

Daniel Velasco Leão
PPGAV/UDESC
Florianópolis, SC, Brasil

COMO FAZER PARA QUE HAJA UM CURSO? – NOTAS SOBRE O ENSINO DE ROTEIRO NA UNIVERSIDADE

¿COMO HACER PARA QUE HAYA UN CURSO? – NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE GUIONES EN LA UNIVERSIDAD

RESUMO

O artigo aborda os objetivos e as especificidades dos cursos de roteiro nas universidades. Reflete sobre o ensino e a prática docente a partir das observações de roteiristas, artistas, filósofos e pedagogos. Aproxima a situação e o encontro intrínsecos à sala de aula às circunstâncias e potências despertadas pelo cinema documentário que tem no encontro o principal eixo de sua existência. Por fim, argumenta que a apropriação docente de alguns princípios artísticos e de certos métodos praticados por documentaristas e artistas pode ser proveitosa para a formação universitária de roteiristas.

Palavras-chave: Pedagogia do Roteiro; Cinema documentário; Artes Visuais.

RESUMEN

El artículo aborda los objetivos y especificidades de los cursos de guión en las universidades. Reflexiona sobre la enseñanza y la práctica docente a partir de las observaciones de guionistas, artistas, filósofos y pedagogos. Acerca la situación y el encuentro intrínseco del aula a las circunstancias y poderes despertados por el cine documental que tiene el eje principal de su existencia en el encuentro. Finalmente, sostiene que la apropiación docente de algunos principios artísticos y de ciertos métodos practicados por documentalistas y artistas puede ser beneficiosa para la formación universitaria de los guionistas.

Palabras Clave Pedagogía del guión; Cine documental; Artes visuales.

Recebido: 13/03/2021 / Aprovado: 03/05/2021

Como citar: LEÃO, Daniel Velasco. Como fazer para que haja um curso? – notas sobre o ensino de roteiro na universidade. Revista GEMInIS, v. 12, n. 2, pp. 195-208, mai./ago. 2021.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 3.0 Internacional.

1. INTRODUÇÃO

As especificidades das universidades públicas brasileiras levam professores e professoras sem formação aprofundada em determinado assunto a ministrar um curso a seu respeito. Nestes casos, o preparo se inicia no período de férias e segue ocorrendo ao longo do semestre letivo. Algo semelhante ocorreu com este autor: documentarista e artista visual, com pesquisa centrada nestes campos, aceitei de bom grado um convite para ministrar um curso de roteiro. Esse conjunto de fatores que parece francamente desfavorável à realização de um bom curso parece-me, ao contrário, ter contribuído para uma experiência das mais interessantes e profícuas. Desde o princípio, quando me perguntava como planejar um curso de roteiro, investigando planos de ensinos, conversando com outros professores, um segundo aspecto, subterrâneo, recebia parte de minha atenção: **como fazer para que haja um curso de roteiro?** Esta formulação é, na verdade, uma paráfrase do imperativo dos documentaristas contemporâneos e poderá ser melhor apreciada a partir do contexto inicial de sua formulação por Jean-Louis Comolli:

Face a esta crescente roteirização das relações sociais e intersubjetivas (...) o documentário não tem outra escolha a não ser se realizar sob o risco do real. O imperativo de “como filmar” – coração do trabalho do cineasta – coloca-se como a mais violenta necessidade: não mais como fazer o filme, mas como fazer para que haja filme? (...) [Nele] O desejo está no posto de comando. As condições da experiência fazem parte da experiência. (...) Os filmes documentários não são somente abertos para o mundo: eles são atravessados, furados, transportados pelo mundo. Eles se apresentam de uma maneira mais forte que eles mesmos, maneira que os ultrapassa e, ao mesmo tempo, os funda (COMOLLI, 2008, pp. 169-170).

Parece-nos bastante claro que aulas estão mais próximas do cinema documentário do cinema ficcional e que deveriam estar, se se pode dizer de modo rápido, mais próximo de um documentário valoriza o encontro do que daqueles que expõem um conjunto de informações estabelecidas ainda antes que se liguem as câmeras e os gravadores de som. Este artigo é um conjunto de notas sobre o ensino do roteiro que visam demonstrar como algumas características da pesquisa em artes visuais e, principalmente, de um certo tipo de cinema documentário podem ser proveitosas se incorporadas à metodologia docente. Pois, de fato, se aquele primeiro curso que ministrei e aqueles que tiveram lugar nos semestres seguintes tiveram algum mérito em sua condução, os devo inteiramente a essa singular sobreposição.

