada palavra pronunciada no filme aparecendo em inglês ou italiano na legenda) para se iniciar em uma língua estrangeira. É pre-

ciso continuar lutando contra o desaparecimento das versões originais das emissoras de televisão francesas, e inclusive daquelas com vocação cultural, e nas grandes redes de cinema, mas o problema do acesso às diferentes versões tem que ser repensado diferentemente na escola, com o suporte do DVD, do qual é preciso otimizar o potencial pedagógico.

O DVD, entre a sala de cinema e a internet

Desde o anúncio do Plano de cinco anos, pouco mais de um ano se passou, no decorrer do qual algo efetivamente aconteceu – no cruzamento da ideologia, da evolução tecno-comercial e dos desafios pedagógicos – no que diz respeito à introdução de uma coleção de DVDs na escola visando a abordagem do cinema como arte. Um ano depois, um bloqueio simbólico visivelmente havia cedido, e as polêmicas sobre o DVD se tornaram menos acaloradas, ainda que isto tenha requerido muita paciência e explicações.

O anúncio da produção de DVDs para a escola de imediato suscitou uma dupla reação, que eu poderia resumir assim:

Por parte das salas de cinema e dos dispositivos fundados nela, responderam-me que não havia salvação fora dos cinemas e que o DVD nas escolas iria acelerar o abandono da prática da sessão de cinema. É certo que esse anúncio ocorreu num contexto difícil para as salas mais independentes, cuja vocação é difundir os filmes de criação.

De outra parte, a da ideologia tecno-futurista, retorquiram-me que o DVD, enquanto objeto material, já pertencia ao passado e que era absurdo escolher alguns poucos títulos de filmes (seis no primeiro ano) quando em breve qualquer pessoa poderia acessar à vontade milhares de filmes na internet. Esta atitude tecno-futurista, na maioria das vezes, está ligada na realidade a um imobilismo confortável, mascarado por uma pressa leviana e arrogante de se adiantar ao futuro, que nunca forneceu provas do que ela avança: “O que vocês estão fazendo já está ultrapassado, prefiro esperar que o futuro que eu imagino chegue para começar a fazer alguma coisa”. Como o horizonte tecnológico não pára de recuar, esta atitude permite manter-se no mesmo lugar proferindo profecias e anátemas que nunca serão verificados por ninguém.

As salas de cinema

Aqueles que reagiram com veemência ao anúncio da produção de filmes em DVD para a escola, se fixaram num único aspecto que serviu de bandeira: a possibilidade de ver, ou mesmo de “projetar” filmes em sala de aula. O temor era de que a sala de aula ou a escola se tornasse um espaço de projeção que faria concorrência às salas de cinema. O argumento usado sempre foi o mesmo: a sala de cinema deveria permanecer o único e insubstituível espaço privilegiado para o encontro coletivo com o filme. Fora do cinema e de seu público coletivo, sem a excursão do estabelecimento escolar, sem a “magia” da projeção no escuro,

não haveria salvação. Podemos nos contentar em aceitar tudo isto como pura convicção, uma “crença” indiscutível. Podemos também tentar compreender o que se entende por essa famosa “magia” da projeção no cinema, à qual, diga-se de passagem, pessoalmente eu sempre aderi e que nunca deixei de defender nessa disputa passageira.

No fim das contas, o argumento da visão coletiva não é de fato um argumento: em que sentido um coletivo que se reúne num estabelecimento escolar seria menos coletivo que o que se reúne numa sala de cinema? Os cineclubes das escolas, na gloriosa época das projeções em 16mm, indiscutivelmente participavam dos valores da projeção coletiva ritualizada e de seus efeitos insubstituíveis na recepção do filme pelos espectadores.

A excursão ao cinema é um argumento de dois gumes. É verdade que a atitude dos alunos – e talvez a capacidade que eles têm de acolher uma obra – não é a mesma no ambiente institucional da escola, lugar das obrigações e dos programas, do que num lugar prestigioso da cidade, envolvido por seduções comerciais. Mas sabemos também que a excitação da saída às vezes provoca efeitos perversos de dispersão e de extravasamento que nem sempre favorecem a concentração desejada para o filme.

O conforto também é um argumento sujeito à controvérsia no que diz respeito ao enraizamento do cinema na formação íntima de cada um. Quantas crianças não se apaixonaram pelo cinema assistindo no maior desconforto, segurando a respiração, atrás de um sofá que os dissimulava, pedaços de filmes que seus pais, ao mandá-los para a cama,

implicitamente haviam proibido ver? Os livros que contam numa vida às vezes são aqueles que lemos, também, no pior desconforto. Sempre gostei dessas pessoas que cruzamos na rua, o nariz colado nas páginas de um livro, alheias ao seu entorno, a caminho de não sei qual ocupação, roubando ao tempo social de um dia de trabalho essa urgência íntima de uma leitura apaixonada. Tenho certeza de que eles não experimentariam o mesmo prazer roubado se estivessem confortavelmente instalados em suas poltronas, ao invés de se encontrarem em meio à circulação barulhenta, dispondo de um tempo racionado.

Seu nome ainda não foi mencionado, mas a sombra de Walter Benjamin, a meu ver, paira sobre toda essa história. Afinal, mesmo que não tenha sido claramente enunciado ao longo do debate, a única verdadeira diferença entre a projeção no cinema e a projeção em DVD, em última instância, não estaria ligada à noção benjaminiana de aura?⁴ Realmente, no encontro com filme projetado na sala de cinema, há algo de único e de insubstituível: a presença (normalmente oculta aos olhos do espectador) de uma bobina de película que se desenrola, uma imagem física sucedendo-se a outra, numa máquina com mecanismos aparentes, dentes de metal para fazer avançar. Os donos de cinema têm razão de ficarem orgulhosos de sua intervenção pedagógica consistindo em deixar os alunos visitarem a famosa cabine misteriosa onde eles podem ver e tocar a película fetiche, admirar a máquina que projeta suas imagens na tela e conhecer o homem que comanda tudo isso na sombra.

A única diferença radical que realmente faz sentido entre uma projeção em DVD na escola, com o auxílio de um bom video-projetor, e a projeção numa sala de cinema é a presença de “verdadeiras” imagens, analógicas, quimicamente inscritas na película, imagens que podem ser arranhadas, rasgadas, modificando de maneira singular dada versão material do filme. Entre uma cópia física de filme (ainda que *stricto sensu* já se trate de uma reprodução e que existam várias outras cópias) e o mesmo filme gravado em DVD, há um salto qualitativo que permanece, mesmo que de modo bastante atenuado, da mesma ordem daquilo que Walter Benjamin teorizou entre a obra única (e a aura que lhe corresponde) e sua reprodução técnica em múltiplos exemplares rigorosamente idênticos. O digital trouxe o seguinte: todos os DVDs em que o mesmo filme está gravado são rigorosamente idênticos, o que ainda não era exatamente o caso das reproduções em VHS, e nunca foi o caso das cópias de filme, distinguíveis em sua primeira passagem pelo projetor, talvez até mesmo desde a saída dos banhos do laboratório. Segunda diferença, ontológica: numa cópia de filme, pode-se recortar um fotograma, tê-lo em mãos e olhá-lo diretamente como um slide. Retomando uma idéia de Roland Barthes, não há nenhuma solução de continuidade entre a imagem material de Charles Chaplin inscrita no fotograma e o negativo que estava na câmera no dia da filmagem. O pedaço de película cuja imagem é projetada na tela à minha frente saiu diretamente, por contatos sucessivos, da película que recebeu no dia da filmagem a luz refletida pelo corpo de Chaplin e que penetrou na objetiva para deixar sua impressão diretamente no primeiro negativo. A fita de vídeo já não proporcionava mais a visão de imagens que

possuem a virtude mágica do analógico, mas o suporte dessas imagens ainda era uma fita linear desfilando entre o cubo distribuidor e o cubo receptor. O DVD rompeu definitivamente a linearidade na restituição das imagens e, assim, compreende-se melhor o temor que se apossou dos defensores da projeção em sala de cinema. Não resta radicalmente mais nada, numa projeção de DVD, das especificidades da projeção de cinema, na qual se baseia – ainda que por um tempo desde já limitado – a famosa “magia” que, em definitivo, provém da aura da presença ao mesmo tempo próxima e distante, na cabine, das longas fitas de celulóide.

Mas o principal mal entendido, nessa questão, concerne ao fato de que os opositores do DVD na escola fizeram alarde antes mesmo de conhecê-lo, imaginando-o com as características que mais tinham: um suporte de difusão de filmes passível de substituir a projeção na sala de cinema. Ora, a última coisa para a qual os DVDs dessa coleção produzida para a escola foram concebidos e realizados é justamente para que se assista um filme inteiro na sua continuidade. Se tal houvesse sido nosso objetivo, aliás, teríamos escolhido num primeiro momento a boa e velha fita de vídeo, dada a carência atual de equipamentos de DVD no meio escolar.

Também nos foi reprovado fazer com os DVDs uma escolha tecnicista “moderna” e arriscada, sem garantias para o futuro. Ninguém mais pode duvidar, hoje, que a passagem da fita de vídeo para o DVD tornou-se irreversível e, para evitar um atraso pedagogicamente prejudicial, a escola precisa levar isso em conta da melhor forma possível para suas próprias necessidades e missões.

Encontra-se um pouco em toda parte, hoje, a tendência a pensar que as novas tecnologias, e a internet em particular, vão resolver em breve e definitivamente todos os problemas de acesso aos filmes. Nesse mundo de depois de amanhã, cada um, onde quer que esteja, em casa, na sala de aula, no escritório, poderia acessar instantânea e precisamente a seqüência de *Rio Bravo* que começa no vigésimo sétimo minuto ou a cena final de *Au travers des oliviers*. Imaginemos, mesmo se ainda estamos tecnologicamente distantes desse dia, como isso vai transformar a transmissão do cinema. Os comportamentos, muito provavelmente, irão cada vez mais, ao menos por algum tempo, no sentido do *zapping* generalizado. A DV-Deteca de sala de aula tem o mérito de fazer uma primeira triagem e uma primeira designação; o catálogo completo desencoraja aquele que não sabe de antemão o que procura ali. O que escolher diante de um campo infinito de possíveis aberto por um catálogo imenso onde nada (nenhum valor proveniente de um sistema identificado, qualquer que seja) vem distinguir um filme do outro? Tudo leva a temer que a impaciência continue a correr solta e que circular livremente numa cinemateca virtual ilimitada se torne um livre exercício de desatenção. Basta observar, num lugar em que se encontram várias telas disponíveis, o Salão da Educação, por exemplo, como as crianças se precipitam para esse acesso gratuito à internet para buscar o que lhes é designado pela publicidade do momento como sendo desejável. A curiosidade se encontra aí mais freada do que

nunca: conecta-se para ir de encontro à ao consensual, ao que já foi aprovado pela maioria, agindo de forma um pouco parecida com os espectadores de uma grande rede de distribuição de filmes que inscreve em alguns cartazes: “eleito pelos espectadores”. Dito de outra forma: nós o liberamos até mesmo de ter que escolher e desejar; já que outros, que são como você, o fizeram por você.

Simone Weil escreveu que “o ensino deveria ter por finalidade única preparar a possibilidade de certa dedicação ao objeto da plenitude da atenção.” A frase, mais que nunca, é atual: tornou-se vital colocar as crianças em situação de dedicar a um filme, uma obra de arte, a plenitude de uma atenção, que, de resto, pouca coisa parece merecer na civilização atual. Tal atenção, Simone Weil observa no mesmo capítulo, “está ligada ao desejo. Não à vontade, mas ao desejo. Ou mais exatamente ao consentimento.”⁵ Este desejo, único motor possível da atenção – como todo professor pode constatar diariamente, por vezes de forma dolorosa – só poderá se fixar duravelmente num objeto, na espiral sem fim dos possíveis, a partir de uma designação forte.

Há incontestavelmente desejo na circulação nas telas de computador, telas de jogos ou de internet, mas desejo de movimento, de velocidade, de mudança perpétua e não desejo de objeto. Não compete à escola amplificar esse movimento já irreversível. Não existe abordagem da arte sem aprendizagem da atenção. Em se tratando realmente de transmitir a arte, isso deve ser feito na contra-mão dessa aprendizagem selvagem e generalizada da dispersão, e

se aplicar a filmes singulares, designados, fisicamente presentes em sala de aula, que se procurará em seguida – mas isso já é uma outra questão, mais delicada, menos institucionalizável – de tornar “desejáveis”. Não existe amor da arte sem escolha de objeto. A DVDedoteca de sala de aula, modestamente, pode ajudar nessa escolha.

Em matéria de transmissão, só conta realmente, simbolicamente, o que foi designado. E a presença de objetos que se pode olhar, tocar, manipular, faz parte dessa designação. Importa mais do que nunca, em tempos de virtual, que existam objetos materiais na sala de aula. Acessar filmes na internet não mudará nada quanto à questão essencial da designação. Só desejamos aquilo que nos é designado: isto é para você!

A iniciação artística pode começar às vezes simplesmente por: colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa. Walter Benjamin fala desses colecionadores que, “recebendo-nos em sua casa, não exibem seus tesouros. Diríamos que os mostram muito discretamente. Apenas deixam que sejam vistos.”

Notas

¹ Me refiro aqui à *École et Cinéma*, *Collège et cinéma* e *Lyciens au cinéma* que fazem há anos esse trabalho de aculturação cinematográfica alternativa...

² [NT] Boris Vian, *A espuma dos dias*, ed. Relógio D'água, Lisboa, 2001

³ [NT] Toda esta passagem é construída em torno de uma expressão do francês que não encontra um equivalente direto em português “parler à...”, “falar a...” no sentido de chamar e reter a atenção, suscita um interesse. A tradução por “dizer alguma coisa” permite manter uma certa simetria com o original, indicando o contrário daquilo que “não nos diz nada” quando não nos interessa.

¹ "L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée", in Walter Benjamin, *Écrits français*, NRF, Gallimard, 1997.

² Simone Weil, "L'attention et la volonté", in *La Pesanteur et la grâce*, Plon, 1988.

VI. Para uma pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos (A.C.F.)

A escolha do suporte DVD para uma coleção de cinema na escola foi inicialmente uma escolha de pensamento pedagógico, e não uma opção modernista ou tecnicista. O progresso tecnológico decisivo representado pela passagem da fita de vídeo para o DVD é evidentemente um benefício significativo, mas eu diria que é quase um benefício secundário. Mesmo se até hoje não dispúnhamos de uma aparelhagem de leitura/difusão dessa qualidade (tanto para a imagem quanto para o som), sobretudo numa sala com as janelas mal vedadas, como ocorre freqüentemente na escola, em que é quase sempre impossível obter uma obscuridade perfeita. Mas esse progresso louvável é apenas o termo provisório de uma evolução tecno-comercial, que tornou a projeção coletiva de alta qualidade – em situação escolar – dez ou vinte vezes mais barata que há dez anos, mesmo se o custo permanece alto para o orçamento de uma escola, que necessita ainda de financiamento excepcional.

Não duvido que um “segundo quadro” de projeção digital se torne rapidamente indispensável, independentemente do ensino específico do cinema, para tudo que deriva das pesquisas de documentos e de informações, assim como para os intercâmbios em rede entre as turmas. Ele apresenta uma vantagem pedagógica decisiva com relação às telas individuais: todos podem seguir ao mesmo tempo uma busca pela internet, realizada pelo professor ou por um aluno, e aprender coletivamente a superar a dificuldade de não se perder pelo caminho e atingir o objetivo pretendido.

No entanto, é num outro nível que se situa a verdadeira inovação do DVD para o ensino de cinema: esse novo suporte permite pensar e realizar novas formas de pedagogia que eram até então impraticáveis, devido à linearidade constitutiva da fita de vídeo. Uma inovação tecnológica não abre necessariamente novos horizontes pedagógicos. Algumas participam simplesmente de uma melhoria geral das condições de exercício da pedagogia, sem com isso transformá-la. No que diz respeito à iniciação ao cinema, podemos aproveitar as possibilidades oferecidas pelo DVD para repensar novas formas pedagógicas que escapam aos limites da fita de vídeo.

Durante muito tempo, as ferramentas pedagógicas para o cinema estiveram fundadas num modelo didático dominante e muito antigo, o da voz que sabe, que decodifica, que analisa e comenta planos ou seqüências de filmes. Quando um professor de cinema veicula na sala de aula uma fita desse tipo, de análise de filme, dá a palavra a um especialista

consagrado que domina o conteúdo específico (tal ou qual filme, tal ou qual autor) e conhece bem todos os procedimentos de análise fílmica. Essa voz do “suposto saber” comunica o resultado de um pensamento e de uma análise cujos pressupostos, cuja gênese e cujos mecanismos nos escapam. Na maioria dos casos, esse discurso se apóia na convocação de “provas” visuais e sonoras sob a forma de planos, de imagens em pausa, de trechos de filmes cuidadosamente montados. Sempre pensei que devemos desconfiar dessas provas na medida em que elas são convocadas por uma pessoa hábil que poderia igualmente persuadir os auditores com um discurso falacioso. Não seria muito difícil, escolhendo astuciosamente certos planos e certos *raccords* de *Acossado*, por exemplo, demonstrar uma absoluta inverdade, como a de que se trata de um filme que respeita escrupulosamente as regras da montagem clássica, e fornecer provas visíveis disso.

Esta forma de didatismo (o discurso analítico ou demonstrativo sobrepondo-se às imagens) procede de um modo de transmissão do saber cujos méritos e cuja eficácia permanecem indiscutíveis, e do qual seria vão e absurdo nos privarmos. Há ainda belos filmes de análise a serem realizados para atender a certas necessidades na área de transmissão do cinema. Ninguém duvida que ainda recorreremos por muito tempo a essa didática vertical (daquele que sabe àqueles que aprendem) e linear (o discurso que se desdobra como num curso ou numa aula) que tem sido a da fita de vídeo. Mas podemos agora inventar novas didáticas.

O que o DVD está trazendo para a abordagem do cinema é a possibilidade inédita de uma pedagogia da articulação de filmes ou fragmentos, que se caracteriza por um didatismo leve, em que já não é o discurso que detém o saber, mas em que o pensamento surge da simples observação dessas relações, múltiplas, e da própria circulação.

A novidade do DVD – com relação aos suportes anteriores de difusão de filmes – reside exclusivamente nisto: poder acessar imediatamente (sem a necessidade cansativa e aleatória de rebobinar) tal fragmento preciso do filme, colocando-o em relação, de modo igualmente imediato, com outras imagens e outros sons: outro fragmento do mesmo filme, um trecho de outro filme, a reprodução de uma pintura, o comentário em áudio do diretor, um documento de arquivo, etc. É verdade que os CD-Rom permitiam, já há bastante tempo, esse tipo de circulação e de articulação ultra velozes mas, no que diz respeito especificamente ao cinema, com uma capacidade de armazenamento, um formato e uma qualidade de reprodução claramente insuficientes para um uso pedagógico coletivo.

É esta capacidade – a facilidade de reunir e de relacionar fragmentos – que faz do DVD uma ferramenta preciosa em possibilidades de inovações pedagógicas. Ele nos permite de fato, como Nabokov desejava para o leitor de romance, atingir instantaneamente o conjunto e o detalhe, comparar dois detalhes distantes, passear livremente pelo filme “como em um quadro” – enfim, ter um acesso “tabular” e não mais exclusivamente linear ao filme.

Ele nos permite armazenar um grande número de imagens e sons e programar séries múltiplas que são algumas formas de associar esses fragmentos de cinema em relações “que pensam” e que nos permitem pensar o cinema.