2. VIVIFICAR A ATIVIDADE

Ter clareza que não é necessário o curso para a escrita do roteiro e que um curso nada garante.

E então começar. Se tudo que instrui sem aumentar ou vivificar a atividade é odioso ao artista¹, é preciso que desde o princípio **a direção do curso seja esta**, que desde o princípio haja escrita ou seu incitamento, pelo desejo e curiosidade, e que se exercite “a imaginação como um músculo” (CARRIÈRE, 1996, p. 41):

É preciso obrigar-se, e mesmo todo dia, a partir de uma ocorrência policial lida num jornal, de uma história relatada por um amigo, ou simplesmente a partir de nada ou do próprio vazio, deixando agir as longas passagens silenciosas que nos atravessam (...), é preciso enfim obrigar-se a inventar uma situação, um início de narrativa, e mesmo enxergar histórias em toda parte, contá-las constantemente a uma pessoa. Relatar uma atitude singular entrevista na rua, uma frase incomum ouvida no metrô, tendo como único objetivo o de se exercitar no sentido de interessar alguém (idem).

Desde o início, uma vez que o contrário seria supor que para escrever é necessário (e não benfazejo, útil, proveitoso) conhecer um conjunto de fundamentos hierarquicamente estruturados, transmitidos de forma seletiva dia após dia. Tal suposição comumente gera um empobrecimento da atividade decorrente da ausência do princípio emancipatório implicada em determinado método de ensino, da seguinte forma descrito por Jacques Rancière:

Aprendem-se algumas regras e alguns elementos, que são aplicados a alguns trechos escolhidos de leitura, alguns exercícios correspondendo aos rudimentos adquiridos. Em seguida, passa-se a um nível superior: outros rudimentos, outro livro, outros exercícios, outro professor... A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno (RANCIÈRE, 2002, p. 33)².

Ademais, elaborar um curso deste modo seria nos aproximarmos da caricatura de estudantes de música que estudam partituras sem nunca tocar seus instrumentos. A imagem é do roteirista de *O discreto charme da burguesia* (Luís Buñuel, 1972), Jean-Claude Carrière:

Imaginamos um grupo de alunos numa escola de belas-artes. Estão sentados, os braços cruzados. Escutam um professor que lhes fala da arte do desenho e da pintura. E é tudo. Nada fazem, apenas escutam. Nunca lhes colocam um lápis ou um pincel nas mãos.

¹ Esta carta à Friedrich Schiller datada do dia 19 de dezembro de 1798, Goethe escreveu: “me é odioso tudo o que simplesmente me instrui, sem aumentar ou imediatamente vivificar a minha atividade”. Foi citada por Nietzsche em suas considerações intempestivas (NIETZSCHE, 2003, p. 5).

² É sobretudo pela oposição a este métodos que nos será possível aproximar, posteriormente, algumas práticas de Joseph Jacotot e Paulo Freire, ainda que os dois sejam fundamentalmente distantes no que concerne a outras questões (cf. RANCIÈRE, 2003, p. 199).

A mesma imagem, num conservatório de música (...)
Imagens caricaturais — mas que não estão longe da realidade em algumas escolas de cinema, no tocante ao “ensino” do roteiro. (CARRIÈRE, 1996, p. 55).

Muito mais interessante parece ser nos apropriarmos do método proposto por Jean Lancri a propósito da pesquisa em artes: “Por onde começar? Muito simplesmente *pele meio*. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância” (LANCRI, 2002, p. 18).

Não se trata aqui de um desprezo à instrução, à pesquisa ou ao estudo: quem poderia negar a importância da análise fílmica, do conhecimento das técnicas ou dos tratados poéticos para a escrita do roteiro? Como observou Walter Carvalho, diretor de fotografia de algumas obras-primas do cinema brasileiro, a pessoa que produz uma imagem tem atrás de si milhares de anos de história³. O mesmo podemos dizer a respeito de uma tessitura narrativa. Sobre isso, não é preciso dizer muito. O risco de desequilíbrio costuma ser maior no pólo oposto, na ordem do conhecimento das regras e de realização de análises fílmicas: antes e não ao longo da escrita⁴.

A questão reside, pois, em um pequeno ponto. Deve-se conhecer e abarcar um conjunto de fundamentos que depois, em pouco tempo, deverão ser aplicados e perceptíveis em uma urdidura dramática sujeita ao escrutínio do sujeito do saber? Ou deve-se lançar em urdiduras dramáticas variadas a partir do que se sabe, de forma paciente, cumulativa, considerando as etapas de um trabalho realizado ao longo de mais de uma centena de dias ao longo dos quais apropriam-se instrumentos, técnicas e referências?

A resposta não seria custosa se seguíssemos a trilha aberta por Joseph Jacotot que, nos termos de Rancière, supôs “um novo sujeito pensante que se experimenta na ação” ao invés do “sujeito pensante que só se conhecia como tal divorciando-se de todo sentido e de todo corpo” (RANCIÈRE, 2002, p. 65). Nas palavras deste extraordinário educador dos séculos XVIII e XIX:

Eu quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende, passeia pela superfície dos objetos ou penetra em seu interior; minha mão se abre, se desenvolve, se estende, se fecha, meus dedos se afastam ou se aproximam para

³ Esta reflexão está contida no filme *Iluminados* dirigido por Cristina Leal em 2007. Outra interessante observação que podemos tomar do campo da direção de fotografia é aquela de Michael Chapman (*Táxi Driver* e *Touro Indomável*, 1976 e 1980, ambos dirigidos por Martin Scorsese), para quem a cinematografia “é uma arte que envolve muita coisa técnica. Você tem que fazer essas coisas e aceitar que a beleza virá delas” (CHAPMAN apud MOURA, 2001, p. 96).

⁴ O benefício e o risco destas análises encontram-se exemplarmente contidas nesta observação de Jean Claude Bernardet: “[Analisar um filme] É descobrir *mecanismos* de composição, de organização, de significação, de ambiguidade, estabelecer a coerência ou as contradições entre tais mecanismos. Não há dúvida de que isso faz evoluir a compreensão do filme e pode inclusive enriquecer a emoção que temos ao vê-lo, pois, a análise aumenta os circuitos pelos quais podemos percorrê-los. Há, no entanto, a questão em que esbarramos constantemente: não são esses mecanismos que fazem a qualidade de uma obra nem sua força” (BERNARDET, 2003, p. 210).

obedecer à minha vontade. Nesse ato de tateio, só conheço minha vontade de tatear. (...) Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, op. cit., p. 66).

É o que propomos que ocorra, de certo modo, nos cursos de roteiro: que sejam direcionados à vivificação das atividades, estimuladas e depuradas por análises, exercícios e instrumentos cuja pertinência prática/processual seja, no entanto, decidida por quem está precisamente a elaborar os roteiros ou peças narrativas envolvidas em seu processo criativo. Como se vê, tomamos o conhecimento como um ato antropofágico no sentido oswaldiano ou, para citar outro poeta, a partir da recomendação de Walt Whitman a seus leitores:

*You shall no longer take things at second or third hand, nor look through the eyes
[of the dead, nor feed on the specters in books,
You shall not look through my eyes either, nor take things from me,
You shall listen to all sides and filter them from yourself⁵.*

Essa espécie de apropriação antropofágica do conhecimento (em contraposição a uma, grosso modo, recepção mais passiva dos conteúdos), contribuirá para uma participação efetiva e instigará um tipo de compreensão em certo sentido semelhante àquele que propunha Hélio Oiticica em sua obra *Parangolé* (1964 e depois): “A obra requer aí a participação corporal direta; além de revestir o corpo, pede que este se movimente, que dance em última análise” (OITICICA, 2013, p. 23), isto é, “uma total **incorporação** (...), um procedimento que estabelecia a completa aderência **do corpo na obra e da obra no corpo**” (MELIM, 2008). Regina Melim afirma que o engajamento solicitado ao espectador era tão grande que Hélio passou a denominá-lo **participador** e à operação, propriamente, como uma **vivência** (idem). Poderíamos dizer, em sentido semelhante: estudante como **participador**; conhecimento como **incorporação**; curso como **vivência**.