A fita de vídeo já permitia gravar numerosas seqüências, mas numa ordem bloqueada e com relações de proximidade obrigatórias. Em um DVD convencional, pode-se por em relação trinta trechos segundo séries pré-programadas em que cada um remete a múltiplas relações e encadeamentos. É preciso hoje, com essa nova ferramenta, ter um pensamento preciso, rigoroso, dessa articulação de fragmentos de filmes. Essa poderia ser uma das peças-chave (é preciso outras, evidentemente) de uma pedagogia que faça apelo ao imaginário e à inteligência do utilizador, seja aluno ou professor. A forma curta, que é a do trecho ou da seqüência, combina os méritos da velocidade do pensamento (algumas vezes, o ato de por em relação três trechos nos permite compreender mais coisas do que um longo discurso) e da transversalidade (pode-se estabelecer relações imprevistas, esclarecedoras e excitantes entre cinemas, filmes e autores que uma abordagem mais linear separaria em categorias estanques).

Neste ponto, insisto que na articulação instantânea de trechos de filmes, a velocidade de acesso e de circulação não remete à impaciência generalizada, que é frequentemente a do *zapping* e a do *surfing*. Não há nenhum motivo para que a velocidade do digital não seja utilizada, mas para “por em relação”, criar pensamento. Sobretudo porque o DVD per-

mite fazer também, com alta qualidade visual, o movimento inverso, indispensável na pedagogia, de desacelerar e paralisar as imagens.

Nessas condições, o professor e os alunos podem observar, refletir e destacar juntos a idéia, o conceito que cada encadeamento implicitamente engendra. A inteligência já não compete necessariamente a uma voz ou a um texto suposto saber, nem constitui a exclusividade de um mestre, mas se dá na própria circulação entre os trechos, que em algumas condições de observação e de atenção basta para fazer pensar. É sem dúvida uma abertura possível para escapar ao pedagogismo. Podemos imaginar diferentes estratégias de utilização dessa A.C.F. - “articulação e combinação de fragmentos” – de acordo com o público em questão, das mais lúdicas às mais conceituais, das mais poéticas às mais languageiras.

Esse pensamento inscrito nos encadeamentos múltiplos de trechos não obedece necessariamente à lógica arborescente que predomina no pensamento informático. Ela pode preferir vias mais rizomáticas, em que as seqüências propostas não se enquadram necessariamente em escolhas binárias ou verticalmente hierarquizadas. Em uma coleção de trechos, podemos imaginar múltiplas circulações que convoquem diferentes formas de inteligência. Abrem-se então numerosos caminhos livres, não hierarquizados, que produzem entre os trechos relações de todo tipo (analíticas, poéticas, de conteúdo, formais).

A ferramenta pedagógica DVD permanece um artefato, concebido por alguém que sabe e que designou esses caminhos. No entanto, ele está bem mais próximo da natu-

reza de seu objeto (o cinema como arte) e de seu funcionamento (aquilo que traça múltiplos caminhos na mente do espectador durante a travessia de um filme) que a maior parte das ferramentas que o precederam.

Elogio do trecho

Deparei-me com uma menininha que aos cinco anos conhecia de cor *O demônio das onze horas (Pierrot le fou)*, não pelo fato de seus pais a terem feito assistir, num tipo de proselitismo absurdo, mas por tê-lo visto aos pedaços, diversas vezes, de viés, quando seu pai o assistia por sua própria conta; ela voltara ao filme dezenas de vezes, por partes, como uma criança retorna a um livro “de cabeceira” até conhecê-lo de cor. Não foi absolutamente por acaso que esse filme, que ninguém pensaria em mostrar a uma criança, a capturou. Ele se presta perfeitamente a uma abordagem “aos pedaços”, pedaços que se inscrevem facilmente na memória. Pedaços de diálogos: “minha linha da sorte; sólita e insólita; o que posso fazer não sei o que fazer, você me ama?” e pedaços de cinema: o carro que se precipita para o mar com seus dois passageiros; o casal que sai da areia; Belmondo que espera o último momento para sair do trilho em que está sentado, logo antes da passagem do trem no plano; a piada no posto de gasolina, copiada de Laurel e Hardy; as citações dos *Pieds Nickelés*; o incêndio do automóvel; etc. Todas as crianças têm a capacidade e a vontade de se ligar a “pedaços” e de memorizá-los, e não vejo por que privá-las disso em nome da integralidade do filme. O tempo da integralidade chegará mais

tarde, bem mais tarde no caso de alguns filmes. Foi por esse motivo que decidimos apresentar por exemplo, desde o maternal, uma cena¹ de simplicidade sublime de *A grande testemunha* (*Au hasard Balthazar*) em que o asno, recém-capturado por um circo, é exposto ao olhar de outros animais que jamais encontrou em sua vida de asno: um urso, um macaco, um elefante, um tigre. Uma criança de quatro anos pode ser tocada por esta cena – e poderia ter muito a dizer sobre ela – em que o cinema nos dá uma idéia puramente sensível do que poderia ser um olhar de animal exonerado de toda presença humana. Por que privá-la disso a pretexto de que o filme, em sua íntegra, exige um espectador adulto? Se ela pode desfrutar desde já, plenamente, de três minutos, não é preciso esperar que ela tenha dezoito anos para ver e compreender o filme todo. Principalmente se esta cena não lhe foi oferecida isoladamente, mas posta numa relação esclarecedora com outras cenas de outros filmes. No caso de uma criança que tenha prazer e interesse na ária de Papageno na *Flauta Mágica* de Mozart, por que lhe propor em vez disso uma musiquinha “infantil”, a pretexto que ela deve esperar quinze anos ainda para aceder à íntegra da ópera?

Há dois modos de escolher e de pensar um trecho de filme. Como um extrato autônomo, que pode ser apreendido “em si” como uma pequena totalidade, sem experimentar a falta daquilo que o rodeia; ou, ao contrário, como um pedaço arbitrariamente destacado de um filme, em que se sente o gesto de extração como um corte, interrupção, ligeira frustração. Ambos têm uma virtude peda-

gógica. Os primeiros como “modelos reduzidos”, mais fáceis de visualizar integralmente que um filme inteiro. Os segundos, como provocação (*teasing*) do desejo de ver o filme inteiro. Quem se lembra de um velho programa de televisão, “A seqüência do espectador”, entende do que estou falando. Esse programa apresentava, se bem me lembro, ao meio-dia de domingo, uma simples juxtaposição, sem comentários, de quatro ou cinco trechos de filmes, sem qualquer ligação, não necessariamente atuais e nem mesmo recentes. Era como uma sondagem da memória anônima do cinema. Esse programa, extremamente simples, fez mais pelo desejo de filmes de várias gerações do que os demais aperitivos padrão: *trailers*, cartaz, imprensa. Os filmes apresentados, na maior parte das vezes, tinham obtido sucesso de público, mas numa época em que os diretores de pequenos filmes franceses ainda não se consideravam como autores nem como homens de negócio. O programa suscitava uma deliciosa decepção a cada vez que caía a guilhotina para cortar o trecho, e uma vontade furiosa de assistir o filme inteiro. Ele produzia um efeito de montagem absolutamente aleatório, e sem dúvida não sou o único a lembrar da emoção muito particular que sentia, no momento do corte, por ser retirado do universo do filme que terminava e entrar imediatamente em outro clima, em outra atmosfera, os do filme seguinte.

O impacto do trecho (análise de uma cena ou plano) na abordagem de filmes no contexto escolar sempre me surpreendeu. A pedagogia do fragmento combina frequentemente os méritos da condensação, da renovação e de uma

inscrição mais duradoura das imagens na memória. Entrar no meio de um filme que já vimos, ou mesmo que conhecemos de cor, sempre provoca surpresas e espanto: como nunca tinha reparado nesse plano, na estranheza desse gesto do ator ou nessa luz sem equivalente no restante da obra? Quando o filme está preso no fluxo de imagens já acumuladas em minha memória do seu percurso, suas asperezas, sua singularidade ficam de certa forma apagadas, neutralizadas pela visão de conjunto. Ver um fragmento de filme, destacado do fluxo narrativo e do hábito visual que provoca, o torna novamente visível. Podemos imaginar, contrariamente aos hábitos da pedagogia clássica, começar pelo estudo de fragmentos antes de ver os filmes inteiros. Podemos nos apaixonar por um filme a partir de um fragmento vislumbrado, e o desejo pode ser mais forte se o objeto-filme não é imediatamente dado como totalidade a ser percorrida. A visão enviesada, em anamorfose, freqüentemente é a mais capaz de suscitar o desejo. Abordar um filme por um fragmento é uma das formas possíveis dessa anamorfose.

Pasolini se recorda do encontro fulgurante com um Mestre, ninguém menos que Roberto Longhi. Foi por volta de 1939 na Universidade de Bolonha, “numa pequena sala afastada e quase escondida” que o jovem Pasolini, recém-chegado de sua região natal, o Frioul, entra em seu curso de História da Arte que lhe parece, “na infinita timidez dos [seus] dezessete anos” como “uma ilha deserta, em meio a uma noite escura”. Longhi projetava slides com detalhes de obras para confrontar suas

formas: "(...) um 'plano' representando uma amostra do mundo de Masolini (...) se 'opunha' dramaticamente a outro que representava uma amostra do mundo de Masaccio. O manto de uma virgem se contrapunha ao manto de outra Virgem... O close de um santo ou de um personagem contemplativo ao close de um outro santo ou personagem contemplativo... Uma parte de um mundo formal opunha-se assim, fisicamente, materialmente, a uma parte de outro mundo formal: uma 'forma' a outra 'forma'".² Em outro texto magnífico, certamente um dos mais belos já escritos sobre a função de revelação que um professor genial pode ter sobre o destino de um jovem, Pasolini escreve: "Para um jovem oprimido, humilhado pela cultura acadêmica e pelo conformismo da sociedade fascista, era a revolução. Ele começava a balbuciar seguindo os passos do mestre. A cultura que o mestre revelava e simbolizava propunha uma nova via diante da realidade até então conhecida".³

Ainda com relação à visão enviesada e parcial, Pasolini entende que a potência evocativa dos quadros, nos textos de Roberto Longhi, vem precisamente do fato dele contemplar as obras que descreve "por um atalho", anamorfosadas pelo ponto de vista inusitado que as torna visíveis como se nunca as tivéssemos visto. "Todas as descrições de Longhi sobre os quadros examinados (que são naturalmente os momentos mais importantes de sua 'prosa') são feitas por atalho. Até mesmo o quadro mais simples, mais direto e frontal, uma vez 'traduzido' na prosa de Longhi, é visto de modo oblíquo, a partir de pontos de

vista inusitados e difíceis.” Gosto desta última palavra: ver “de fato” é freqüentemente ver de viés, mas esta visão deve inicialmente ser “difícil”, ou seja: deslocar o ponto de vista habitual, resistir, para ser realmente proveitosa. Um dos modos de “deslocar o ponto de vista” pode ser, com um DVD (cuja técnica permitiu enfim realizar instantaneamente essa operação!), por lado a lado uma seqüência de filme e uma seqüência de outro filme, sobretudo se ambos são distantes do ponto de vista estético e histórico. A ginástica perceptiva e mental produzida pela mudança de perspectivas, de um plano de Chaplin a um de Pelechian, por exemplo, faz com que cada plano tenha um efeito de anamorfose sobre o outro, tornando-o mais “visível” do que ele seria na continuidade e na lógica do ponto de vista dominante de seu próprio filme.

Há muito tempo defendo uma abordagem do cinema a partir do plano, considerado como a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema.

No que diz respeito ao ato cinematográfico, o plano envolve, de modo magnífico e inextricável, a maior parte das escolhas que intervêm realmente e simultaneamente na criação: onde começar e onde terminar um plano, onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio?

No que diz respeito ao espectador, a observação minuciosa e especulativa de um plano permite colocar algumas questões básicas do cinema: o que é um plano? De que modo este ou aquele grande cineasta faz dele um uso pessoal? De que modo a concepção do plano evoluiu ao longo do tempo e das grandes correntes que renovam periodicamente o cinema? O que esses planos nos dizem hoje? Como são habitados pelos atores? O que eles nos dizem sobre o mundo e o cinema de tal país, em tal momento?

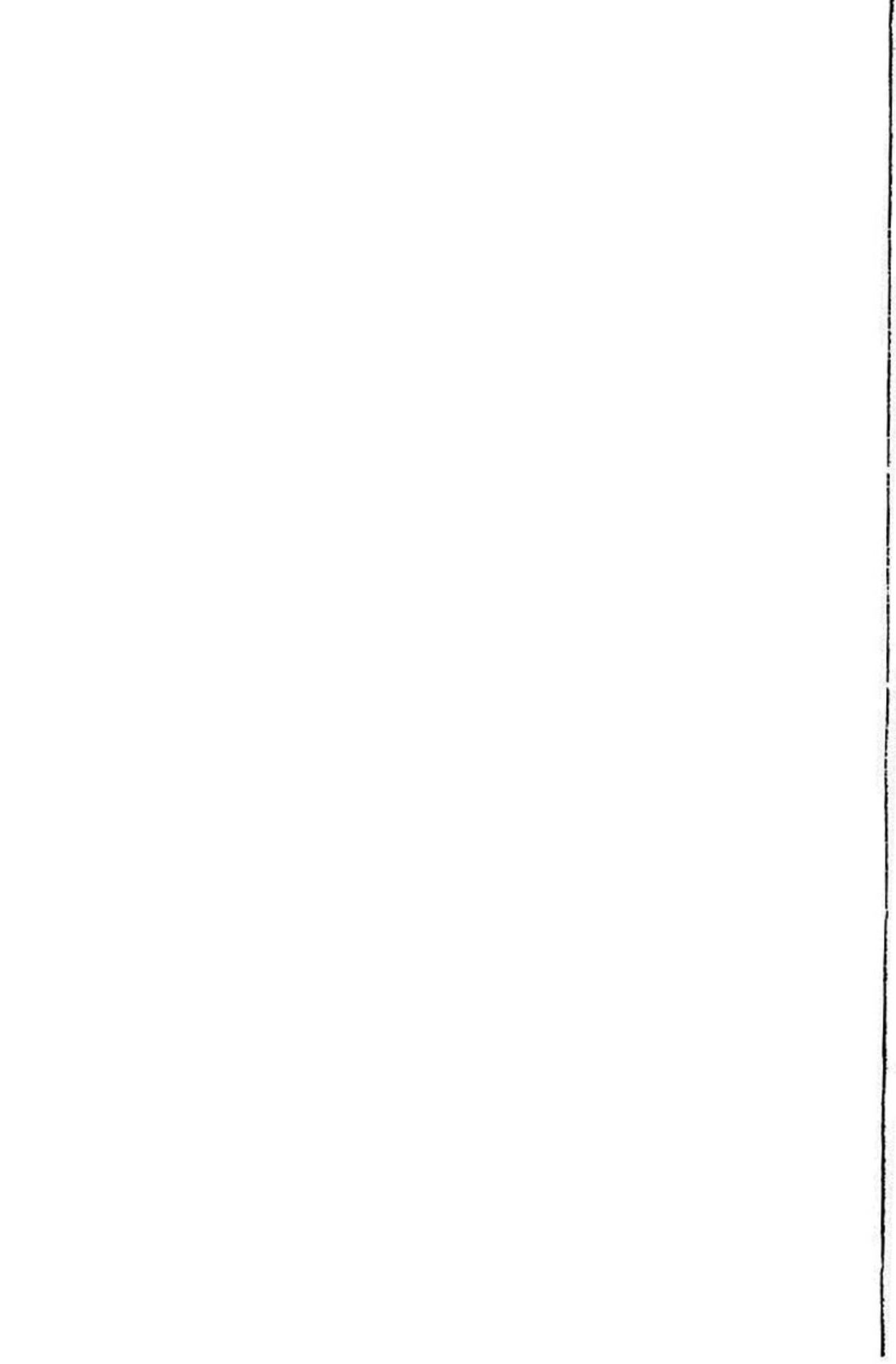
Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época) mas também um estilo, a marca singular de seu autor. O plano, por fim, como a unidade mais concreta do filme, é a interface ideal entre uma abordagem analítica (podemos observar, numa superfície mínima, muitos parâmetros e elementos linguageiros do cinema) e uma iniciação à criação (a partir da conscientização de todas as escolhas implicadas em um “fazer um plano”).

Notas

¹ Esse trecho se encontra no DVD *Petit à petit le cinéma I*, em companhia de trechos tão distantes daquilo que se acredita ser um cinema para crianças quanto *Notes on the circus* de Jonas Mekas ou *As Estações (Les Saisons)* de Artavazd Pelechian.

² Pier Paolo Pasolini, *Écrits sur la peinture*, col. Arts et esthétique, ed. Carrière, 1997.

³ Idem.



VII. Para uma "análise de criação"

A pedagogia do cinema frequentemente esbarra no modo como se apropria de seu objeto. Ora, importa muito mais, diante desse objeto complexo, vivo e indócil, ter uma atitude justa do que se agarrar a um saber tranquilizador. Sempre valerá mais um professor que sabe pouco, mas aborda o cinema de modo aberto, sem trair sua natureza, que um professor que se agarra a uns fiapos de saber rígidos e começa dando definições de movimentos de câmara e de escala dos planos, como se o cineasta, num primeiro momento, pensasse com palavras as escolhas que faz. Estas escolhas, na realidade, as palavras só servem para traduzir, não tendo estritamente nenhuma serventia no ato da criação.

Vou tentar traçar aqui algumas pistas que nos levem ao essencial, isto é, à realidade do ato de criação no cinema, extraindo dele alguns pontos decisivos, alguns dos

quais são raramente ou mal interrogados e, muitas vezes, estão na origem das dificuldades encontradas na pedagogia: os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfico (a eleição, a disposição, o ataque), as condições reais da tomada de decisão pelo cineasta, a questão nodal da totalidade e do fragmento, a questão do encontro do "programa" com a realidade da filmagem, a questão enfim da negatividade que opera no ato de criação. Com uma consciência mais clara do que se passa, nesses cinco níveis, no âmbito do gesto cinematográfico, muita rigidez e muitos medos pedagógicos poderiam desaparecer, e a abordagem dos filmes só teria a ganhar.

Uma pedagogia da criação pode começar antes da passagem ao ato, desde a fase das primeiras aproximações com o filme. Há um modo de assistir os filmes, falar deles, analisá-los, que é aquela exigida por Jean Renoir de seu espectador: "Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão não se pode apreciá-lo; e na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão, não se é digno de ir ao cinema."¹

Esta declaração radical deveria servir de fundamento a um outro modo de assistir e analisar os filmes que contraria um pouco o princípio privilegiado de análise fílmica, na tradição "científica" da Universidade, que se funda e se restringe unicamente ao que está na tela. Sempre ar-

gumentei a favor de uma outra abordagem dos filmes, que experimento há anos na universidade, no contexto de um seminário dedicado ao ato de criação no cinema. Há uma forma de ver e refletir sobre os filmes que constitui uma primeira iniciação à passagem ao ato. Podemos denominá-la “análise de criação”. Ela se distinguiria da análise clássica de filmes do mesmo modo que a “análise didática”, na psicanálise, se distingue da análise terapêutica, dado que não visa apenas a cura do sujeito, mas sua abertura a uma futura prática de analista. A “análise de criação”, contrariamente à análise fílmica clássica – cuja única finalidade é compreender, decodificar, “ler o filme”, como se diz na escola – prepararia ou iniciaria à prática da criação. Nos dois casos, análise didática e análise de criação, a análise tem um caráter transitivo que a distingue da análise clássica. A análise não ocorre como uma finalidade em si, mas como passagem para outra coisa.

Nessa pedagogia da criação, trata-se de imaginar um retorno ao momento imediatamente anterior à inscrição definitiva das coisas, em que as múltiplas escolhas simultâneas que se colocavam para o cineasta estavam quase atingindo o ponto de serem decididas: último ponto em que os possíveis ainda estavam abertos, instante ainda vibrante de incerteza de que fala Georges Bataille em seu ensaio sobre Manet: “Imaginamos mal o quadro que admiramos, suspenso como ele esteve entre a incerteza que primeiramente constituiu para o pintor e a certeza que constitui para nós... O quanto nos enganaríamos acerca dessas telas tão diversas se não as recolocássemos

sob a luz duvidosa de sua origem!"²² E esta poderia ser a palavra de ordem de uma pedagogia da criação: recolocar essas "telas" de cinema sob a luz duvidosa e incerta de sua origem, no ponto mais extremo do ato cinematográfico.