3. O SENSO DO ACONTECIMENTO

Pascal Bonitzer afirma que “A primeira qualidade de um [uma] roteirista é a de possuir o senso do acontecimento” (BONITZER, 1996, p. 84). Talvez esta também deva ser uma das primeiras qualidades de quem ministra um curso de roteiro. Aos acontecimentos e vivências em curso na transformação de ideias, imagens e instrumentos em histórias, gostaria de acrescentar outro bastante comum igualmente fundamental de ser levado em conta.

⁵ Em tradução de Rodrigo Garcia Lopes: “nada de pegar coisas de segunda ou de terceira mão...nem de ver através dos olhos dos mortos...nem de se alimentar dos espectros nos livros, / e nada de olhar através dos meus olhos, nem de pegar coisas de mim, / você vai escutar todos os lados e filtrá-los a partir de seu eu” (WHITMAN, 2005, pp. 46-47).

Como se sabe, ocorre com frequência, sobretudo em universidades, que jovens artistas e cineastas em formação expressem suas ideias de forma titubeante. Além do conhecido conjunto de fatores combinados à sua maneira em cada pessoa e às idiossincrasias individuais que as motivam, e aos quais se deve contrapor um espaço democrático de fala e escuta etc., existe outro ao qual não se dá muita importância. Parece-me que Henry Miller o descreveu de forma precisa em suas *Reflections on Writing*, ao escrever como, no início de sua atividade como escritor profissional, “não havia separação entre eu como escritor e eu como homem: falhar como escritor significava falhar como homem” (MILLER, 1964, tradução nossa). Muitas vezes, essa afinidade entre si e a obra que se compõe é compartilhada por estudantes. Se tal é verdade, a própria enunciação destas obras e exercícios pode situar quem se expõe em uma situação de fragilidade. Ora, como nos diz Paul Ricoeur, “onde há fragilidade, há responsabilidade. Eu diria mesmo que o objeto da responsabilidade é o frágil, o perecível que nos solicita. Porque o frágil está, de algum modo, confiado à nossa guarda. Entregue ao nosso cuidado” (RICOEUR, 2002, p. 45).

Neste sentido podemos, como professores e professoras de cinema, aprender algumas coisas com os filmes e os métodos de Eduardo Coutinho. Afinal, nas palavras de outro de nossos mais destacados documentaristas, João Moreira Salles,

O cinema de Coutinho dedicou-se a reunir um conjunto de histórias fragilíssimas, oferecendo a cada uma delas aquilo que, em outros filmes e outras circunstâncias, elas não teriam: proteção. Nada mais frágil do que palavras ditas por quem não costuma ser escutado. Elas são bens perecíveis por definição, coisas sem luz de eternidade, na expressão de Simone Weil (SALLES, 2004, p. 7).

Ainda que essa fragilidade seja distinta daquela que há pouco descrevemos, assim como a relação de poder que se estabelece entre documentarista e personagem é algo diferente daquela que ocorre em sala de aula, existem consideráveis semelhanças em suas implicações. Muito ganharíamos, pois, se, aprendêssemos a ouvir à maneira de Coutinho. Mas, diante de ideias por vezes inteiramente estranhas a quem ouve, **como fazer para que haja escuta?** Parece que o essencial reside na disposição de quem ouve:

(...) devemos ir a esses encontros o mais vazio possível de ideologias e do próprio passado, para saber realmente as razões do outro, já que as minhas não interessam. Evidentemente esse vazio nunca é pleno, porque nunca chegamos ao absoluto das coisas. De todo modo, essa disposição de estar vazio, de se colocar entre parênteses, é um ponto essencial. (...) quanto mais você se esquece de si mesmo, mais você está sendo você mesmo (COUTINHO, 2004, p. 131).

Consuelo Lins observa que o diretor de *Jogo de Cena* (2007) buscava “compreender o

imaginário do outro sem aderir a ele (...) sem julgamentos ou avaliações de qualquer ordem, ironias ou ceticismos, sem achar que o que está sendo dito é delírio, superstição ou loucura” (LINS, 2004, p. 107) para logo depois acrescentar uma citação do próprio Coutinho, segundo a qual “O que o outro diz é sagrado”. Não porque não seja questionável, mas porque não deve ser questionado de modo a retrain sua expressão e, o que está submerso, sua própria performance fabuladora que cria significados não apenas para o mundo, mas também para si, enquanto personagem que figura e se constrói no acontecimento da filmagem. De modo semelhante, Jean-Louis Comolli (*op. cit.*, p. 55) afirma que no momento da filmagem devemos sugerir às pessoas que elas falem e se exponham a partir do “fato bem simples de que há escuta”, que elas atuem “a partir de suas próprias palavras, ouvidas por nós, aceitas, acolhidas, captadas”: a câmera mais “como uma orelha do que como um olhar”.

Em tudo isso, parece-me, há a percepção clara do senso do acontecimento documentário baseado no encontro, do que há de desejo e de fragilidade em quem se põe a verdadeiramente falar. Proponho que esta forma de escuta e a atenção que ela implica seja um elemento constituinte desses cursos.

Por outro caminho, Paulo Freire narra e comenta uma cena de sua infância que parece confirmar a importância do que falamos:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente (FREIRE, 2015, p. 43).

Menos importante do que a transferência da ênfase da escuta para o olhar é a manifestação da importância daquilo que há de essencial neles: a atenção. Em outra de suas obras, Paulo Freire opera uma crítica fundamental ao “arquivamento de pessoas” decorrente da ideologia “fatalista, imobilizante, que anima o discurso neo-liberal” que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social” (FREIRE, 2015, p. 21):

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1974, p. 66).

A semelhança entre esse modelo pedagógico e os documentários que buscam nas pessoas que entrevistam apenas enunciações que confirmem o que desejam ouvir ou forneçam dados para a tese do filme é evidente. Uma das possíveis apreciações teóricas da obra de Coutinho reside precisamente na oposição a esse modelo que, ademais, ignora um aspecto fundamental da condição humana. Nas palavras de Hannah Arendt:

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo (ARENDR, 2007, p. 191).

Arendt prosseguirá apontado para a importância, precisamente, da ação e do discurso:

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (...). Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano (Idem, p. 192)

Ganharíamos muito, portanto, se nos empenhássemos — pela vivificação da atividade, pela dilatação da escuta, pelo senso do acontecimento — em possibilitar cursos que potencializassem o imprevisto, a fabulação e a criação como meios para a construção de uma *auto-mise-en-scène* participativa, construção sempre provisória, precária, a ser apreciada conforme suas potências. Isso é fundamental também em um segundo sentido. Afinal, aquilo que se expõe e apresenta como resultado do trabalho criativo nesses cursos não passa de esboço, tentativa ou do primeiro tratamento de um roteiro. Trata-se, pois, de perceber no que é provisório, ainda sujeito a mudanças e necessitando ainda lapidação e tempo de trabalho, aquilo que se destaca e deixa ver as melhores possibilidades de seu aspecto final.

Cabe acrescentar, talvez, que aquela escuta não se confunde com uma simples e inócua aceitação daquilo que se escuta. Esta seria, em verdade, a expressão de uma completo desinteresse. A escuta ativa e enfática, é permeada de perguntas e observações, e nela ocorre uma tensão: pois o desejo de compreender centrado na atenção esvaziada de si, implica e instiga em quem, ciente do mesmo senso de acontecimento, se expõe a falar e a expôr sua história a considerar com igual ênfase aquilo que diz. Nesse espaço criado, é comum que se expresse algo desconhecido, que se perceba implicações ignoradas, que imagens criadas se mostrem opostas às ideias desejadas e que se tenha de escolher pela imagem ou pela intenção. Escutar atentamente não é aderir ao imaginário, mas propiciar a quem fala a escuta e atenção enfática que muitas vezes participa da própria composição da obra.

4. FORMAS PARA OCUPAR O ESPAÇO-TEMPO DAS AULAS

Retornemos ao imperativo inicial: como fazer para que haja um curso, que vivifique a atividade, que seja marcado pela escuta e pela atenção enfática e, ainda, que apresente os instrumentos e métodos, discuta tratados poéticos, análise filmes? Essa pergunta foi parcialmente respondida e não podemos avançar muito mais em sua direção, uma vez que as especificidades dependerão do temperamento de quem ministra e quem participa das aulas, bem como do lugar que ocupa a disciplina na grade curricular. Entretanto, devemos insistir em alguns pontos.