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

O espectador que assiste alguma coisa na tela tem dificuldade de imaginar que poderia ver algo diferente no lugar daquilo que vê, e que se impõe a ele com a evidência das coisas do mundo, mesmo que saiba que se trata de uma encenação, de uma transformação do real. Na literatura, é mais fácil imaginar que antes das palavras escolhidas e alinhadas pelo autor havia apenas a página em branco, ou na pintura, a tela virgem. Isso ocorre pela simples razão de que todo mundo já esteve um dia diante de uma página branca a ser preenchida com palavras, e porque todo mundo hesitou num dado momento entre várias palavras que poderiam ocupar o mesmo lugar

na frase. Na tradição do ensino de literatura, aprende-se que o autor estudado escolheu tal adjetivo entre outros, cujo paradigma podemos identificar. Infelizmente, na pedagogia, supõe-se também que o autor escolheu o único “bom” adjetivo possível, já que se trata de um grande escritor. Na realidade, evidentemente, o verdadeiro processo de criação do escritor não depende do uso, mesmo mental, do dicionário de sinônimos, mas, mesmo assim, permanece para o leitor a idéia de que havia outros possíveis relativamente àquele que foi estabelecido. No cinema, é preciso fazer um esforço de imaginação ainda maior, e, eu diria, “não-natural”, para dar conta de tudo que ainda era possível antes da decisão, e que não se reduz a um paradigma codificado e facilmente identificável como pode ser o dos sinônimos de uma palavra. No lugar de um único e evidente buquê de flores, poderia haver mil outros, tão reais e evidentes na imagem quanto ele. É preciso imaginar que poderia haver tulipas e lírios onde vemos rosas.

No cinema, sempre temos a impressão – apesar de tudo o que podemos saber a respeito – que antes da filmagem, de certo modo, as coisas já estavam lá no mundo, esperando para serem filmadas. Em teoria do cinema, utiliza-se uma palavra erudita que diz isso com exatidão: “profilmico”. Na pintura, não se diz que a paisagem ou o modelo são “propicturais”, tamanha a evidência de que há transmutação radical entre a realidade do buquê e as pinceladas do pintor no quadro. A linguagem do cinema até hoje tem sido, retomando a definição pasoliniana, “a língua escrita da realidade”, se deixamos de lado o desenho animado

que sempre dependeu claramente da transmutação pictórica da realidade e se reconhece como tal. Mas um novo fator está se impondo com a chegada das novas imagens, inteiramente geradas por computador, que permitem criar uma forte ilusão de realidade e que dispensarão em breve todo encontro com a realidade.

Essa ilusão de realidade, que se funda numa gravação mecânico-ótica da realidade (seja a realidade do cenário natural ou a reconstituída no estúdio, pouco importa), sempre foi um elemento essencial do prazer do filme, e mesmo o mais crítico dos críticos, o mais semiólogo dos semiólogos não poderia se abster dessa "suspensão da descrença" caso queira entrar minimamente num filme e sentir prazer. É preciso antes de tudo ser um bom espectador, voluntariamente vítima da ilusão de realidade, se se quer ter alguma chance de ser um bom crítico ou um bom analista. Nas crianças, a crença na realidade da realidade filmada é ainda mais tenaz que no adulto, e todos que um dia se dedicaram a analisar uma cena junto a crianças pequenas sentiram a dificuldade de convencê-las (o que é evidentemente anti-natural com relação ao prazer de espectador ao qual elas são ferozmente apegadas) de que se trata simplesmente de representação, de cortes em planos, de eleição de pontos de vista. Outro prazer infantil – o de "quebrar o brinquedo" para ver o que tem dentro, mas também para dele se apropriar de outra maneira – só virá mais tarde no que diz respeito ao cinema, em que as crianças insistem mais do que em outras esferas em preservar seu estado de crença. Mas, muito rápido, com um pouco de treino, o prazer de compreender participa do prazer do filme, que só se amplifica,

contrariamente ao que pensam os defensores de velhas idéias obscurantistas sobre a questão. O prazer de compreender é tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente “inocente” do puro consumo.

Paul Valéry: “...aquele que não enxergou na alvura do papel uma imagem estremecida pelo possível, e pelo arrependimento relativo a todos os sinais que não serão escolhidos, nem enxergou no ar límpido uma construção inexistente (...) não pode conhecer melhor, qualquer que seja o seu saber, a riqueza e a capacidade e a extensão espiritual que ilumina o fato consciente de construir.” “Construir”, aqui, equivale a “criar” e não apenas à fase específica de “construção”, de estruturação inerente a todo ato de criação. O inciso: “qualquer que seja o seu saber” distingue com clareza o que se aprende com o “saber” e o que nunca conhecerá aquele, mesmo o mais erudito, que não fez a experiência dos possíveis ainda abertos, dos sinais ainda por escolher, e se apega aos sinais escritos, estabelecidos, já escolhidos.

Eleição/disposição/ataque

Seria conveniente, na pedagogia da criação, encarar o ato de criação no cinema a partir de suas operações mentais fundamentais, antes de encará-lo em suas operações técnicas. As coisas talvez se tornassem mais claras e mais simples. Leonardo Da Vinci dizia que a pintura – embora seja a mais concreta das artes, feita de pigmentos dispos-

tos com um gesto da mão, logo, com o próprio corpo, sobre uma tela perfeitamente material – é “*cosa mentale*”, coisa mental. A criação, no cinema como em outras artes, de início é “*cosa mentale*”, antes de tornar-se operações concretas, de se confrontar ao real, mesmo que o real, no cinema mais do que em qualquer outra arte, imponha sempre a sua presença.

A série de operações que resulta numa criação, em cinema, é longa e múltipla: elaboração do roteiro, elenco, locações, filmagens, montagem da imagem e do som, mixagem, edição (*étalonnage*). Esta série parece *a priori* muito mais heterogênea e segmentada no tempo que a dos campos de criação vizinhos, como a escrita literária ou a pintura. Ela implica diferentes lugares de trabalho, máquinas, gestos concretos e colaboradores técnicos diversos. Ocorre com freqüência que alguns desses colaboradores de criação nunca se cruzam, quando intervêm em momentos distantes da série: a montadora não encontra necessariamente o câmara cujas imagens ela monta. Mas no que diz respeito ao essencial, isto é, à criação como “*cosa mentale*”, essa heterogeneidade talvez seja enganosa.

O ato de criação cinematográfico envolve três operações mentais simples: *a eleição, a disposição e o ataque*.

Essa tríade me parece específica do ato mesmo de fazer um filme, independentemente da diferenciação técnica deste ato em fases distintas. As três operações mentais não correspondem a momentos específicos nem cronológicos da série, mas se combinam a cada momento.

No cinema, ao longo das diferentes fases do trabalho, é preciso sempre:

Eleger. escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos. Na montagem: as tomadas. Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros.

Dispor. posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos. Na mixagem, dispor os ambientes e os sons isolados relativamente às imagens.

Atacar. decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do (ou dos) microfones. Na montagem, uma vez escolhidos e dispostos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons.

Na filmagem, há tendencialmente dois tipos de cineastas. Os primeiros se preocupam antes e acima de tudo com a disposição dos atores no espaço, e a questão do ângulo de ataque da câmera fica, completamente subordinada a essa disposição inicial. São cineastas que só escolherão seus quadros, e até mesmo seus eixos e cortes, após terem primeiramente organizado o espaço completo da cena, os deslocamentos dos atores, a cenografia, um pouco como num ensaio de teatro. Os outros, ao contrário, vão primeiro decidir seu ataque (tal eixo, tal quadro) e dispor em seguida seus atores e os elementos do cenário em função dessa vontade

inicial de atacar a cena precisamente daquela maneira, ou de um desejo de plano preciso.

Dito isto, que vale para distinguir duas grandes tendências ou famílias de criadores de cinema, é evidente que no ato de realizar concretamente um plano, todo cineasta oscila sem cessar entre uma exigência de disposição e uma pulsão de ataque, contradição criativa da qual o plano realizado, estabelecido, é o resultado em ato, dialético. O espaço real sempre impõe seus limites de disposição, mesmo ao mais conceitual dos cineastas da imagem, e a escolha de um ataque sempre implica a revisão da disposição escolhida, mesmo para os cineastas mais respeitosos do espaço de referência. É desse tipo de tensão que muitas vezes surgem planos vivos e vibrantes no cinema. Os planos instalados de modo sensato e convencional, sem essas contradições criativas, acabam deixando escapar a vida por suas redes frouxas.

Essas três operações fundamentais – *eleição, disposição, ataque* – são enumeradas aqui, distinta e cronologicamente, apenas para garantir a clareza do enunciado. Na realidade da prática cinematográfica, elas se entrelaçam de modo muito mais dialético, em todas as fases do trabalho. É muito raro que não exista entre elas interferência ou acasalamento. Um problema de ataque pode exigir a revisão de uma escolha de disposição: agora que a câmera está no lugar, por exemplo, aparece um problema de sombra que se resolverá talvez com a mudança na disposição dos atores no cenário. Um problema de disposição pode alterar uma escolha de objeto: agora que tudo está em seu

lugar no espaço, e a câmara pronta, é preciso talvez rever/questionar a escolha do buquê de flores que se destaca demais entre os dois atores e escolher outro mais modesto. O mesmo ocorre na montagem: primeiro os planos foram dispostos na ordem 1-2-3. Em seguida, decide-se finalmente colocar o plano 3 no meio, e verifica-se então que a tomada escolhida para o plano 3 não é mais a que convém nesta nova disposição; é preciso retornar à fase anterior para escolher uma tomada que havia sido rejeitada. É uma das razões pelas quais uma triagem do copião (*dérushage*) em que se escolhe as tomadas antes de saber onde elas vão entrar na montagem, e sem conhecer os planos intermediários, é sempre um pouco arriscada: mesmo uma tomada mal acabada pode se revelar a melhor, se em determinado momento se decide fazer uma elipse ou utilizar apenas uma parte sua.

O que constitui ao mesmo tempo a especificidade, a dificuldade e a excitação do cinema é que essas operações mentais, sem as quais não há criação, jamais são simples escolhas abstratas ou intelectuais que poderiam ser validadas num. Essas escolhas são obrigatoriamente negociadas com a dura realidade, através de tentativas e tateamentos, retornos, remorsos, até que se considere ter atingido um equilíbrio que não traia demais a idéia ou a vontade inicial, ainda quando somos dela afastados por “força das circunstâncias”.

A propósito da questão aparentemente banal do “ponto de vista”, um dia, fui levado a tomar consciência de um limite da análise clássica de tipo universitária “cientí-

fica". Convidado a palestrar num estágio de formação sobre a questão do "ponto de vista" no cinema, dediquei-me a buscar, como universitário consciencioso, a literatura teórica já produzida sobre o assunto. Compreendi, lendo esses textos, que ao puro analista escapa algo que é uma evidência para qualquer um que tenha a experiência concreta da direção e dos processos reais que contribuem para "o ponto de vista" final inscrito no plano. O que é visto na tela evidentemente não depende, como postula com grande inocência o analista – nesta ocasião, vítima ingênua da ilusão de realidade que em outras circunstâncias sabe muito bem analisar – de uma decisão única do gênero "escolha de um ponto de vista" por um fotógrafo – como se a este coubesse apenas escolher a posição e a distância focal diante de uma dada realidade sobre a qual ele não pode e nem quer intervir diretamente. Seria, digamos, o ponto de vista de Cartier-Bresson fotografando na rua. O cineasta de ficção sabe que as coisas não acontecem assim, mesmo numa locação. O sentimento banal, imediato que o espectador tem do ponto de vista no plano a que está assistindo (vejo a cena do ponto de vista de...) é na realidade o resultado de uma dialética complexa entre dois gestos que representam o cotidiano do diretor de cinema: a disposição e o ataque.

Imaginemos uma cena banal – o cinema está cheio delas – em que um casal está comendo num restaurante. O diretor vai começar, talvez, escolhendo uma mesa para dois, tal como ele a encontrará na realidade do restaurante. Ele terá que dispor primeiro o homem e a mulher e, de

alguma forma, fazer o plano da mesa: o homem aqui, a mulher ali. Talvez ele encontre, então, uma primeira posição para a câmera – digamos, por exemplo, atrás da mulher (para filmar sua nuca), mas ligeiramente de viés para que se possa ver o rosto do homem.⁴ Raramente as coisas param por aí, mesmo para os cineastas que têm a reputação de respeitar o real, como Rivette e Rohmer. Quase sempre alguma coisa virá invalidar a primeira escolha: por exemplo, um espelho em que se reflete um pedaço da rua, e cuja luz será um problema insolúvel. O cineasta pode decidir deslocar a mesa um metro para a direita e dispor as cadeiras lateralmente, como candelabros, e não mais no eixo. Ou então, ele percebe, analisando o quadro, que seria melhor filmar a mulher de frente, ouvindo, e o homem de costas, mesmo se tinha previsto o contrário no papel. Ele também pode pedir ao ator e à atriz para trocarem de lugar. O ponto de vista final será a resultante de todas essas modificações sucessivas de disposição e de ataque.

Um exemplo simples permitirá agora compreender melhor o que entendo por “análise de criação”. Considere-se a seqüência do apartamento romano de *O desprezo*. Para o analista clássico, a análise do ponto de vista seria bastante simples: consistiria na análise, a partir das cenas atestadas, que Godard tornou definitivas “por acaso”, do ponto de vista escolhido pelo diretor plano após plano (na frente do sofá; atrás de Brigitte Bardot que folheia um livro de pinturas eróticas romanas) e, talvez, na identificação de uma estrutura de conjunto que permite modular a questão do ponto de vista na totalidade desta cena.

Antes de Godard encenar os planos dessa longa sequência de *O desprezo*, não havia nada nesse apartamento em obras – nem móveis, nem cores, nem atores, nem trilhos de travelling. Havia um diálogo entre um homem e uma mulher, um apartamento vazio e tão branco quanto uma página ou uma tela virgens. Godard encontrou o apartamento, com seus cômodos, suas portas e janelas, mas teve que se decidir quanto a todo o resto – acerca do sofá: sua cor e seu lugar; da mesinha com seu abajur; do cômodo que seria o quarto, do lugar da cama neste quarto e da própria cama; do roupão de Bardot e do terno de Piccoli. Ele teve que atribuir uma localização para cada parte da cena: tal momento do diálogo no banheiro, tal outro em volta da mesinha de centro, tal outro no quarto. Ele teve que decidir, para cada uma dessas partes, acerca dos eixos e da posição da câmera, do corte em 2 ou 3 planos ou, ao contrário, de uma panorâmica ou de um travelling.

Existem estratégias simples que colaboram para a postura de espectador “criador”. Acredito muito, por tê-la experimentado, na estratégia de remeter os alunos, mesmo se tratando evidentemente de uma simulação, ao momento em que o cineasta tinha, de um lado, seu “programa” roteirístico, isto é, seu projeto de cena na cabeça e no papel, e, de outro, a realidade do cenário no qual iria inscrevê-lo. Ao momento, por exemplo, em que Godard chegou no apartamento romano vazio que tinha escolhido para filmar a longa cena do casal em *O desprezo*. Na universidade, cheguei a propor aos estudantes uma planta baixa desse apartamento

(sem colocar nele qualquer móvel ou acessório) e o diálogo da cena, dando-lhes tempo para imaginar como eles atacariam a filmagem dessa seqüência, no sentido mais vasto, levando em conta os três gestos de base de todo ato cinematográfico: a eleição, a disposição e o ataque.

Com crianças, evidentemente, se partirá de cenas menos longas, para que elas possam apreciar o que está essencialmente em jogo. Por exemplo, numa cena de *Onde fica a casa do meu amigo?*, o menino tenta obter da mãe a autorização para devolver ao amigo um caderno pego por engano, o que lhe traz um grave problema de consciência: se o amigo for para a escola no dia seguinte sem o caderno, será expulso da escola. Ainda que recorra a alguns elementos culturais específicos (o quintal como lugar de vida, por exemplo) essa cena tem inúmeras vantagens para tal abordagem. Ela é construída em torno de dois pólos principais: a mãe que pendura roupa na corda e vigia o filho, e o menino Ahmad que tenta fazer seus deveres e acaba de perceber que precisa a qualquer preço devolver o caderno do colega. Um terceiro pólo, secundário, é o do bebê que só está ali como “demanda” permanente de cuidados, elemento perturbador “excessivo” na relação dual mãe-filho. Por ter conhecido situações similares, toda criança pode se identificar com um semelhante dividido entre a proibição dos pais e a necessidade urgente de transgredir essa Lei. Pode-se contar a cena e seus principais desafios (seu “programa” roteirístico) e tornar claro, a partir de uma planta baixa ou de uma maquete sumária, o espaço do quintal. Os alunos são, assim, convidados a imagi-

nar como se virariam para pensar alguns princípios de filmagem, os eixos, os principais pontos de vista, ou mesmo um modesto início de decupagem.

Esse exercício pode comportar múltiplas variantes. Pode-se, por exemplo, praticá-lo antes de mostrar o filme, logo depois de ter narrado o roteiro em suas grandes linhas e de ter situado nele a cena e suas implicações. Os alunos não terão ainda nenhuma idéia prévia do estilo de filme. Mas também se pode fazer a escolha inversa, mostrando num primeiro momento o início do filme até essa cena: dessa forma, os alunos integrarão, embora intuitivamente, alguns traços mais marcantes do estilo do filme (a câmera privilegiadamente fixa, por exemplo, os planos longos, a raridade dos contracâmbios) e serão sem dúvida influenciados por isso, ainda que inconscientemente. Mas isso vale também para o diretor que sabe que após alguns dias de filmagem o campo dos possíveis já se limitou, na medida em que as escolhas feitas influenciam as escolhas por vir. "O estilo de um filme, diz Manoel de Oliveira, só se define de fato após se ter filmado uma dúzia de planos. [O diretor] torna-se então prisioneiro de uma maneira".⁵ Pasolini, igualmente convencido de que os primeiros dias de filmagem lançam as bases do estilo do filme e restringem o campo dos possíveis, conta como percebeu, numa noite de angústia depois de uma semana de tomadas, que tinha se enganado de estilo desde o início [do filme] e que estaria se precipitando numa catástrofe estética caso teimasse em filmar *O Evangelho segundo São Mateus* como havia começado a fazer, isto é, resacralizando com sua câmera o já-sagrado.

Fragmento e totalidade

No ato de criação no cinema, uma das maiores dificuldades, e a causa de muitos fracassos, reside no fato de que, apesar das aparências de trabalho coletivo, uma só pessoa tem em mente, mesmo que de forma imprecisa e com zonas mal definidas, o filme como totalidade futura. Não importa que a filmagem seja o resultado de um trabalho de equipe: o núcleo de criação no cinema permanece um indivíduo.

Frank Capra, apesar de trabalhar no sistema dos estúdios hollywoodianos, em que um esquadrão de técnicos e de equipes especializadas desencarregava o diretor de inúmeras decisões e responsabilidades, escrevia na sua autobiografia: "Todos os diretores se confrontam com esse mesmo problema: precisam cuidar para que o trabalho de cada dia esteja em harmonia com o conjunto do filme. As cenas rodadas fora do seu contexto, isoladamente, têm que se adaptar perfeitamente ao lugar que lhes é reservado no mosaico do filme finalizado, com suas nuances exatas de atmosfera, de suspense e suas proporções exatas de amor e conflito. Esta é, como se pode imaginar, a parcela mais importante e difícil da direção, e a principal razão pela qual, por conseguinte, os filmes pertencem ao diretor em primeiro lugar."⁶

O problema, para o cineasta, consiste em tomar todos os dias, para cada plano, decisões irremediáveis; nesse momento, o filme como totalidade só existe na sua cabeça (pois o roteiro é apenas um magro esqueleto descarnado), e a validade dessas decisões somente se dará muito

mais tarde, às vezes vários meses depois. O pintor também aplica suas pinceladas uma a uma, mas basta que ele recue para ver o efeito da pincelada no conjunto da tela, que ele pode abarcar com o olhar. O cineasta aplica suas pinceladas “cegamente”, e pode apenas antecipar sua articulação do ponto de vista do ritmo, da harmonia ou desarmonia.

A questão do conjunto e do fragmento está no cerne do ato de criação cinematográfico. Eisenstein a colocava assim: “O processo criador se desenrola da seguinte maneira: o criador percebe confusamente uma imagem [em] que [se] encarna emocionalmente o seu tema, antes mesmo que tenha dela uma visão íntima. O que ele tem a fazer, é traduzir essa imagem em algumas representações detalhadas que, combinadas, evocarão no espírito e nos sentidos do espectador, do leitor ou do ouvinte, a mesma imagem que ele havia percebido inicialmente.”⁷

O cineasta tem em mente uma imagem global à qual ele vai dar corpo e realidade através das “representações detalhadas” que são os planos. Percebe-se claramente a aposta envolvida nessa operação, que só pode funcionar, essencialmente, com a intuição e a “pré-visão”. A aposta é a de que os fragmentos postos lado a lado acabem recompondo um objeto (muito complexo) em que o espectador reencontrará a emoção inicial que desencadeou o desejo de criação, a vontade de fazer um filme. Fernando Pessoa o diz de outra forma, mas a idéia é a mesma: na arte, “nossas sensações devem ser expressas de tal modo que criem um objeto que seja uma sensação para os outros.”⁸

As escolhas parciais, que contribuirão para a criação desse objeto composto, são de natureza completamente heterogênea: uma escolha de cor, de entonação, de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final (a que o espectador reconstituirá no decorrer do filme e carregará consigo após a projeção) quanto escolhas mais “linguageiras” – que são muitas vezes as únicas de que a pedagogia se ocupa – como os diálogos ou os movimentos de câmera. O equilíbrio artístico, que confere ao filme sua singularidade de obra, depende de mil fatores, impossíveis de serem controlados de modo estritamente racional. Jean Renoir fala disso, como sempre, com muita simplicidade e acuidade:

“O que é grave e difícil, é o equilíbrio artístico ser diferente para cada um, e, pessoalmente, nunca pude me convencer de que esse equilíbrio deveria ser unicamente um equilíbrio de história. Passo meu tempo restabelecendo o equilíbrio num filme, mas não me passa pela cabeça crer que devo fazê-lo somente com elementos de ‘ação’. Pode-se restabelecer o equilíbrio com um objeto sobre a mesa, com uma cor em se tratando de um filme colorido, com uma frase que não quer dizer absolutamente nada, mas que tem mais ou menos peso que a frase dita anteriormente.”

Desde a fase da análise de seqüência de filmes, pode-se sensibilizar os alunos para o fato de que os cineastas, em sua grande maioria, não pensam suas cenas um plano depois do outro, em fila, mas, em geral, se esforçam para ter uma idéia do conjunto que se traduz na escolha dos principais eixos de ação, por exemplo. Um cineasta raramente avança com a cena se colocando, a cada vez, o problema

ma-sendo-feito como fragmentação recompondo uma imagem inicial global que pertence apenas ao cineasta, imagem mental que ele não pode “mostrar” a ninguém: “É preciso ser muitos para fazer um filme, mas um só para fazer, desfazer, refazer suas imagens e sons, retornando, a cada segundo, à impressão ou à sensação inicial, incompreensível para os outros, que lhes deu origem.”¹¹

A tomada de decisão

Existe um tempo da criação próprio do cinema, determinado por uma economia que dita as condições de tomada de decisão inclusive no âmago do ato de criação. A análise dispõe de um tempo livre e flutuante em relação a um objeto acabado e estável. A partir do momento em que o filme existe, que se pode dispor dele, pode-se passar uma tarde analisando um plano de *Passeio no campo*¹², e até mesmo anos analisando o filme inteiro como objeto de estudo universitário. É o privilégio legítimo do analista (ou simplesmente do amador) levar o tempo que julgar preciso para tratar um filme. Importa, sobretudo, não sobrepor os resultados dessa análise – todas as coerências lógicas e estéticas que ela traz à tona – ao que presidiu às tomadas de decisão de Jean Renoir, confinado no cenário pela chuva, com uma data limite que era a da próxima filmagem, cujo início já estava programado e pela qual acaba abandonando a primeira. Há neste ponto também uma diferença absolutamente fundamental entre o cinema e outras formas de arte. O escritor – a não ser um autor de *best-sellers* que prometeu o manuscrito ao editor

num prazo curto demais – tem um tempo relativamente maleável à sua frente, e o conduz a seu ritmo, em todo caso com certa margem de manobra. Ele pode remeter a decisão para mais tarde, levar tempo para amadurecê-la: ele tem direito às correções e aos arrependimentos. Pode dizer: “Hoje não estou em condições de escrever, não estou com vontade, escreverei amanhã”, ou ainda: “Vou pular essa parte que ‘caiu mal’, voltarei a ela na semana que vem”. E mesmo depois de ter terminado, ainda pode decidir jogar seu manuscrito no lixo e reescrever. O escritor tem diante de si uma temporalidade muito mais flexível que o cineasta. Nas condições sociais habituais do exercício da criação no cinema, as coisas quase nunca se passam assim, com algumas poucas exceções de cineastas – como Chaplin ou Godard – que obtiveram os meios (em termos de relações de produção) de administrar de forma diferente o tempo de filmagem, de não filmar nos dias sem inspiração, de recomeçar uma cena que no copião não agradou, de submeter o tempo de filmagem ao ritmo de criação pessoal. Chaplin podia rodar o mesmo filme durante dois ou três anos porque tinha se tornado senhor de seus meios de produção, e porque era o único a decidir quando o filme estava acabado, pronto para o público. Se, num dado momento, ele implicava com uma cena, podia suspender as filmagens por dois, três meses para procurar o que não estava bom e dar um jeito. Se percebia, após várias semanas de filmagem, que havia feito um erro de *casting*, jogava fora o filme rodado e recomeçava do zero com uma nova atriz. Godard, em alguns filmes, também pode rodar meses, num ritmo todo seu e não segundo as

exigências de produção, mais ou menos como um escritor. Mas isso permanece excepcional no cinema, pois a maioria dos cineastas é obrigada a jogar segundo as regras de produção industrial e se dar por satisfeita, inclusive na ordem da criação, onde a obrigação de terminar tem seu valor, como todo limite. Os cineastas amadores e os cineastas ditos experimentais sempre gozaram dessa liberdade de filmar no seu próprio ritmo e ao seu bel-prazer. Jonas Mekas filmou durante anos planos de sua própria vida porque não tinha tempo, justamente, para fazer os filmes que queria fazer, para não perder a “prática”, enquanto esperava para rodar um “verdadeiro” filme. Até o dia em que percebeu que esses planos quase cotidianos constituíam *sua* obra. Uma obra que mereceria estar mais presente na aprendizagem do cinema como exemplo de liberdade soberana diante de todos os códigos, e como modelo de um cinema da sensação global apreendida por um conjunto de mini-percepções parciais.

A maior parte dos cineastas tem que respeitar um plano de trabalho, elaborado para um tempo estritamente limitado (o tempo, no cinema, quase sempre representa muito dinheiro) e que os obrigará, de certo modo, a rodar a delicada cena de amor na próxima quarta-feira às 9 horas, porque é o dia em que todas as condições de produção estarão reunidas para a cena: o cenário, a presença dos atores, etc. E nesse dia, às 9 horas da manhã, o cineasta imperativamente terá que rodar a cena de amor que, segundo o roteiro, acontece à noite, mesmo que ele não esteja inspirado, mesmo que o ator esteja resfriado e que a atriz chegue na locação com uma espinha no lábio. São as gloriosas limitações do

cinema, e muitas vezes aquelas dos alunos no âmbito escolar em que o tempo também é o produto mais raro, sobretudo no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Às vezes, os alunos têm apenas uma tarde para rodar o filme, porque foi a única que se conseguiu arrancar ao cronograma já bem apertado da turma. Excepcionalmente, portanto, a situação no meio escolar não se encontra tão distante das condições do cinema. Mas ainda é preciso que os alunos estejam minimamente preparados e que isso não provoque estratégias defensivas (do tipo preparação rígida demais) que se voltariam contra a única finalidade que conta: fazer uma experiência de criação.

Em 99% dos casos, no cinema, a decisão é tomada em prazos curtíssimos e em regime de urgência, sendo ao mesmo tempo, de certa forma, imodificável. É preciso que se atente seriamente para a questão capital da velocidade. Quando assistimos a um filme, temos a impressão de todos os eixos terem sido feitos de modo consciente e refletido. Ora, uma parte significativa das decisões que constituirão a realidade do filme são tomadas muito rapidamente, numa velocidade que nem sempre permite – longe disso – que se coloque racionalmente todos os termos de todas as escolhas. A arte, com frequência, é resolver num ímpeto, e por intuição, questões não tinham sido colocadas. A pincelada do pintor obedece, em parte, a uma decisão lógica (tal azul contrasta com o amarelo na paleta restrita que o pintor fixou para determinada tela), mas é o corpo, o ritmo do braço e da mão que inscreverão de determinada maneira, única e racionalmente inexplicável, a pincelada do tal azul num

lugar preciso da tela. O ato de decisão no cinema é sempre um misto de racionalidade, de intenção comunicativa e de intuição, de instinto, de reflexo. A não ser quando não se trata de arte, mas pura comunicação e consumo.

A famosa fórmula do jovem Godard continua muito bonita e válida: "O cinema é o definitivo por acaso". O acaso é tudo o que, num plano, mesmo o mais bem composto, foge ao controle e só acontece uma vez, no momento preciso de determinada tomada: tal animal ou tal passante atravessa o campo, a forma de tal nuvem no momento em que a câmera começou a rodar, tal entonação fugaz e incontrolada do ator. O cinema também é, em certos momentos, uma atividade "reflexo". Ser um bom cineasta é ter bons reflexos, tomar a boa decisão no bom momento, o que às vezes se dá numa fração de segundo, sem que se saiba exatamente por quê. A sorte, sobretudo no cinema, é careca na parte de trás da cabeça e fugidia: se não a seguramos pelos cabelos no momento certo, quando se mostra de frente, dois segundos depois, quando tiver virado de costas, será tarde demais para agarrá-la. A análise clássica implicitamente sugere que houve conceitualização da escolha, tempo de escolha. Com efeito, no cinema existem escolhas, e escolhas múltiplas, simultâneas, entrelaçadas, porém, sem que tenha havido de fato um tempo da escolha.

Há uma fase do ato de criação no cinema, contudo, em que a questão da velocidade se coloca de forma menos rígida: na montagem, quando o cineasta está em melhor posição para refletir, para racionalizar suas escolhas, recolocá-las em causa, para fazer e desfazer, para experimentar. E

isso está se tornando cada vez mais verdade com a montagem digital, que proporciona todas as facilidades para o cineasta, em casa, se familiarizar com seus copiões, fazer testes, variantes, maquetes de cenas, a qualquer hora do dia ou da noite. Na montagem clássica, o cineasta que quisesse experimentar uma nova “versão” da sua cena, era obrigado a “desmontar” a precedente, tomando a decisão de desfazer a montagem anterior para construir a nova a partir da mesma película, que era preciso cortar e recolar de outra forma. Hoje, quando se pode facilmente armazenar todas as montagens testadas, todas as variantes, o momento da escolha definitiva, da decisão, pode recuar bastante, ser incessantemente adiado, até que a obrigação de “entregar” a um produtor, a um difusor ou a um distribuidor o imponha. Ainda assim, o cineasta sempre tem a possibilidade de refazer, um dia, uma outra versão, mais curta ou mais longa, para o lançamento em DVD, por exemplo. Talvez não esteja tão distante o tempo em que a versão “para o cinema” de um filme será considerada pelo cineasta como uma espécie de versão consensual, atendendo às exigências comerciais da distribuição e da exibição, na espera de sua “versão de autor” que será publicada um pouco mais tarde em DVD: o processo já começou.

O programa, a realidade, o ator

Em *Je vous salue Marie*¹³, uma atriz pronuncia esta frase belíssima: “*Nos maravilhamos com o advento de uma imagem, onde poderia não haver nada*”. Na análise de criação, poderia-se dizer: “Nos maravilhamos com o fato de que uma ima-

gem seja o que ela é, ela poderia ser completamente diferente.” Diante de todo plano ou toda cena, é preciso regressar ao momento em que havia apenas um “programa” estético e roteirístico da cena e uma multidão de escolhas ainda abertas. Escolhas de todas as espécies: cenários, figurinos, deslocamentos, luzes, ritmos, gestos ou entonações do ator. O plano que vemos é sempre um misto entre o “programa” da cena – anterior à encenação efetiva – alguns princípios gerais que foram determinados no ponto de partida para o conjunto do filme, e as decisões tomadas plano a plano, cena a cena.

Essas decisões dependem, ao mesmo tempo, daquela dose de instinto também presente na pincelada do pintor ou no encontro com o real. Mesmo assim, ainda que confuso, não escrito, não expresso, sempre existe um “programa” da cena na cabeça do cineasta que se prepara para filmar. Ele pode caber num roteiro clássico, num diálogo rabiscado no último minuto num pedaço de papel, em alguns esboços ou numa planta baixa, em algumas palavras pronunciadas, mas ninguém pode rodar sem um “projeto” de cena, mesmo a curto prazo. Cada cineasta, em seguida, em função do seu temperamento, do tipo de filme que tenciona fazer e da economia em que trabalha, encontra a relação que lhe parece ser a mais justa entre esse “programa” e sua atualização. A relação pode ser de simples execução: a filmagem, em seguida a montagem, se tornam a tradução mais fiel possível do “programa”, trata-se do cinema ligeiramente panorâmico, do tipo “*storyboard* bloqueado” que pode resultar nos melhores filmes de Hitchcock, de Fritz Lang e de Kubrick, mas também em filmes asfixiados pelo contro-

le, em que a vida não encontra mais aberturas para respirar. Ela pode ser ainda se basear na semi-improvisação: o filme gira em torno de um enredo em que as cenas já estão esboçadas, mas o diálogo se escreve na lida, em função do que a filmagem instala como atmosfera e traz como propostas, que podem vir tanto da locação, dos atores, quanto da meteorologia. É o método da maior parte dos filmes de Rivette, de certos filmes de Rohmer como *O raio verde* (*Le Rayon vert*, 1986), ou ainda do primeiro Wenders. Ele deve muito, na França, aos filmes pioneiros de Jean Rouch. Bem antes da Nouvelle Vague – que militou no início por um roteiro mais “aberto” do que estava em vigor no cinema de estúdio francês – esse método foi o do seus mestres Rossellini e Renoir. O ato de criação, no cinema, se situa quase sempre entre esses dois extremos, sobretudo em situação escolar em que o controle maníaco é irrealista e decepcionante, dada a precariedade do tempo e dos meios disponíveis. O controle absoluto de tipo hitchcockiano é o que custa mais caro no cinema: o real não se deixa evacuar tão facilmente quando não se possui grandes meios e grandes equipes para reconstituí-lo em estúdio.

Contrariamente ao escritor ou ao compositor de música, o cineasta (quer filmando em estúdio ou em externa, seja uma ficção ou um documentário) lida com o real, com as coisas do mundo sem as quais não haveria nada nas películas, em todo caso até recentemente, antes das imagens cem por cento digitais começarem a abrir novas perspectivas e de termos imagens capazes de produzir um efeito de real sem encontro com o real. Todavia, pode-se

apostar sem riscos que o cinema em que a câmera grava uma coisa que está ali, diante dela – encenação ou realidade bruta – ainda tem belos dias pela frente. É uma necessidade do espectador que o sistema digital não pode eliminar: ver corpos de verdade, paisagens verdadeiras, rostos cujas transformações impressas pelo tempo se pode seguir de filme em filme. O cinema é ver envelhecer os atores de que somos contemporâneos, fazer um longo plano de um rosto é “ver a morte trabalhando”, segundo a fórmula de Jean Cocteau. Para André Bazin, essa captura mecânica de um bloco de espaço-tempo, de uma realidade artificial ou não, constitui a vocação ontológica do cinema como arte específica, já que, no fim das contas, o fato de contar uma história é uma herança da literatura romanesca ou teatral. Em nome dessa vocação ontológica do cinema, Godard pôde certa vez decretar: “No cinema é preciso ver a história, não, contá-la”. O próprio do cinema é que essa realidade, qualquer que seja, sempre resista, de uma forma ou de outra, ao “programa” do plano, da cena, do projeto do filme, e que o bom cineasta, mais uma vez, é aquele que leva em conta essa resistência, se apóia nela e a faz contribuir para o sucesso artístico de seu filme. Essa realidade que resiste, para começar, é o espaço preexistente a toda encenação, a locação, natural ou não (uma porta de estúdio é um objeto tão real quanto uma porta de externa); é a meteorologia (a história do cinema é repleta de obras-primas que foram rodadas em condições meteorológicas calamitosas respectivamente às previsões do roteiro e da produção, de *O atalante à Regra do jogo*); são sobretudo e sempre, os atores.

Com efeito, o ator – inclusive aquele que o cineasta escolheu, mesmo que tenha escrito o roteiro com ele em mente, e mesmo ainda, como se costuma dizer, que “se entenda bem” com ele – é sempre a coisa mais resistente, a mais surpreendente, e até mesmo a mais expropriadora em relação ao filme tal como o cineasta o imaginava mentalmente quando escreveu o roteiro. Porque o ator, de repente, no set de filmagem, encarna com seu corpo, gestos e ritmos próprios, suas entonações, seu jeito de pronunciar as palavras do diálogo, um personagem que, até então, era apenas de papel, e isto é sempre vivido como uma espécie de desapropriação da imagem mental, global, com seus contornos ainda imprecisos, que se tinha anteriormente. O ator é o que mais resiste no cinema, sobretudo quando o cineasta se dá conta de que essa encarnação se distancia (é quase sempre o caso) da imagem mental que tinha da cena, ou mesmo, simplesmente de um jeito de dizer uma frase. O diálogo que se ouve, quase está sendo escrito, com o ouvido interior, nunca é aquele que sai da boca do ator, que fatalmente o altera com um timbre de voz, uma nuance interpretativa, sua rítmica própria.

O bom cineasta é aquele que constrói algo novo, que não é exatamente aquilo que havia “pré-visto”, com a singularidade do ator que lhe opõe resistência, e que avalia, plano após plano, com a intuição, com o olho, com o ouvido, aquilo que deve corrigir (para ir no sentido de sua idéia original) e aquilo que deve assimilar, vindo do ator, como transformação aceitável, ou mesmo benéfica, de seu personagem e filme imaginários. Trata-se, aí,

da parte provavelmente mais viva e de domínio mais difícil na encenação cinematográfica. Todo o resto – luz, quadro, corte – pode ser aprendido e mais ou menos controlado, mas não essa relação viva com o ator que precisa ser refundada a cada dia, para cada plano. Isso explica o fracasso de muitos primeiros curtas, inclusive nas mais prestigiosas escolas de cinema, em que toda a energia da filmagem está mobilizada para o domínio impecável de todos os parâmetros técnicos, enquanto os pobres atores, abandonados a si mesmos, relegados pelo diretor preocupado sobretudo em provar suas capacidades de domínio, são lançados no último momento em um plano em que necessariamente parecem desorientados e, em geral, atuam mal, sem que possam ser responsabilizados por isso. O ator é um elemento fundamental do filme assistido pelo espectador: se for mal escolhido, ou ruim, o melhor roteiro desmoronará, e nenhum domínio técnico ou de linguagem poderá compensar isso. É indispensável, portanto, na abordagem dos filmes em sala de aula, aprender a observar os atores e seu jogo de cena nos filmes estudados, com a mesma atenção dada ao enquadramento ou aos movimentos de câmera. A escola o faz ainda muito raramente, como se fosse uma abordagem fútil. Ora, a observação e a desciação do modo como um ator representa uma cena (e como o cineasta articula sua encenação à questão do ator) é um dos acessos mais concretos e mais ricos para a abordagem do cerne do cinema de ficção. O livro de Luc Moullet, *Política dos atores*,¹⁴ abre pistas

preciosas e de simples utilização para essa análise do papel do ator e de seu jogo de cena.