O primeiro deles diz respeito à ocupação do tempo na aula e fora dela. Tomemos o trecho de um discurso de Antonio Candido:

O famoso aforismo *Tempo é dinheiro* é monstruoso porque na verdade o tempo é o tecido da nossa vida, uma coisa preciosa, mesmo porque nos transforma a cada minuto, sendo certo que daqui a meia hora nós aqui presentes não seremos os mesmos. É preciso prever formas mais altas de ocupação do tempo (CANDIDO, 2018, s/p).

Na sala de aula, parece-me pertinente reservar um segmento considerável de todas as aulas para o exercício da escrita, individual ou coletiva: este hábito e aquilo que ele propicia — seja o exercício da imaginação, a lapidação cumulativa de uma mesma história, a composição de histórias paralelas — é útil em si mesmo e confirma a importância da prática regular, gerando em que atende ao curso a percepção daquilo que enunciou o pianista Arthur Rubinstein: “Quando passo um dia sem tocar, sinto isso. Quando passo dois dias, meus amigos o sentem. Quando passo três dias, o público sente” (apud CARRIÈRE, *op. cit.*, p. 66). Desta forma, a um só tempo evitamos a caricatura de Carrière e contornamos algo bastante comum nas disciplinas não elegíveis de roteiro, isto é, a eventual ausência de engajamento de quem não tenha particular predileção por essa área cinematográfica. Nesses casos, remeter a prática da escrita apenas ao período extraclasse pode ocasionar que se tornem sobretudo exercícios burocráticos, o que, evidentemente, pode ser fatal. Essa questão temporal também deve ser considerada em relação aos exercícios e leituras extra-classe. Por mais que a leitura de certos tratados e textos seja imprescindível, não se deve ignorar na formação acadêmica de artistas e técnicos do cinema a pertinente observação de Doc Comparato:

de acordo com a Sociedade de Autores e Escritores da França, o trabalho intelectual é regulado por lei como sendo de quatro horas diárias. Bem diferente das outras categorias que trabalham de seis a oito horas por dia. O trabalho criativo e imaginativo pode ter o máximo de quatro horas diárias, sendo que o resto do tempo deve ser gasto para se alimentar intelectualmente com leituras, observações da vida e gestão de pensamentos (COMPARATO, 2009, p. 20).

Pareceu-me também pertinente ocupar outro segmento das aulas com a exposição didática e detalhada das técnicas e instrumentos para a escrita do roteiro. Não através da síntese do pensamento de diversos teóricos a respeito de um mesmo tópico (argumento ou conflito ou diálogo, por exemplo), mas tomando-os um por vez e, para usar a linguagem do cinema, através de encavalamentos. Desta forma, o dito aparece sempre situado, provisório, inerentemente passível de questionamento, pois o método de Luiz Carlos Maciel (2003) é inteiramente distinto daquele de Robert McKee (2017), as proposições de Michel Chion (1989) muitas vezes contrariam aquelas de Syd Field (2001). O passar das aulas e a exposição a respeito de outras escolas proporcionará, por si mesma, a possibilidade comum de sínteses e a discussão das contradições, e nisto as experiências práticas de escrita que vêm sendo realizadas desempenharão o papel mais importante: pois será a partir do centro desta prática que serão avaliados estes métodos e asserções. Sobretudo em cursos voltados para roteiristas iniciantes, parece-me que as leituras desses manuais devam ser apenas opcional. De forma consequente, quem desejar se aprofundar no estudo poderá escolher ao final com qual escola tem mais afinidade, se prefere escrever argumentos como McKee ou como Comparato etc.

Também muito proveitosa me pareceu a análise coletiva, a cada aula, de um curta-metragem. Não é preciso argumentar a favor da análise fílmica. Resta mencionar que se o curta-metragem aparece como solução por conta do pouco tempo, tem ainda a seu favor o fato de dialogar com a maior parte dos roteiros e argumentos que são desenvolvidos nesses cursos. E, mencionar que na curadoria destes filmes qualquer método, mesmo a aleatoriedade absoluta, parece preferível à seleção orientada para a ilustração/exemplificação de um conceito ou um esquema apresentado na mesma aula. Desta forma, os filmes contribuirão para instaurar nas aulas um frescor que gera o espanto, a curiosidade e o maravilhamento tão valorizados por seus valores pedagógicos por Paulo Freire e Antonio Faundez (2013) e que, aliás, é bastante semelhante à experiência cotidiana de assistir a filmes, ao mesmo por quem decidiu por profissão trabalhar em sua realização.