Todo aquele que, em situação de ensino, se recusa a levar em conta, como dado essencial do ato cinematográfico, esse encontro com a realidade, em nome de uma preocupação excessiva com o controle, está adulterando gravemente a própria natureza do cinema que pretende transmitir. Proporcionar aos alunos meios de ter um certo domínio na relação com o filme é uma das missões do professor, mas o perigo pedagógico maior seria reduzir a abordagem do cinema àquilo que depende desse domínio. Isso significaria, com certeza, passar ao largo do cinema como arte do perceptível e do sensível, e como “língua escrita da realidade”.

A negatividade, o não-lógico

Um cineasta que intervém amuúde em situações pedagógicas (Yves Caumont) desenvolveu um “exercício” de iniciação à criação em que compara sucessivamente três versões cinematográficas de uma mesma cena de *Madame Bovary*: a cena em que ela recebe a carta de ruptura de Rodolfo numa cesta de damascos e, fortemente abalada, vacila na janela do sótão em que se escondera do marido para lê-la. O “programa” roteirístico da cena é basicamente o mesmo para Jean Renoir e Claude Chabrol e (em menor medida) para Vincent Minnelli: mostrar o desolamento e a vertigem que se apossam dessa mulher à leitura da carta de adeus, enquanto seu marido lá está, em casa, especta-

dor indesejável de sua confusão e desalento. A experiência dessa comparação é bastante esclarecedora: o mesmo “conteúdo” e as mesmas situações, absolutamente, não resultam nas mesmas escolhas por parte dos três cineastas. Renoir e Chabrol fazem, ambos, o plano, visto do exterior da casa, em que Emma está à beira da janela do sótão, emoldurada por ela. Chabrol faz um plano numa *contre-plongée* violenta, em que a câmera, no chão, parece atrair a mulher para a queda. Renoir faz a escolha de eixo inversa: posiciona a câmera acima da janela e filma a mesma vertigem de Emma com um mergulho da câmera, em “*plongée*”.

Evidentemente, a questão, aqui, não é o eterno problema da adaptação para o cinema, mas precisamente a das escolhas de criação. Na situação dramática de uma mulher que vacila à beira do abismo, num momento de grande desolação – encontrada em vários filmes sem relação alguma com o romance de Flaubert – em especial, nos de Hitchcock, que gostava de pendurar suas atrizes à beira de um precipício, nas bordas do cais de um rio ou de encostas abruptas – a escolha do eixo pelo qual a câmera vai “atacar” o personagem é uma escolha capital. Imaginemos uma turma que, não conhecendo a versão de Renoir, analise o plano de Chabrol segundo a lógica escolar clássica da análise. Podemos apostar que seria facilmente demonstrado que Chabrol, como um bom cineasta, escolheu por dedução lógica a boa solução? Isso se passaria mais ou menos assim: “O cineasta escolheu a tomada em *contre-plongée* por ser o melhor eixo para ver o corpo da atriz vacilar e nos fazer tremer de medo (com

deleite) de vê-la cair e se estatelar no chão ao nosso lado, de alguma forma, sob nossos olhos”. Imaginemos as conclusões de uma outra turma que analisasse unicamente o filme de Renoir, sem conhecer o de Chabrol: “O grande cineasta (que *a priori* sempre faz as boas escolhas, por ser um grande cineasta) escolheu a *plongée* para nos fazer ver o efeito, na heroína, do apelo do abismo, a fim de nos fazer compartilhar seu ponto de vista lá do alto e sua vertigem”. O que dizer sobre essas duas análises? Ambas são convincentes e provam a mesma coisa: que todas as demonstrações simplificadoras, deterministas (o cineasta fez tal escolha para produzir tal efeito) são tranquilizadoras (toda escolha é justificável, com mais ou menos contorções analíticas, segundo o caso, na lógica voluntarista da famosa e temível mensagem do diretor) mas passam ao largo da realidade (mil vezes menos racional) do ato de criação. Retornando ao famoso plano da mulher à beira do abismo (ou imaginando estar), é provável que a escolha do eixo dependa inicialmente de uma concepção do conjunto da cena e da posição que o cineasta pretende reservar para seu espectador, e a solução-Chabrol (estar no lugar daquele que espera no chão a queda da mulher) e a solução-Renoir (participar de um ponto de vista mais próximo ao da mulher) são relativamente opostas. Mas, quanto a mim, não duvido que, no último momento, ambos poderiam ter feito a escolha inversa.

Ao se comparar as duas versões, torna-se evidente que há muito mais “loucura” na de Renoir, e que, nela, a lógica da pura e simples “comunicação” do sentido da cena

é mais uma vez desestabilizada, revirada do avesso, até mesmo contradita. Podem-se encontrar aí muitos elementos inexplicáveis, em quadros estranhos, que resistem a toda lógica simplista, inclusive à lógica que se supõe que a cena em questão tenha para Renoir. A arte (mesmo tão socializada e industrial quanto ela pode ser no cinema) é o que resiste à pura lógica, o que se liga à intuição e à soberania do artista, é o que o faz escolher, tomar decisões em que se imprimem sua personalidade profunda, suas obsessões, suas aversões e seus gostos, tudo aquilo que o constitui como sujeito único. Se o ato da criação, no cinema, obedecesse apenas à lógica dedutiva, efetivamente haveria apenas uma maneira de filmar esse plano de Emma à beira da queda, e todos os cineastas minimamente talentosos e lógicos adotariam a mesma solução. A escola, se quiser abordar o cinema como arte, tem que livrar-se uma vez por todas da velha idéia escolástica de que há um bom modo, e um só, de se dizer alguma coisa e de se filmar uma cena, ou um plano, no cinema.

Se realmente há arte, é porque o filme comporta esse “coeficiente de arte pessoal” de que fala tão bem Marcel Duchamp, que entendia das coisas em matéria de criação artística: “Durante o ato de criação, o artista vai da intenção à realização passando por uma cadeia de reações totalmente subjetivas. A luta para a realização é constituída por uma série de esforços, de dores, satisfações, rejeições, decisões que não podem nem devem ser plenamente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado dessa

luta é uma diferença entre a intenção e a sua realização, da qual o artista não é, em absoluto, consciente.

Com efeito, falta um elo na cadeia de reações que acompanha o ato de criação, uma interrupção que representa, para o artista, a impossibilidade de expressar completamente sua intenção, essa diferença entre o que ele havia projetado realizar e o que ele realizou de fato é o 'coeficiente de arte' pessoal contido na obra.

Em outros termos, o 'coeficiente de arte' pessoal é como uma relação aritmética entre 'o que não foi expresso, mas foi projetado' e 'o que foi expresso intencionalmente'.¹⁵

Contudo, Duchamp postula que todo criador tem um projeto, uma intenção, uma meta, um "programa", inevitavelmente transformado pela obra enquanto ela se realiza. Para ele, não se trata de decretar que tudo é possível em nome de uma liberdade ilimitada do artista que, evidentemente, não faz muito sentido e não é de nenhum auxílio para aquele que procura, ele próprio, aprender com a arte. Mas ele leva em conta o fato de que essa realização, em parte, lhe escapa, pelas razões que fazem, justamente, com que ele seja um artista e não um simples tradutor ou executor do próprio projeto. Robert Bresson formulou para si mesmo a seguinte regra: "Não ter a alma de um executor. Encontrar, para cada tomada, um novo sabor para aquilo que eu tinha imaginado. Invenção (reinvenção) imediata."¹⁶ Seria totalmente prejudicial ensinar aos nossos alunos, o que é uma grande tentação da pedagogia, a se tornarem os seus próprios executores, submetidos demais a seus projetos escritos ou desenhados. O pedagogo precisa encontrar a boa postura entre a importân-

cia do “programa”, e o “coeficiente de arte” de que fala Duchamp: o que estava projetado e não se atualizou no filme, e o que não estava, mas nele se inscreveu. “Não existe pintura, escreve Samuel Beckett. Existem apenas quadros. (...) Tudo o que se pode dizer sobre eles é que traduzem, com mais ou menos perdas, absurdas e misteriosas pulsões para a imagem, que são mais ou menos adequados a obscuras tensões internas. Quanto a decidir por si mesmo esse grau de adequação, não há como, já que não se está na pele do *tenso*.¹⁷ Ele mesmo, na maior parte do tempo, não sabe de nada. (...) Perdas e ganhos se equivalem na economia da arte, onde o silenciado é a luz do dito, e toda presença, ausência. Tudo o que você pode saber sobre um quadro é o quanto você gosta dele (e, a rigor, por que gosta, se isso lhe interessa).”¹⁸

No ato de criação muitas vezes há uma força de negatividade que faz parte da pulsão de criar. Um filme torna essa força particularmente visível: *O mistério Picasso* de Clouzot. Filme precioso para a abordagem do que há de não-lógico no ato de criação, ou, em todo caso, que obedece a uma outra lógica. Podemos ver no filme a feitura dos quadros, um acesso precioso a algo nunca visto: todos os quadros que estiveram *sob* o quadro estabelecido, assinado, e que o engendraram. Podemos sentir com os olhos, se ousar dizer, que o quadro suspenso na parede do museu, para Picasso, representa apenas a cessação dos possíveis. Ele começa pintando uma cabeça de touro e isso se transforma numa praia, ou o inverso. Às vezes, temos a impressão, diante do quadro sendo feito, que Picasso atinge, num dado momento, uma espécie de equilíbrio em

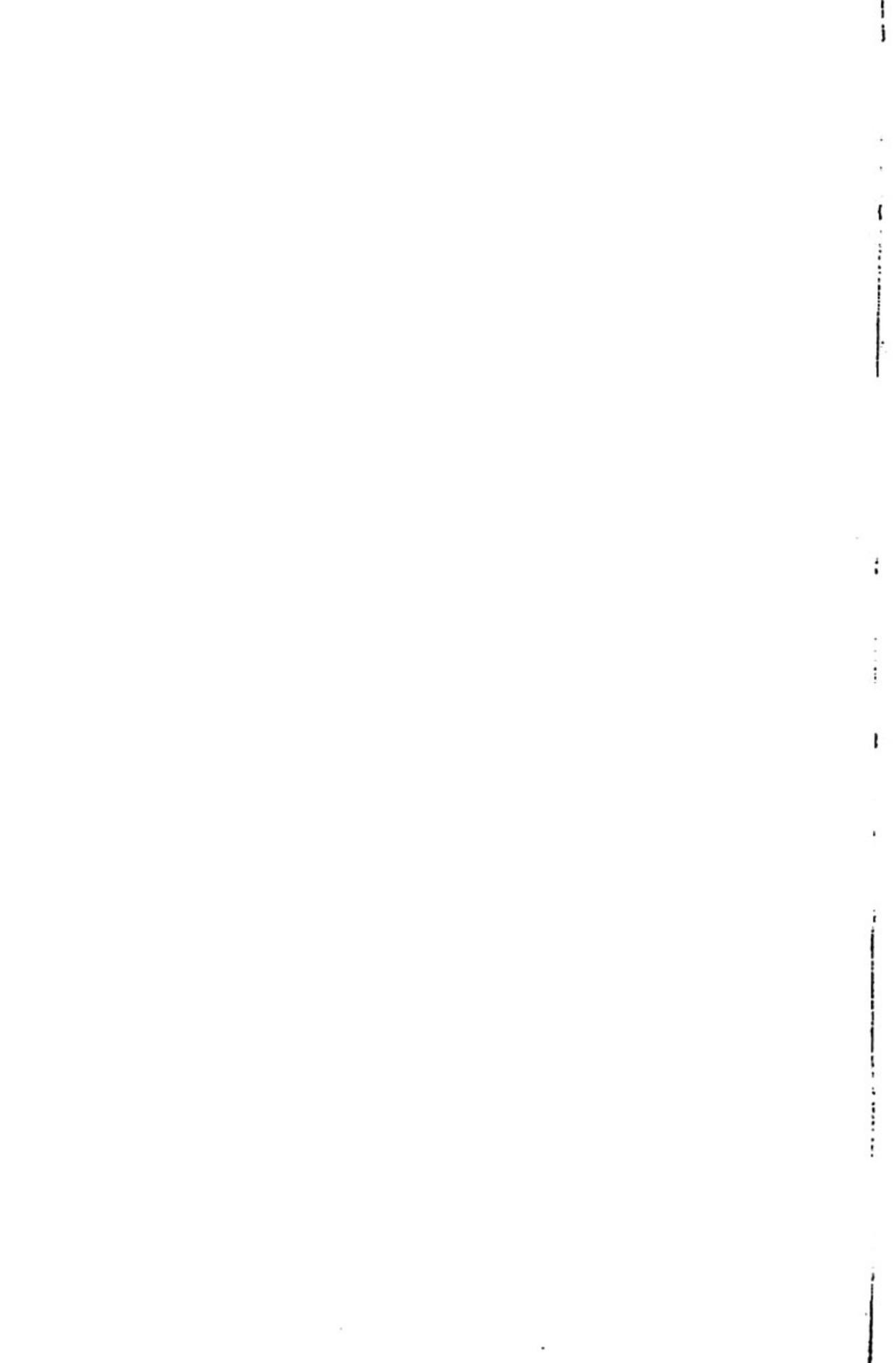
que a tela nos parece perfeitamente “pronta”, bem feita, mas Picasso raramente se detém a esse perfil de equilíbrio, e começa a travar com ela um combate encarniçado, confundindo-a, deteriorando-a (aos nossos olhos, evidentemente), estragando-a, para, finalmente, parar num estado que nos parece mais contingente, desequilibrado, “tor-to”, que certos estados precedentes. Às vezes, há nele quase uma fúria de escurecer ou de rabiscar todo um lado de um quadro que nos parecia, a nós, simples espectadores do ato de criação, harmonioso, estável, acabado.

No cinema, o trabalho de Godard é perfeitamente exemplar dessa pulsão negativa à obra no ato da criação. Penso, por exemplo, na cena da reunião sindical das operárias da fábrica em *Paixão* (*Passion*). Como todos os cineastas, Godard começa organizando a cena para torná-la inteligível, dispõe os elementos a fim de filmá-la conforme o “programa” roteirístico, dado que esta cena cumpre um papel importante na narrativa do filme: mostrar o papel de Isabelle Huppert na greve que se prepara e suas relações com as outras operárias. Mas, de repente, no momento de filmar, ele percebe uma figurante, no fundo, com um raio de sol em seus cabelos ruivos, posiciona sua câmera, não mais na posição lógica em que ele teria dado conta do sentido da cena e atribuído a ela um máximo de legibilidade, mas atrás da figurante. Ele não está mais “no bom lugar” no que diz respeito à inteligibilidade imediata da cena, mas encontrou, para filmar o plano, um verdadeiro desejo, novo, que não deve nada ao roteiro. Godard, nesses casos, nunca sacrifica seu desejo de plano à clareza da comunicação. Bresson cita uma frase de Auguste Renoir: “É preciso pintar o buquê do

lado que, não foi arranjado”. Se o cineasta faz o arranjo do seu buquê e, em seguida, posiciona sua câmera no bom lugar, o de melhor legibilidade, pode ser que não se encontre mais nenhuma surpresa, nem vida, nem desordem, nenhum frescor de sensações. Tem-se que fazer o arranjo do buquê, mas às vezes, é preciso ousar filmá-lo, num último momento, num eixo diferente. Essa parte ilógica, pulsional, que pode parecer negativa e agir contra a cena, integra o ato de criação, se este não foi completamente “aseptizado” ou submetido às leis do consumo.

A escola, desde sempre, tem horror do vazio e do negativo. Certamente, é sua vocação ensinar a construir, antes de falar daquilo que age na contra-corrente dessa construção, e que muitas vezes é da ordem das pulsões criativas. Contudo, não estou convencido de que as análises “oclusivas” – em que tudo, na cena ou filme analisados, obedece a uma lógica construtiva, da qual o analista elabora um modelo sem falhas e convincente demais – não traíam, às vezes, os objetos de que se apoderam. Podemos, com seriedade, analisar um filme de Jean Renoir sem levar em conta a máxima do seu pai, Auguste, sobre o lado não arranjado do buquê? E quando se trata de iniciar ao ato de criação, temos realmente o direito de ocultar a parte de negatividade, que constitui, às vezes, sua força vibrante de tensão, sem a qual ele não contém mais nenhuma faísca de vida, espelhando puro e simples academicismo retórico e total submissão do gesto criativo à comunicação?

- ¹ Jean Renoir, *Entretiens et propos*, edição especial dos Cahiers du cinéma, 1979.
- ² Georges Bataille, Manet, Skira Flammarion, 1983.
- ³ Paul Valéry, Introduction à la méthode de Léonard de Vinci, Folio essais, ed. Gallimard, 1992.
- ⁴ Recordamo-nos de Godard, num dos numerosos cafés parisienses de Viver a vida (*Vivre sa vie*, 1962), brincando com a variação desse ponto de vista e as máscaras (masquages) reputadas “proibidas” que ele sublinha de passagem suspendendo um instante o travelling.
- ⁵ Antoine de Baecque, Jacques Parsi, *Conversations avec Manoel de Oliveira*, ed. Cahiers du cinéma, 1996.
- ⁶ Frank Capra, *Hollywood Story*, Ramsay Poche cinema, 1988
- ⁷ S.M. Eisenstein, *Le film: sa forme/son sens*, Christian Bourgois éditeur, 1976.
- ⁸ Fernando Pessoa, *Páginus íntimas e de auto-interpretação*, ed. Tica-Lisboa, 1966, p.137-138.
- ⁹ Jean Renoir, op.cit.
- ¹⁰ Vladimir Nabokov, *Littératures I*, op. cit.
- ¹¹ Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, op. cit.
- ¹² [NT] *Une partie de campagne*, Jean Renoir, França, 1946
- ¹³ [NT] Filme de Jean-Luc Godard, de 1985, na época, sua estréia no Brasil, como em outros países católicos, inclusive a França, foi censurada por influência da Igreja – o Papa João Paulo II havia declarado o diretor herege –, desde então, o título do filme permaneceu sem tradução brasileira, sendo designado pelo título original.
- ¹⁴ Luc Moullet, *Politique des acteurs*, ed. Cahiers du Cinéma, 1993.
- ¹⁵ Marcel Duchamp, *Le processus créatif*, col. Envois, ed. L'échoppe, 1993.
- ¹⁶ Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, op.cit.
- ¹⁷ [NT] Isto é, do pintor.
- ¹⁸ Samuel Beckett, *Le monde e le pantalon*, ed. Minuit, 1990.



VIII. Criar em aula: a passagem ao ato

A criação não é o avesso da análise

A principal ilusão pedagógica, em matéria de criação, consiste em fazer como se o ato de criação obedecesse (em espelho) à mesma lógica dedutiva da análise. Bastaria, no momento da criação, usar “pelo avesso” a lógica que a análise evidencia no filme ou na cena em questão. Se ensinamos, para recorrer a um estereótipo persistente, que Orson Welles filmou tal plano de *Cidadão Kane* em *contre-plongée* “para” engrandecer seu personagem, e tal outro “para” esmagá-lo, bastaria colocar a questão: – quero dignificar ou rebaixar meu personagem? – para escolher seu ângulo de ataque ao pobre ator, que se pergunta por que o tratam como um pequeno Orson Welles, de quem não tem o carisma nem a corpulência.

Os atalhos desse gênero são freqüentemente, para o professor, um modo de se assegurar de sua capacidade e

de suas competências para desempenhar seu papel num domínio em que ele não se sente necessariamente seguro. Evidentemente há uma parte de lógica consciente nas escolhas múltiplas e simultâneas que o cineasta deve fazer a cada instante, e que ele pode justificar de modo satisfatório diante de seu diretor de fotografia ou de seu ator (“prefiro este eixo porque ele me permite ver tal personagem chegar antes do protagonista”). Mas há escolhas igualmente decisivas que são feitas por intuição, com a convicção íntima de que é a escolha certa, mesmo se o cineasta é incapaz (ou não tem vontade) de justificá-las diante de uma equipe a ser convencida. Muitas vezes, um diretor inventa *a posteriori* uma justificação lógica para esta ou aquela escolha cujas verdadeiras razões são dificilmente comunicáveis aos demais.

Soma-se a isso o fato de que o número de decisões que devem ser tomadas para um único plano é tal que a visão idealista, segundo a qual o cineasta poderia dar conta de cada uma delas, como numa espécie de *check-list* imaginário antes de passar ao ato, é um absurdo. Trata-se de decisões de todo tipo e de toda natureza, não apenas de linguagem: um cineasta deve decidir tanto a cor da camisa quanto o deslocamento do ator e o tipo de iluminação de que precisa para tal plano ou tomada. Elas derivam tanto do gosto, da fobia, do ritmo quanto do sentido propriamente dito (logo, da linguagem), que a escola tende sempre a supervalorizar.

Encontramos, no cinema como nas demais artes, grandes críticos e teóricos sem a menor prática na arte em que

são especialistas. Estou convicto, no entanto, que para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta, é mais valiosa. Trata-se de uma diferença de exigência entre *ensinar*, no sentido clássico, e *iniciar*. Sempre faltará algo ao iniciador que nunca teve a experiência íntima do gesto de criação e *do que ele implica para o sujeito*. Pois é de uma experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher sua posição, seu eixo, sua distância, seu enquadramento; de decidir o que se deve ou não dizer ao ator, seu deslocamento, a adequação de sua interpretação; de fixar a velocidade de movimento da câmera, etc. Essa experiência dará necessariamente ao passador maior serenidade e tolerância.

Por que e para quem filmamos?

É precisamente para que os próprios alunos façam essa experiência que a passagem ao ato é indispensável. Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria.

Essa experiência da criação, que é essencial, indispensável, compete freqüentemente com uma outra finalida-

de, mais visível e mais fácil de avaliar, a de produzir uma realização coletiva para ser apresentada aos outros, aos pais, ou nos festivais especializados. A questão se coloca regularmente e com desesperadora monotonia no meio escolar: por que e para quem se filma? É preciso mostrar o resultado? A quem? Em que condições?

No cinema, raramente se filma apenas para si mesmo, a não ser no campo do diário íntimo. Hoje, graças às pequenas câmeras digitais “de bolso”, muito pessoas – em número consideravelmente maior do que na época do Super 8 ou das câmeras mais volumosas – filmam em princípio para si mesmas, ao menos num primeiro momento, um pouco como quem escreve um diário ou tira fotos. Com essa nova prática do cinema na primeira pessoa, ninguém se sente obrigado a terminar o filme, a mostrá-lo, nem mesmo a passar do estágio dos copiões ao do objeto-filme. O *boom* do cinema auto-biográfico dos últimos anos sem dúvida tem a ver com essa mutação, que possibilitou uma obra como a de Jonas Mekas – para recorrer a um exemplo gratificante – sair do gueto do “cinema experimental” em que esteve confinada nos últimos trinta anos. É uma evolução que a pedagogia da criação deve levar em conta: podemos imaginar hoje exercícios livre de filmagem na primeira pessoa, e dispomos de ferramentas que os tornam praticáveis. Esses exercícios solitários vão certamente alterar o alcance do momento decisivo da “primeira vez”.

No entanto, fazer um objeto-filme *mostrável* é a finalidade de todo cineasta, por menos que ele se inscreva

num sistema de produção e por mais modesto que seja. A escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização, deve assumir a finalidade de “mostrar o que se fez”.

Uma vez posto esse princípio, todos os perigos começam. O maior é transformar essa apresentação na própria finalidade de uma prática de criação em sala de aula, desviando-a, assim, de sua verdadeira razão de ser. Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como “produto”, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele. O “sucesso” do objeto-filme, no sentido de seduzir um público de pais de alunos ou de colegas, não garante de modo algum o que é dito na célebre frase de *Moonfleet*: “o exercício foi proveitoso”. Tenho muitas vezes a suspeita oposta, diante de filmes avalizados por um público entusiasta, que se trata precisamente daqueles com os quais seus autores menos aprenderam, excessivamente voltados para uma necessidade de comunicação, um desejo de eficácia e portanto de submissão aos códigos mais “pesados”.

A tradição do “espetáculo de fim de ano” é muito impregnada na cultura escolar francesa, com sua mistura de tolice e de auto-satisfação simplória. O pesadelo absoluto seria realizar filmes na escola em função de seu futuro sucesso, avaliado pelos aplausos na sessão do fim de ano, para os pais ou qualquer outro público. Os adultos que acompanharam essas realizações têm a missão de aproveitar as projeções para educar também um pouco o público de pais, apresentando-lhes os filmes como o que são:

registros, de experiência, etapas de um processo criativo, insistindo sobretudo no seu valor de aprendizagem. Dentre as soluções possíveis, uma consiste em mostrar na mesma sessão tanto o processo (os exercícios que precederam a fase de realização, alguns copiões, várias montagens da mesma cena) quanto o resultado desse processo. Aliás, os pais estarão menos inclinados a ver esses filmes como um programa de televisão se participarem de certos momentos da filmagem, em segundo plano, como força de apoio (na tesouraria ou na administração, por exemplo) ou como simples acompanhantes.

Fazer um filme que agrada e que o público (mesmo o público artificial desse tipo de sessão) “compreende” é certamente muito gratificante para todos. O sentimento de fracasso é sempre lamentável. E quando um público de colegas (uma outra turma, por exemplo, pois os pais estão sempre dispostos a “admirar” os feitos de sua prole) manifesta que “não entendeu a história”, os alunos realizadores sentem o fato exatamente como um fracasso.

Na maior parte das vezes é por falta de habilidade, por falta de domínio dos recursos do cinema, da condução da narrativa, que o filme, límpido na cabeça daqueles que o realizaram, persuadidos que seria totalmente legível, torna-se obscuro para quem o recebe. Mas, afinal, nenhum professor pede a uma criança de dez anos que desenhe como Ingres ou como um desenhista publicitário. O que se espera da prática gráfica dessa criança (e que mede o sentimento de sucesso diante de seu desenho) não é o que se espera de um estudante de Belas Artes. Nem no plano

técnico, nem no plano artístico nem mesmo no plano de seu “valor de exposição”. Por que seria diferente com o cinema? Por que uma criança ou um grupo de crianças dominaria perfeitamente o que sabemos ser o resultado de um longo processo de maturação, não somente técnico mas de apreensão geral do mundo e de seus modos de representação? O professor, ou colaborador, deve aceitar a idéia de que é normal que pessoas jovens ou muito jovens desenhem com perspectivas e elipses que não são as de um filme profissional adulto ou de uma emissão de televisão, e que contar uma história com imagens e sons, cuidar de sua decupagem e encenação, ritmos e significações, implica uma extraordinária complexidade que, naturalmente, demanda anos de maturação. Uma avaliação honesta do sucesso de um filme de 2º ano do ensino fundamental, ou mesmo do 2º ano do ensino médio, salvo por mágica, não pode ser feita a partir dos mesmos critérios que a avaliação de um curta-metragem profissional de adulto. É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no processo, a coerência do processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo.

A preocupação com o medo do fracasso não deve conduzir ao adestramento, à submissão a regras pseudo-estéticas ou de linguagem que regem a comunicação. Afinal, quando Godard realiza *Eloge de l'amour* ou Manoel de Oliveira, *Inquietude*, o espectador também tem dificuldade de “com-

prender" o roteiro e mais ainda a eventual "mensagem". Mesmo se, no caso deles, que fizeram anteriormente filmes que se tornaram desde então límpidos, não é a inaptidão que induz a opacidade ou a perturbação na comunicação, mas a alta concepção que ambos têm de sua arte. Em todo filme realmente criativo há algo de enigmático, que resiste, que não é totalmente assimilável, legível, pelo menos no momento em que surge. Isso ocorreu com filmes que hoje nos parecem evidentes como *A regra do jogo*, de Jean Renoir, *Gertrud* de Dreyer ou *O desprezo*, do próprio Godard. E talvez, afinal, seja algo da mesma ordem que impede o espectador de "compreender a história" tanto no caso de *Éloge de l'amour* quanto no de um filme feito por uma turma do 2º ano fundamental. De certa forma, Godard trabalhou a tal ponto e por tanto tempo seu roteiro, ruminou a tal ponto seu filme antes e depois de rodá-lo que já não tem realmente necessidade ou vontade de contá-lo: filma somente pedaços brutos, sem o elo narrativo e o encadeamento de causas e efeitos que é a obsessão dos produtores padrão.

Existem, na França, escolas particulares de cinema em que se aprende de modo acelerado a se tornar um técnico semi-aperfeiçoado, mais ou menos vendável no mercado de trabalho, mas em que se priva o estudante de toda chance de tornar-se um dia, nem que seja um pouco, um "sujeito" que sente e pensa a sua própria prática. Fabrica-se em série mão-de-obra para a televisão, a serviço das idéias preconcebidas em matéria de eficiência. Ensina-se aí apenas os códigos (sem nunca interrogá-los) que permitem tornar-se um técnico eficiente: penso em todas aquelas pseudo-regras de enquadramento, por exemplo, que for-

mam a base do academicismo. Esse tipo de formação tem mais a ver com o adestramento do que com uma verdadeira pedagogia que considera da mais alta importância que o estudante seja respeitado enquanto sujeito do gesto de criação, por mais modesta que seja sua participação na elaboração do filme.

A obra de arte não é nunca cem por cento eficiente, desobedece às regras acadêmicas, reivindica a intuição criativa e a inovação contra os códigos. A partir do momento em que o cineasta está verdadeiramente presente em sua obra, esses códigos são sempre um pouco pervertidos, torcidos, postos do avesso, e o filme se torna necessariamente um pouco mais opaco e resistente. A transparência e a comunicação não deveriam nunca ser a última palavra, nem mesmo em matéria de realização cinematográfica na escola. Se temos por objetivo socializar plenamente essa prática, e, desta forma, fazer um filme que seja legível e acessível para todos, necessariamente estaremos nos submetendo aos códigos dominantes, os “mais fortes”, como todo cineasta que visa uma total transparência para tornar seu filme perfeitamente digesto e imediatamente legível para todos, sem zonas de resistência nem resto. Estaremos, talvez, promovendo o adestramento, a eficiência à toda prova, que evacua uma dimensão essencial do gesto artístico: a presença na e para a obra de um sujeito singular.

As formas de confisco do ato de criação

Essa perversão da realização cinematográfica no âmbito da escola, que consiste em se concentrar no “sucesso”

e organizar tudo em função do resultado final, um objeto-filme bem feito, sedutor, cem por cento comunicante, acarreta com freqüência um confisco do ato de criação. Não me refiro aqui ao confisco banal, grosseiro, que consiste, para um adulto, em fazer um filme por procuração, pelas costas dos alunos ou no lugar deles, isso existe, mas permanece uma atitude minoritária e patológica que não merece que nos detenhamos nela. Pois, quanto a esse tipo de adultos, se não se é psicanalista ou psicólogo, não há muito que se possa fazer, a não ser limitar seus estragos, impedindo-os de agir. Sempre desconfiei das declarações muito alardeadoras daqueles que começam anunciando, quando ninguém perguntou nada, que "foram os alunos que fizeram tudo sozinhos". Outros, mais equilibrados, pessoalmente e no papel que representam, portanto, com maiores chances de serem bons pedagogos, distinguem claramente o que veio das crianças e o que veio da negociação que tiveram com elas e, eventualmente, o que veio apenas deles mesmos. Porque não há nenhuma razão, em algumas fases do trabalho de criação, para que um adulto não intervenha enquanto tal, como membro da pequena comunidade que está realizando o projeto que ele impulsionou. É uma relação de produção normal, própria a toda equipe de cinema, Todo diretor tem esse tipo de diálogo com seu produtor, seus técnicos ou atores. É sempre preferível que o adulto faça, ocasionalmente, o plano que teve vontade de fazer, de modo perfeitamente leal, assumido, como uma de suas contribuições para o filme ou na manipulação que consiste em fazer uma criança fazer o plano que se tinha si mesmo vontade de fazer.

Aliás, sempre houve, em certas artes, como a pintura, uma aprendizagem direta que consiste em assistir o mestre trabalhar ou em pintar algumas partes da tela que o mestre confia aos aprendizes de seu ateliê. Isso ainda ocorre com a fotografia, no festival de Arles, por exemplo, sob o nome de *workshop*: um “mestre” da fotografia faz fotos diante dos estagiários que o assistem trabalhar e, seguindo seus passos, fazem experiências com o mesmo tema. Pode-se compreender muitas coisas, na arte, através dessa aprendizagem por observação e contaminação diretas, simplesmente assistindo um artista trabalhar. Vendo a reportagem que um cineasta japonês realizou durante a filmagem de *O vento nos levará*, de Abbas Kiarostami, (*Uma semana com Kiarostami*)¹, compreende-se imediatamente, pela observação direta de um criador de cinema ao trabalho, porque sua obra não se parece, hoje, com nenhuma outra. Basta perceber o clima que reina nessa filmagem, as relações que se tecem dia após dia entre a criança, o diretor e o ator adulto, assistir à lenta preparação de um plano à beira do riacho, para sentir o que faz em seguida, na tela, a singularidade desse filme e desse cineasta.

Ver um artista criar, evidentemente, não significa ter acesso aos mistérios da criação, mas permite compreender como tal artista enxerga as coisas, se põe ao trabalho, se comporta em relação à criação. Assistir Matisse pintando não podia dar a chave do mistério da sua criação, mas a atitude de Matisse diante de seu motivo, seu modelo, seus tubos de tinta, sua palheta, devia ensinar bastante sobre seu gesto de criação. Ao longo dos meus “anos-*Cahiers*”, me recordo de ter ido, com freqüência,

ver os cineastas trabalhar e, contrariando os preconceitos, penso ter aprendido e compreendido muito com essa simples observação silenciosa, mesmo se o essencial, o cerne da criação, não pertence à ordem do visível. Adquiri uma abordagem crítica e analítica dos filmes de Godard totalmente diferente após tê-lo visto filmando – ainda que o que ele tivesse na cabeça naquele momento me parecesse completamente opaco e enigmático – por ter captado algo do criador que ele é, por exemplo, quanto ao seu modo de ser com os técnicos, atores, máquinas, tempo de filmagem.

É uma forma de transmissão um pouco inusitada na escola, pois não passa pela palavra, pela racionalidade. Existe, contudo, algo que pode se transmitir diretamente numa experiência como, por exemplo, ver como se segura uma câmera, como se ajusta um quadro, com a condição que se coloque aqueles que assistem num estado de observação aguda. Sem dúvida essa via deveria ser repensada no sistema educativo, a partir do momento em que se trata de transmitir a arte. Por que não deixar, às vezes, o profissional convidado à escola fazer seu trabalho, como o profissional que ele é, e ficar vendo-o trabalhar, ouvindo-o comentar simplesmente seus gestos e decisões?

A forma mais insidiosa de confisco da experiência, na passagem ao ato em meio escolar, está ligada a uma avaliação errônea ou irrealista das forças e do tempo de que se dispõe. Isso ocorre a cada vez que o projeto de realização é muito ambicioso – em termos de duração – em relação às condições reais de realização. Escreve-se um filme de

quinze minutos, quando se dispõe apenas de dois meios períodos de filmagem e quatro horas de montagem – roubados de um cronograma muito restrito – das quais a primeira será perdida resolvendo-se problemas de transporte, chaves, cabos. Quando se perceber que se havia estimado mal suas forças e, sobretudo, o que se pode realmente fazer no tempo que resta, será tarde demais. Cada qual, no grupo, fará questão de terminar o filme que havia previsto, e a urgência escamoteará a experiência. O filme por terminar impõe sua tirania a todos. Ninguém controla mais nada, não se tem mais tempo para refletir, nem que seja um pouco, sobre o que está acontecendo e que obedece cegamente às exigências atarefadas do rendimento. Não há mais nenhuma garantia de que alguém fará a menor experiência de criação. Em termos de criação, no âmbito da escola, a existência de um filme, ou mesmo o seu sucesso, não significam, em absoluto, que *alguém* o tenha feito.

Os bons cineastas são aqueles que não se enganam de filme em relação às condições reais de produção. Mesmo em situação escolar, é preciso ter um pensamento da economia geral do pequeno filme empreendido, e isso também faz parte de uma educação para o fazer cinema. Ao invés de se sonhar com um filme que não se terá tempo de realizar em boas condições, é melhor elaborar juntos um pequeno plano de trabalho em que se estimará o tempo real de filmagem disponível, por exemplo, numa tarde em que se precisa rodar em duas locações distintas e distantes. Quanto tempo real de filmagem vai sobrar para cada locação, descontado o tempo dos deslocamentos e

da instalação? É uma forma de deixar as coisas claras quando se está diante de um projeto ambicioso demais em relação às condições reais de que se dispõe. No cinema, a capacidade de avaliação do tempo e das energias necessárias ao projeto de filme faz parte da inteligência geral do processo de criação.

Curta-metragem ou trecho de longa?

O modelo dominante na realização no âmbito escolar, muito naturalmente, é o do curta-metragem, que parece ser mais ou menos o único praticável. O curta deveria ser o lugar de maior liberdade, dado que aparentemente é um gênero menos limitador, ao contrário do longa-metragem instituído, que precisa durar uma hora e trinta, contar um história e ser exibido nas salas. Na realidade, o curta oscila entre liberdade e super-codificação. A pedagogia aprecia, em geral, o que é super-codificado e dá ensejo a uma decodificação fácil e convincente. Assim, poderíamos pensar que o curta é o bom formato para a escola e que sua duração reduzida facilita tanto a análise na aula quanto a passagem ao ato cinematográfico. Mas as coisas não são tão simples.

Historicamente, o curta de aprendizagem (que se supõe que os alunos devam fazer) representou a oportunidade de experimentar o cinema, pois ninguém pode estar seguro de seu desejo de cinema antes de tê-lo experienciado. Foi o caso dos cineastas da Nouvelle Vague que fizeram curtas para encontrar seus estilos próprios. Esses filmes eram muitas vezes desajeitados, improvisados, mas já continham o essencial de sua concepção do cinema. Apre-

diam juntos a fazer cinema, o *seu* cinema, em relativa liberdade, sem se preocuparem muito, nesse momento de formação, com o público. O caso de *História d'água* (*Histoire d'eau*) é exemplar: Truffaut agarra a oportunidade que lhe é oferecida por uma inundação no subúrbio parisiense para filmar, rapidamente, com uma câmera e poucos metros de filme fornecidos pelo produtor Pierre Braunberger, alguns planos improvisados com dois atores e um carro. Godard, em seguida, se apropria dos copiões, que não rodou, para escrever *a posteriori* diálogos e comentários efervescentes e fazer uma montagem viva e cheia de invenções. Trata-se visivelmente de uma aprendizagem alegre e lúdica nessa passagem de corrente entre cineastas principiantes.

Hoje, o curta tornou-se um gênero hiper-codificado, com ares de “novo-rico”, praticado por espertinhos cujo desejo principal é ter um cartão de visita para tentar seduzir um canal de televisão. O filme “cartão de visita”, no meu entender, é o contrário do que deveria ser o filme de aprendizagem, ou o filme realizado na escola. A maior parte desses filmes formatados tem um caráter exibicionista desagradável. Os roteiros têm que ser brilhantes, os finais surpreendentes, os *storyboards* sofisticados, os ângulos estranhos, a luz visível, os movimentos de câmera virtuosísticos: cada plano parece estar lá para dizer: “Vejam o que sei fazer.” Essa exibição muitas vezes é válida também para a atuação do elenco, que tende à afetação e ao exagero. Trata-se, na verdade, de uma maneira de contornar as verdadeiras dificuldades do cinema. “O que é realmente difícil é pôr dois atores senta-

dos frente a frente e fazer com que eles representem um longo diálogo de forma certa e comovente.” Repensei muito essa frase de Scorsese, que cito de memória, vindo de *De olhos bem fechados* (*Eyes Wide Shut*), filme-testamento de um cineasta, Stanley Kubrick, que foi um dos mais virtuosos do século e que se confronta, em sua última obra, com cenas aparentemente mínimas: um homem e uma mulher dialogando longamente num apartamento. Diante de curtas exuberantes, do tipo “cartão de visita”, observamos que é muito mais fácil estabelecer estratégias de fuga e de esquivas do que se confrontar com as verdadeiras dificuldades do ato de criação no cinema. O resultado é por vezes um curta dito “brilhante”, eventualmente ganhador de prêmios nos festivais, mas no qual nada prova que seu autor tenha aprendido alguma coisa ao fazê-lo, senão se proteger. Toda pedagogia da passagem ao ato deveria desconfiar desse modelo, se pretende manter seu rumo.

Esse tipo de curta traz à luz um problema que, hoje, concerne diretamente às produções dos alunos das aulas de cinema. O que julgamos quando os alunos realizam um filme em situação didática: o objeto ou o processo? As turmas de “opção-cinema”² algumas vezes também produzem derivados do gênero “filmes cartão de visita”, ainda que pela boa causa de apresentar esse cartão de visita a uma banca examinadora para a obtenção de um diploma.

Um dos maiores problemas do curta realizado em situação pedagógica é o empobrecimento dos personagens. Não

é raro que se pareçam muito com os personagens de certas histórias em quadrinho, definidos apenas por alguns traços, certamente úteis num roteiro de alguns minutos, mas desprovidos de espessura existencial. Não há nenhuma razão concreta, porém, para que os personagens das curtas existam menos que os das longas. Não é um problema de dimensão: quando um cineasta sabe filmar um personagem com toda sua espessura e seu passado, esse personagem existe desde o primeiro plano, mesmo se o filme não diz nada sobre sua vida presente ou passada. O que faz falta, no modelo predominante de curta, é a própria idéia de que um personagem pode ter uma reserva, que não precisamos saber tudo sobre ele, que ele pode ter preservada uma parte de mistério, que podemos imaginar para ele uma existência mais vasta que sua curta existência roteirística.

Também faz falta no curta padrão o sentimento do tempo, que tampouco deveria depender do formato do filme. Pode-se fazer um filme de cinco minutos em que o tempo existe, no qual se pode sentir que há um presente dos planos e que esses planos estão inseridos num tempo vivo. Em muitas curtas que visam demonstrar habilidade, domínio, que exibem seus planos em *storyboard* como certas pessoas exibem seus músculos, o tempo acaba inexistindo ou ficando achatado. Narrar, significar, se torna o principal objetivo e o sentimento de tempo é esmagado pelo peso de uma vontade exclusiva de enunciação. A duração do filme não importa: pode-se fazer cinema de verdade num só plano assim como pode haver graça num único belo gesto, e pode-se produzir um cinema "musculoso"

em uma hora de esforços desgraciosos. O sentimento de tempo e de ritmo depende de uma escuta musical de ritmos múltiplos, que entram em jogo a cada plano, e de uma atenção que não combina com a preocupação exagerada com o domínio técnico. É uma pequena música que precisa primeiro ser ouvida, e requer do cineasta, em certos momentos do ato de criação, a capacidade de esquecer de si enquanto sujeito do domínio.

Esses aspectos problemáticos do curta-metragem constituem também importantes desafios em situação pedagógica. Os filmes feitos para e na instituição escolar são muitas vezes “artificiais” justamente por causa dessa situação que, todavia, precisamos assumir. São filmes que raramente desfrutam de uma verdadeira liberdade – sem a qual não existe verdadeiro ato criativo – porque nem os professores nem os alunos podem se dar tal liberdade. Procedemos quase inevitavelmente, em situação didática, à demonstração do controle, do domínio, correndo permanentemente o risco de fazer um cinema “forçado”. Como transmitir, na pedagogia, que o importante é que um plano tenha vida, e que a vida não se deixa capturar tão facilmente quanto o sentido? Que não basta filmar para que exista algo realmente inscrito na tela? Como fazer compreender que o essencial, no cinema, é o ritmo, e que os personagens devem dar a impressão de serem livres, de escapar às determinações do roteiro, de inventar ou de descobrir sua vida a cada plano?

O pedagogo transmite ferramentas de análise e de domínio – códigos, portanto. Mas quando essas ferramentas

de domínio se voltam contra a natureza mesma do que se tenta ensinar, corre-se o grande perigo de trair o que se amou no cinema, como fazem numerosos curtas concebidos como busca de resultados, obcecados pela eficiência. Hoje, creio que é preferível que nossos alunos façam um plano de verdade, que valha como experiência íntima, do que vinte minutos que não os fazem experimentar nada do que constitui a verdadeira natureza do ato de criação no cinema.

Rodar um trecho curto de um filme “virtualmente” mais longo pode ser pedagogicamente mais rentável do que se curvar às regras castradoras do curta em sua forma festivalesca “prêmio do público”. A qualidade da experiência de realização reside numa única questão: será que nos confrontamos realmente com o cinema? Será que após ter feito essa experiência sabemos um pouco mais, intimamente, sobre o nosso desejo e nossa capacidade para o cinema? Foi numa universidade onde os estudantes podiam realizar pequenos filmes que, um dia, imaginei esta estratégia: rodar dez minutos de um longa em vez de um curta de dez minutos. Isso mudava tudo: eles tinham que conceber uma história se desenrolando virtualmente durante uma hora e meia de filme, personagens que pudessem agüentar a travessia de um longa e uma temporalidade correspondente a essa escala. Os dez minutos escolhidos situavam-se preferencialmente no meio do filme – quando se supõe que este está, por assim dizer, a pleno vapor. Desse modo, os estudantes se deparavam com a tarefa de filmar personagens que

tenham uma existência anterior e posterior às cenas rodadas. Do ponto de vista do espectador, é fácil fazer a experiência de comparar cinco minutos extraídos do meio de um longa e um curta de cinco minutos: o teor de existência de tudo o que faz um filme é nove ou dez vezes mais substancial no trecho. A força de evocação imaginária é incomparável: no caso do trecho, aquilo que não se vê permanece misteriosamente presente e carrega ressonâncias profundas, quase sempre ausentes do curta. Nada impede, no momento de apresentação para os pais ou um outro público, que se conte o roteiro do filme inteiro, ou que se distribua o resumo. Desta forma, cada espectador saberá que as três cenas assistidas devem ser apreciadas como parte de um filme maior. O que é mostrado se apresenta, assim, como um rastro da aprendizagem e não como produto acabado. A expectativa, enfim, não será mais aquela, estereotipada, do que deve ser um curta-metragem para concursos ou festivais. Evitando-se, talvez, os mesmos roteiros de sempre com seus finais surpreendentes, os exageros caricaturais do traço, os personagens esquematizados, sem estofos, e o tratamento do tempo inexistente, sacrificado à narrativa. O que não foi filmado enriquece o que o foi.

Fragmento/totalidade na passagem ao ato

Uma das maiores dificuldades, numa pedagogia de passagem ao ato, consiste no pensamento da totalidade e do fragmento envolvido em toda realização cinematográfica. A fase de pré-produção é sintomática desta dificuldade. A

ingenuidade espontânea se traduz na escolha de uma locação – determinado café, por exemplo – porque parece convir perfeitamente ao clima da cena. O cineasta amador, ou principiante, pode vir a descobrir tarde demais, ao mostrar seu filme, que a atmosfera que o havia seduzido na pré-produção está totalmente ausente da cena. Por uma razão simples e evidente, mas cuja evidência o principiante geralmente descobre através da decepção e do fracasso: na pré-produção, quando entro num café, percebo globalmente sua atmosfera, o espaço do conjunto, certa emoção que ele irradia, sem decompô-la em seus elementos parciais (os sons, os objetos, as cores, e as luzes) que, entretanto, constituíram instantaneamente minha percepção global dessa possível locação. Na filmagem – sem contar que o simples fato de haver filmagem pode perturbar essa atmosfera “natural”, sobretudo ao gritar-se “silêncio” para a clareza dos diálogos – captarei com a câmera e o microfone apenas uma parte desses elementos, segundo os ângulos escolhidos na decupagem da minha cena e os pontos de escuta de que preciso. Após a montagem, numerosos elementos constitutivos da atmosfera percebida na pré-produção estarão ausentes da cena e um novo café, desconhecido, vai aparecer reconstituído pelas sensações parciais que gravei a partir daquele café real. O café filmado e montado é sempre um outro café, que não existe na realidade. Esse tipo de coisa, quando não é dominado, pode ser fonte de muitas decepções.

Algumas possibilidades de exercícios simples podem ser avançadas aqui: cada aluno, por exemplo, pode ser con-

vidado a *dár* conta em três planos fixos, com uma objetiva correspondente à visão humana (tipo 50mm com uma relação 24 x 36), da atmosfera geral de um lugar complexo, abundante em percepções e sensações. Se a mesma regra se aplica a todos para o mesmo lugar (a estação de trem ou uma praça da cidade, por exemplo), a comparação das propostas individuais se mostrará frutífera, cada um tendo enfrentado as mesmas dificuldades que os demais, cujas propostas assistem.

Pode-se constatar, acerca do que resta de um cenário ou locação uma vez que a cena o seccionou em planos, uma tensão maior do gesto de filmar entre *mostrar* e *contar*. Quando escolhemos uma locação, esta é percebida enquanto espaço, atmosfera geral – precisamente, como cenário; mas quando cortamos a cena que aí se desenrola, o fazemos na maioria das vezes em função daquilo que a cena tem para contar, ou seja, por assim dizer, da sua dramaturgia. É sempre muito difícil – mesmo para um cineasta profissional – pensar a decupagem ao mesmo tempo como exigência do “contar”, de estruturar relações entre os personagens, de construção do sentido, e como decomposição-composição de um lugar, de um espaço, de um ambiente. Numa cena, por exemplo, que se passa num café, e que gira em torno de ciúmes (um rapaz sentado à mesa vê sua namorada entrar com um rival), a decupagem será sem dúvida construída nesse eixo rapaz-rival (aquele que vê/ aquele que é visto). É possível que nesse eixo o balcão do bar, por exemplo, nunca apareça, nem o canto dos jogos eletrônicos, e que esses ângulos mortos para o

filme constituam uma parte essencial da atmosfera que influenciou a escolha do café.

A solução pobre, um tanto “escolar”, no mau sentido do termo, consiste em fazer um plano de conjunto – que funciona como plano de “situação” e de atmosfera – antes de passar à decupagem, que apenas construirá o sentido dramático da cena. É mais difícil, mas quase indispensável em termos de aprendizagem, transmitir a idéia de que a decupagem está permanentemente presa numa tensão entre as duas exigências, do mostrar e do contar. Também aqui, podemos imaginar exercícios proveitosos a partir de um lugar único ou de uma mesma situação roteirística simples, em que cada aluno deve realizar uma decupagem em quatro planos levando em conta, ao mesmo tempo, a narração e a reconstituição do espaço. Para abordar a problemática “espaço real/espaço filmado”, no âmbito de *Cinéma, cent ans de jeunesse*, imaginamos o seguinte exercício de filmagem: a partir do cenário e do espaço do estabelecimento escolar, perfeitamente familiar a cada um dos participantes, cada aluno (ou pequeno grupo de alunos) teve que “inventar” um espaço novo, construído a partir de um roteiro, por exemplo, de perseguição, de deslocamento, etc. A regra do jogo era a seguinte: o espectador que não conhecesse os lugares reais (é quase sempre o caso do espectador no cinema) poderia construir mentalmente, acompanhando os raccords dos planos encadeados pela lógica do roteiro, uma representação espacial do lugar, verossímil e coerente, mas absolutamente falsa em relação à realidade. Esse exercício permite que se tome consciência, com mais eficácia do que com um longo discurso,

cria, na montagem, um outro espaço a partir do espaço real, e de que esse espaço reconstituído é, para o espectador, o único que existe e que importa.

A questão da totalidade e do fragmento se coloca também de forma crucial com relação à própria ação dramática. A noção de plano e de decupagem não é "natural" para as crianças, sobretudo pequenas, mesmo que sejam grandes consumidoras de filmes. Sua "inocência" como espectadoras as faz perceber o encadeamento dos planos como um fluxo relativamente contínuo, mesmo que saibam perfeitamente que existem mudanças de planos e de tamanho dos planos. Mas o cinema clássico, afinal, elaborou todas as suas regras de montagem e de *raccords* a fim de fluidificar o fluxo dos planos e de fazer os espectadores, todos os espectadores, esquecerem ao máximo a descontinuidade constitutiva do filme. Mesmo o adulto mais instruído, intelectualmente consciente da decupagem dos filmes, se deixa levar pelo fluxo das imagens, no momento em que entra no jogo do filme e de sua ficção. O regime do "eu sei, mas, mesmo assim" é o único regime adequado para o espectador, e seu saber sobre o filme não o impede de voltar a ser um espectador "inocente" durante a projeção — ao menos na primeira vez em que vê o filme — esquecendo um pouco a descontinuidade. Ninguém, nem mesmo o espectador mais alerta, pode ter consciência de todos os planos que constituem um filme ou mesmo uma única seqüência.

Aqui também existe um abismo entre o que os alunos compreendem da questão de fragmentação do filme em

planos e o que eles conseguem atualizar desse saber no momento da passagem ao ato de realização. O fato de terem trabalhado a decupagem em planos de certas seqüências analisadas em aula não significa que a necessidade de decupar será mais espontânea no momento de filmar. Diante de uma situação roteirizada, a primeira proposta dos alunos, sobretudo os mais jovens, consiste em posicionar a câmera num lugar onde ela possa dominar toda a cena e rodá-la em continuidade. O resultado costuma ser uma cena incompreensível para o espectador: estamos muito longe, não distinguimos gestos ou olhares, os atores encobrem-se uns aos outros, e, devido à distância, muitas vezes os diálogos são praticamente inaudíveis.

Como contribuir para conscientização da necessidade de decupar a cena para torná-la visível, audível e inteligível? Um diretor de fotografia (Jean-Luc Lhuillier) desenvolveu, com as alunas de uma escola profissional para moças, pouco familiarizadas com o cinema, um método perfeitamente pragmático que me parece muito mais adequado, em termos de verdadeira aprendizagem, do que mandá-las desenhar *a priori* um *storyboard* antes que tenham realmente sentido a necessidade. Em primeiro lugar, ele deixa o grupo montar a cena no espaço, sem interferir demais nos problemas de visibilidade e de legibilidade colocados por essa encenação geralmente aproximativa e que não leva muito em conta o ponto de vista. Em seguida, dando uma câmera digital para uma aluna, pede-lhe para fazer quatro fotos da cena, como se quisesse contá-la com essas imagens. Depois de fotografar a representação da cena pelos atores, as fotos são visualizadas em grupo,

buscando-se saber se elas permitem ver e entender o roteiro. Em geral isso não ocorre, e procura-se então saber por que: porque a máquina não foi bem posicionada, situando-se numa distância ou num eixo inadequado; porque a disposição dos atores não era correta ou eles representaram muito mal. Pode-ser recommençar o exercício após essa etapa de reflexão para, pouco a pouco, por tentativas e análise imediata dos resultados, chegar a uma rápida melhoria da disposição, do ângulo de ataque e da decupagem. A vantagem da máquina digital (ou da minicâmera DV utilizada em modo foto) é, evidentemente, que as fotos tiradas ao longo desse exercício de introdução não custam nada, que se pode vê-las e comentá-las instantaneamente em grupo com o auxílio de uma televisão. Com efeito, neste momento do processo, a fotografia, relativamente à imagem animada, tem a vantagem de obrigar a pensar uma decupagem, e a se recolocar, a cada imagem, a questão do ponto de vista, do eixo e da distância.

A preparação para a filmagem

Se for mal compreendida, a prática do *storyboard* pode se revelar pedagogicamente desastrosa, sobretudo quando essa ferramenta vem atrapalhar a experiência da passagem ao ato, da qual ela pretendia afastar o medo. É preciso começar afirmando em alto e bom som que o *storyboard* é uma prática minoritária dentro do “verdadeiro” cinema; ele concerne sobretudo às grandes produções que exigem a construção de cenários em estúdio, efeitos espe-

ciais ou ainda a presença de várias equipes. Em condições normais, a maior parte dos cineastas faz ocasionalmente alguns esboços de planos, mas poucos chegam na filmagem com todos os planos minuciosamente pré-desenhados. Salvo quando submetido a limitações muito rígidas, um cineasta começa seu dia de filmagem chegando à locação com algumas idéias básicas sobre os eixos e a decupagem, mas é somente *in situ*, em função do tempo de que dispõe e da realidade da filmagem tal como se apresenta no dia, que decide a decupagem da cena, seus eixos e quadros.

É melhor ensinar, inicialmente, a apreender globalmente a cena, o espaço e suas limitações, os eixos principais, as escolhas de conjunto, para depois passar à decupagem plano a plano. Nenhum cineasta começa pensando plano a plano.

A inteligência do cineasta reside na capacidade de encontrar as boas soluções de encenação, no cruzamento de sua idéia pré-concebida da cena a ser filmada (o “programa” roteirístico da cena, ou seja, aquilo que a tornou necessária no roteiro do conjunto) e das condições reais do dia da filmagem – condições que vão da meteorologia ao humor dos atores, durante o período de trabalho previsto para dar conta da totalidade dos planos que vão constituir a cena. Um bom cineasta deve ser capaz de flexibilidade dialética entre sua cena imaginária e a realidade das condições de encenação. Uma vez que a bela limitação do cinema é ter que levar em conta (a cada dia e para cada plano) o real, a negociação desse encontro faz parte das qualidades mais importantes e indispensáveis a todo cineasta.

O aspecto geralmente espetacular dos *storyboards* publicados ou exibidos nos “bônus” de DVD os torna completamente fascinantes aos olhos das crianças e dos adolescentes. Mas eles são geralmente obra de desenhistas profissionais que lhes conferem o caráter sedutor e exuberante de um desenho em quadrinhos perfeitamente executado – o que supõe um perfeito domínio do desenho que uma criança, salvo exceção, não teria aos oito ou dez anos, como tampouco a maioria dos adultos. Os cineastas capazes de desenhar por si mesmos um *storyboard* publicável como obra gráfica autônoma são raríssimos. Existem grandes cineastas, como Godard, cujos filmes mostram a cada plano grande capacidade figurativa e invenção visual, e que são contudo desenhistas sofríveis – contrariamente a Eisenstein ou Fellini, que talvez sejam brilhantes exceções.

O grande absurdo da utilização demasiado precoce do *storyboard* reside em pedir-se à criança que imagine um plano de antemão, longe da locação em que será rodado – o que já é difícil mesmo para uma adulto – e dê forma a essa imagem imaginada com um instrumento, o desenho, cujos códigos e cuja técnica ela domina muito mal. Para resolver um problema, um segundo lhe é proposto. Em seguida, na filmagem, o pior é querer a qualquer preço executar o desenho previsto, permanecendo fechado ao que o real propõe de novo e diferente. Como uma criança pode imaginar, na sala de aula, a luz que vai encontrar na locação? Que cineasta seria aquele que, ao realizar sua encenação e seu quadro, não levasse em consideração a luz que propicia à imagem sua matéria sensível?

Na pedagogia da criação, um *storyboard* só faz sentido se for considerado como uma pré-formalização possível dentre outras, e não obrigatoriamente a melhor, segundo as condições de filmagem e a natureza do projeto; o filme não tem que ser seu decalque ou sua execução. Os cineastas, aliás, recorrem habitualmente a uma planta baixa da cena, que permite ver, de modo mais sintético do que num *storyboard*, as posições da câmara, os grandes eixos escolhidos para a tomada e os ângulos mortos, invisíveis na tela.

A verdadeira inteligência do que está em jogo na filmagem não pode jamais residir num respeito absurdo a um *storyboard*, por mais perfeito que seja, sobretudo nas condições de realização de uma situação pedagógica. O que está em jogo nessa questão é muitas vezes o medo do pedagogo, para quem o *storyboard* representa uma espécie de remédio para a angústia provocada pelo buraco negro das decisões a serem tomadas na urgência durante a filmagem. O prestígio de que goza o *storyboard* entre os alunos também é cultivado pela mídia através da imagem do criador todo-poderoso “que já tem tudo na cabeça antes de começar seu filme” e que leva ao extremo o aspecto maníaco e sádico na execução do seu próprio programa. A escola não tem necessariamente que reafirmar essa imagem completamente redutora do ato de criação no cinema – ela precisa propor outras.

Deve haver um tempo de “pré-visão” em que se reflete sobre a decupagem e os planos, mas é imperativo reservar um tempo para a impregnação e a reflexão na

própria locação, antes de tomar as decisões que se inscreverão definitivamente no filme. Jean Renoir sempre repetia que no cinema é preciso ser passivo antes de ser ativo: “Creio ser a regra número um na arte, qualquer que ela seja. Permitir aos elementos do entorno que o conquistem; em seguida, se conseguirá talvez conquistá-los, mas é preciso primeiro que eles o conquistem. É preciso primeiro ser passivo antes de ser ativo.”³ A melhor atitude, quando uma equipe de crianças chega numa locação para rodar a cena que já refletiram na aula, é começar dando-lhes o tempo de olhar, de se impregnar daquilo que esse lugar, essa luz, pode trazer de novo para idéia pré-concebida que se tinham feito da cena. Pode ser uma boa tática pedir aos alunos, antes de tudo, para que olhem e escutem em silêncio durante alguns minutos. E somente depois fazer evoluir os “atores” no cenário para ver, também aí, o que pode melhorar a idéia inicial que se tinha de suas posturas e deslocamentos. Enfim, em vez de seguir à risca a decupagem plano por plano inscrita no papel, pode-se refletir sobre os principais eixos que serão de fato os da filmagem da cena, mas que levarão em conta aquilo que não se podia “pré-ver” e que participa, aqui e agora, da filmagem. É mais útil desenhar nesse momento, na própria locação, do que abstratamente na aula. Tudo a que me refiro aqui não tem nada a ver com qualquer “improvisação”: levar em conta o real é normal, faz parte de todo ato de criação cinematográfica, mesmo o mais seguro de suas escolhas. Respeitando-se essas condições de “escuta” do real, ga-

rante-se que a filmagem não será apenas uma simulação da passagem ao ato.

O tempo sensível

Outro desafio importante, na filmagem, é a consideração devida a tudo que depende da percepção e das sensações, no que diz respeito tanto ao som quanto à imagem. A preparação levou em conta a decupagem e os enquadramentos, isto é, a forma como estrutura de sentido, muito mais que a matéria sensível do plano. Em situação escolar, se nos limitamos à decupagem ou ao *storyboard* (que de determinação *grosso modo* o quadro e o ponto de vista de cada plano), corremos o risco de perder de vista tudo aquilo que, num plano de cinema, depende da percepção: a luz, as matérias, os ritmos internos de deslocamento dos atores, o som, enfim, tudo que depende do sensível mais do que do sentido, da significação.

É de maior urgência, para quem quer efetivamente transmitir o cinema como arte, deixar de privilegiar a dimensão linguageira em detrimento dessa abordagem sensível. Walter Benjamin citava numa carta esta frase que ele subscrevia totalmente: "Um museu realmente *educativo* terá como objetivo principal afinar nossas percepções."⁴

Parece-me que isso se tornou ainda mais necessário hoje, quando as novas ferramentas de captura de imagens e sons não exigem mais, tecnicamente, que sejam colocadas as questões básicas quanto à luz, ao foco, ao diafragma que os próprios limites da película de cinema, por exemplo, impunham. Com uma minicâmera DV, aquele que filma pode

contar com uma regulação automática do diafragma e do foco, com um som direto digital performático e, sobretudo, com uma sensibilidade que o permite filmar praticamente com qualquer luz, mesmo de noite. Todos esses aperfeiçoamentos técnicos foram evidentemente concebidos para o grande-público que deseja obter, em toda circunstância, imagens e sons aceitáveis, sem precisar colocar-se previamente questões de escolhas estéticas ou técnicas.

Evidentemente, essa atitude não corresponde ao programa a ser cumprido por alguém, professor ou profissional do cinema, que pretende promover a tomada de consciência das *escolhas de criação*. O déficit pedagógico inerente às performances dessas novas máquinas é que, ainda que os alunos não tenham pensado uma vez sequer na luz, haverá sempre uma imagem “visível” precisamente ali, onde antigamente se teria medo de dar de cara, nos copões, com um plano muito escuro ou muito desfocado, inutilizável na montagem, o que obrigava o problema a ser colocado. Isso é válido também para o foco: haverá sempre um ponto “médio”, uma zona clara na imagem, mesmo se ela não foi pensada nem escolhida.

Não estou lamentando esses aperfeiçoamentos técnicos, cujas vantagens pedagógicas são, no geral, bem maiores do que os inconvenientes. Mas afirmo simplesmente que eles devem ser levados em conta pelo responsável que acompanha essa passagem ao ato: cabe a ele e somente a ele manter permanentemente um certo nível de exigência em tudo que constitui a matéria sensível – visual e sonora – dos planos filmados. As novas ferramentas vão rapidamente absorver muitas inibições e medos dos professores diante do

aspecto técnico da realização, mas exigem inversamente do adulto, professor ou colaborador, uma vigilância ainda maior da finalidade dessa passagem ao ato. É aí que um profissional da imagem ou do som, intervindo na aula, pode contribuir com uma sensibilidade valiosa para “afinar as percepções” dos alunos para uma luz, um jogo de cores ou uma matéria sonora, a partir de um sistema de valores que é o da sua profissão e que pode despertar no grupo uma maior acuidade perceptiva. Quando falo de grupo, penso naquele constituído pelos alunos e pelos professores, pois mesmo um professor de cinema tem muito a aprender com um profissional, homem ou mulher, que desdobra toda a fineza da sua percepção de um plano ou de uma cena que a experiência cotidiana tornou extremamente aguda, e que pode ser contagiante. Recordo-me de uma conferência muito comovente de Nestor Almendros que mostrava, através de *slides* de fotogramas e de quadros de Caravaggio, o trabalho da luz e das sombras no cinema. Longe de toda intumidação tecnicista, o grande diretor de fotografia proporcionava a todos o sentimento de que a luz é antes de tudo uma questão de escolhas sensíveis. Evidentemente, isso é o melhor que se pode esperar de um profissional que intervém em aula: que faça passar a tradução técnica de seu gesto depois de promover a sensibilização diante da própria natureza da matéria que ele trabalha – som, luz, figurino, cenário, etc.

As ilusões da criação coletiva

A questão crucial, a única que realmente importa, é a seguinte: pode-se fazer uma verdadeira experiência de

criação em sala de aula, num contexto institucional? Com que condições?

No contexto escolar, a prática de realização sempre corre o risco de escamotear a experiência individual do ato de criação, sem a qual não há verdadeira criação.

Muito se exaltou, em pedagogia, as virtudes da criação cinematográfica como criação coletiva. Considera-se que tudo está bem – no melhor dos mundos pedagógicos possíveis – quando cada aluno encontra seu lugar no suposto “coletivo” da filmagem, cujas virtudes de socialização são consideradas imediatas e quase automáticas. Este é um velho mito. É preciso dizer que uma verdadeira equipe de cinema não tem nada de uma doce utopia anarquista em que cada um encontraria harmoniosamente seu lugar segundo sua competência e seu apetite de criação. Ao contrário, é uma configuração fundada antes de tudo na eficácia e na produtividade, configuração de tipo militar, ultra hierarquizada, em que cada chefe de seção (imagem, som, cenário, etc.) é responsável por seus homens e pela qualidade de seu trabalho. O famoso diálogo de criação, na verdade, freqüentemente se limita a um diálogo entre “generais”: essencialmente o diretor, o diretor de fotografia e os atores. Um maquinista ou um eletricitista raramente dão sua opinião artística sobre o filme ou o plano, e é raro que esta lhes seja pedida. A criação cinematográfica profissional padrão nada tem de coletivo, embora necessite um trabalho de equipe o mais harmonioso possível.

As filmagens pseudocoletivas da escola freqüentemente reproduzem – imitando, sem saber, o modelo do “verdadeiro” *set* – hierarquias que não são profissionais, mas

determinações inscritas na turma como microcosmo do grupo social: a menina mais bonita será naturalmente atriz ou entrevistadora, o líder será o diretor, a aluna tímida e concentrada será continuísta, o garoto desembaraçado se encarregará da câmera, etc. A passagem ao ato de filmagem só tem sentido (verdadeiramente educativo) se modifica esses esquemas inscritos desde o pátio da escola, como nos mostra magistralmente o filme de Claire Simon, *Récréation*. Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais “oculta” e mais subalterna, em que ele estará menos “em evidência”? Pois, mesmo na escola, nem todo mundo tem a mesma cota de criação na divisão de trabalho de uma equipe de cinema – longe disso – e manter essa ilusão serve apenas para reproduzir ingenuamente essa divisão de trabalho.

Se a passagem ao ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, este deve ser o de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas – na turma e na sociedade em geral – que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e aos fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos “herdeiros” e aos culturalmente desfavorecidos, aos “com futuro” e aos “sem futuro”. Desconfio de exemplos excessivamente milagrosos como o caso canônico do aluno autista que começa a falar e a se comunicar graças à realização de um filme, mas tenho a convicção, calcada na experiência direta, que o fato de trabalhar na realização de um filme pode desencadear, em

alguns alunos estigmatizados pela instituição como fracassados, uma restauração da autoconfiança. Mas é preciso que essa redistribuição de cartas promovida pela passagem ao ato de realização não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma — o que não é fácil, mesmo com a maior boa vontade do professor. Quando todas as condições de atenção e vigilância estão reunidas, a passagem ao ato de realização pode efetivamente permitir a certos alunos fracassados ou atrasados “se recuperar” graças a essa nova atividade, revelando a seus colegas e professores qualidades ocultas, modificando sua imagem diante dos outros e de si mesmos.

A abordagem do cinema como arte, para ser inteiramente coerente, implica que o professor leve em conta outras qualidades que não aquelas que se exprimem habitualmente no sistema escolar. Há uma outra forma de inteligência, de iniciativa, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem à realização — que tem o mérito de ampliar o campo desses novos possíveis para cada aluno envolvido. Esse campo vai desde a capacidade de atuar à de enquadrar atores em movimento, passando pela capacidade de escrever diálogos precisos, ágeis e ritmados ou de construir habilmente um pedaço do cenário com o que se tem à mão. Poucas práticas artísticas abrem tantas portas novas para aquele que, na escola, já fechou muitas. O agente externo, cujos valores são diferentes e que nada sabe, quando chega, das hierarquias e segregações já instaladas na sala de aula, pode desempenhar um valioso papel simbólico descobrindo, segundo seus crité-

rios, novas qualidades em crianças até então privadas de toda legitimação.

Para não vincular de modo precipitado as qualidades artísticas de uma criança ou adolescente às qualidades de expressão já reconhecidas e transmitidas pela escola, pela escrita e pela linguagem falada, é preciso que o professor saiba preservar uma parcela de não-dito: a arte é dizer de outra maneira, nem sempre com palavras e não necessariamente segundo a lógica racional. O professor que exige de seu aluno uma justificação racional e com palavras de todas as suas escolhas de criação desempenha seu papel de professor, mas se arrisca a excluir uma parte essencial do ato de criação que é a da intuição, do risco que se corre na solidão silenciosa da decisão, do engajamento do sujeito. Há uma parte de si que procura se exprimir no ato de criação, e que justamente não pode fazê-lo recorrendo à lógica dedutiva e ao discurso que imperam nas atividades habituais da sala de aula. Ignorar ou negar esta parte implica amputar o ato de criação de algo constitutivo: a intuição, o reflexo, a inspiração. Para alguns alunos, o acesso à palavra se desbloqueia *a posteriori*, após o sucesso ter sancionado uma prática sua. Apenas precisam, primeiro, recuperar a autoconfiança por meio de um gesto.

O momento individual da passagem ao ato

É preciso repetir: o que constitui verdadeiramente o ato de criação é tão solitário no cinema quanto nas outras artes. Tanto quanto em pintura ou em literatura, o cerne do ato de criação no cinema é solidão e risco.

Mesmo no meio de uma equipe de sessenta pessoas, o cineasta é absolutamente o único a ter em mente uma idéia do filme por vir; é o único a apostar que as escolhas parciais que faz – em meio a toda agitação e pressão – serão validadas após várias semanas ou meses quando o filme começar a existir como totalidade. O cinema é uma arte do “tarde demais”, na qual o grau de aposta no instante é dos mais altos. O talento do cineasta, freqüentemente ligado a seu carisma pessoal, é insuflar em todos os membros da equipe uma imagem emocional difusa do que deve ser o filme por vir, agindo por contágio mais do que por explicações, a fim de criar uma certa harmonia entre a idéia que cada qual se faz do filme e a que está na mente diretor. Essa parcela poderá ser mais ou menos visível, segundo se trate, por exemplo, do trabalho do ator, que focaliza a atenção de todos os espectadores, do trabalho do diretor de fotografia, notado apenas por uma parte do público, da atividade do editor de som, de que uma pequena minoria terá consciência, à do maquinista encarregado da tarefa extremamente sensível e delicada de empurrar o travelling, em que ninguém pensa – mas o filme como objeto artístico acabado se constituirá de todas as marcas deixadas por esses gestos múltiplos. A harmonia ou desarmonia do conjunto dependerá freqüentemente da atmosfera que o cineasta conseguir difundir em torno de si e de seu projeto, em cada fase e para cada colaborador na criação do filme.

Na escola, é fundamental que cada aluno individualmente seja confrontado ao menos uma vez à plena e total res-

ponsabilidade de um gesto de criação, com tudo o que este envolve de escolha, espírito de decisão, aposta, excitação e agitação. Para isso não é absolutamente preciso que cada um faça "seu" filme, o que seria evidentemente impraticável em situação de sala de aula. Independentemente da situação pedagógica concreta, é preciso a qualquer preço administrar os dois tempos: o da criação individual e o da criação em grupo.

Em um dado momento, cada um deve ter a responsabilidade inteira e individual de um gesto de criação: rodar um, dois ou três planos, fazer um *raccord* entre dois planos. É preciso que cada um faça sozinho todas as escolhas, que corra pessoalmente todos os riscos, respeitando a regra do jogo que é comum a todos, mas sem precisar se justificar a ninguém no momento da passagem ao ato. O momento da troca virá mais tarde, quando cada um mostrará aos outros seu plano ou sua montagem de três planos. Nesse momento não se trata, para a criança, de medir ou avaliar seu trabalho com relação ao dos outros, mas de observar atentamente como os outros se saíram. E a estratégia se revela muito proveitosa quando cada criança foi confrontada às mesmas escolhas, com a mesma regra do jogo e a mesma margem de liberdade.

No contexto de *Cinéma cent ans de jeunesse*, pude experimentar durante anos uma estratégia pedagógica que sempre se revelou eficaz, e que consiste em escalonar em dois tempos a passagem ao ato de criação. O primeiro tempo é

consagrado à abordagem de uma grande questão do cinema, por exemplo: espaço real/espaço filmado. Esta abordagem se faz “pelos dois lados”: análise de filmes e exercícios de direção. No que diz respeito à análise, assistimos e comparamos seqüências de filmes selecionados em toda a história do cinema que põem em jogo, de modo esclarecedor, a questão do espaço construído pelo filme. Desse modo, a tomada de consciência e o debate sobre essa questão não nascem de um discurso imposto pelo professor, mas sim da observação e da comparação de fragmentos de filmes. No que diz respeito à passagem ao ato, propomos dois ou três exercícios – variáveis segundo a faixa etária da turma, seu grau de familiaridade com o cinema e as condições concretas de realização – que permitem a cada um se confrontar de modo simples com essa mesma questão. Mencionei anteriormente dois ou três exemplos desses “exercícios”, em que se propõe ao aluno uma regra do jogo simples; por exemplo: imaginar em três planos uma “costura” convincente de três espaços da escola que, na realidade, são separados e não relacionados.

É apenas num segundo tempo, após cada um ter filmado, montado e apresentado seus três planos aos demais, que começamos a trabalhar em uma ou várias realizações de grupo, em que o aluno aprende a assumir “sua” responsabilidade parcial num trabalho de equipe.

Por vezes, se as condições dessa passagem ao ato são cuidadosamente e rigorosamente definidas e acompanhadas, um único plano basta para produzir uma experiência

forte e inesquecível do ato de criação no cinema. A mais bela prova disso se deu em uma experiência conduzida em 1995, sempre no mesmo contexto: um filme composto de cerca de sessenta planos de um minuto realizado em Super-8 em som e em cores, por jovens de dez a dezoito anos, disseminados nos quatro cantos da França.⁵ Num primeiro momento, cada turma envolvida teve oportunidade de descobrir na tela as “imagens em movimento”⁶ feitas pelos irmãos e fotógrafos Lumière, impregnando-se de seu espírito e de seu dispositivo. Em seguida cada aluno escolheu e determinou o lugar, o dia e a hora em que queria rodar seu “plano Lumière”, com a única instrução de respeitar as condições que marcaram a origem do cinema: um plano fixo de um minuto, sem qualquer possibilidade de arrependimento. Cada um saiu então para fazer seu plano, arriscar seu lugar e seu minuto, acompanhado por um profissional de cinema, pelo professor e por seus colegas “assistentes”. O momento de decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para *seu* plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro, em que a câmera rodava, era vivido pelos alunos com grande seriedade e gravidade.

O cinema é sempre jovem quando, retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o senti-

mento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. Quando nos situamos no que há de originário no ato cinematográfico, somos sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um jovem dos dias de hoje. Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem freqüentemente mais imaginação do que aquele que filma, e que o cinema é sempre mais forte do que os cineastas. Quando acompanhado por um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma "primeira vez" levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva.

Notas

¹ *A Week with Kiarostami*, filme de Yuji Mohara (Slow Hand production).

² [NT] O ensino médio, na França, comporta "opções" de matérias que devem corresponder a uma das áreas específicas em que se subdivide o exame para obtenção do diploma de conclusão do ciclo de três anos (o Bachelauréat, ou "bac"). A área escolhida pelo aluno normalmente corresponde às escolhas de carreira no ensino superior.

³ Jean Renoir, *Entretiens et propos*, op. cit.

⁴ "Lettre au sujet de Le Regard de Georges Sallés", in Walter Benjamin, *Écrits français*, op. cit.

⁵ *Jeunes lumière*, 60 minutos, 35 mm, produzido por "Le Cinéma cent ans de jeunes se" e Agat films et cie, 1995.

⁶ [NT] O autor emprega aqui o termo vues, "vistas", num sentido que não existe em português e que designa exatamente o tipo de imagens contidas nas primeiras filmagens dos irmãos Lumière, isto é, algumas cenas, em plano fixo, roubadas da realidade e, por assim dizer, em estado bruto: saída da fábrica, o movimento das ondas no mar, etc.