Portanto, dividir as aulas entre a tessitura individual ou coletiva de roteiros e histórias, a análise do curta-metragem e a apresentação encavalada e não sintética de teorias e manuais e parece dar conta de forma equilibrada do que é necessário para a formação introdutória na escrita direcionada ao cinema. É claro que mesmo em um curso assim organizado, haverá momentos em que as aulas se tornarão sobretudo de leitura e exposição do que foi realizado, de discussões em pequenos grupos, ou em que se decidirá, por algum fator imprevisto, assistir a um longa-metragem ou conjunto deles. Não há aqui, portanto, nenhuma recomendação: diversas outras formas de ocupar o tempo podem ser igualmente pertinentes. Há antes o desejo de ressaltar que nos parece essencial pensar como utilizar

o tempo das aulas e as atividades extra-classe para que haja um curso de roteiro.

5. CONCLUSÃO

Em *O homem sem conteúdo*, Giorgio Agamben aponta uma interessante distinção entre os agires poético (*poíesis*) e prático (*práxis*) na Grécia Antiga. Enquanto no centro da prática, estaria uma vontade que se exprimiria na ação, no centro da poética estaria *a produção na presença*: aqui, “algo viria do não ser ao ser, da ocultação à plena luz da obra. O caráter essencial da *poíesis* não estava, portanto, no seu aspecto de processo prático, voluntário, mas no seu ser um modo da verdade, entendida como des-velamento” (AGAMBEN, 2013, p. 117). Neste sentido, a *poíesis* construiria um espaço no qual a pessoa “encontra a sua própria certeza e assegura a liberdade e a duração da sua ação” (idem, p. 119). Parece-me que é isso que a câmera do cinema documentário pode propiciar de mais interessante: a criação deste espaço distinto em que algo passa a existir — sua singularidade está em fazê-lo pelo encontro entre documentarista e participante.

O objetivo deste artigo é, de algum modo, contribuir para investigação de como podemos instigar este espaço em uma sala de aula universitária, com sua arquitetura de conhecidas implicações, permeada e atravessada pelas demandas da vida acadêmica e sobre a qual a repetição atua para operar o sentido de banalidade rotineira, situação estas bastante oposta àquela experiência extraordinária de ser filmada e de ser ouvida por um desconhecido com uma câmera e uma pequena equipe no espaço de sua casa. E, entretanto, apesar disso, ao menos desde que artistas abandonaram museus e galerias, as salas de aula passaram a ser consideradas e experimentadas através de práticas artísticas: basta pensarmos em Joseph Beuys para quem “ser um professor é minha maior obra de arte (...) Eu exijo um compromisso artístico em todos os âmbitos da vida” (BEUYS apud SILVA, 2018, p. 75), nas escolas criadas nos anos 1960 pela artista Esther Ferrer em parceria com José Antonio Sistiaga, *Talleres de libre expresión e Escuela Experimental de Elorrio* (cf. GONÇALVES, 2019, p. 307), ou em Jorge Menna Barreto que em certa ocasião iniciou a aula escrevendo a palavra desobediência no quadro e sentou-se em silêncio encarando a turma até que ela se encerrasse (GAVA, 2017). É claro que seria delicado incorporar um gesto como esse, em toda sua dimensão, ao cotidiano de qualquer ensino, ainda mais de cursos de cinema que tantas vezes envolvem a perícia no manejo de instrumentos tecnológicos (basta nos lembrarmos do que disse, acima, Michael Chapman). Entretanto, parece-nos que valorizar de forma constante e enfática o instante das aulas como espaços geradores e criadores, instigando a prática experimental e valendo-se da escuta como um de seus elementos fundamentais, seria de não pouco proveito para a formação de qualquer estudante, ainda mais de artistas, roteiristas e cineastas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ARENDET, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BONITZER, Pascal. **Problemas do roteiro**. IN CARRIÈRE, Jean-Claude & BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. Tradução de Teresa de Almeida. São Paulo: JSN Editora, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Palestra na inauguração da biblioteca**. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbh/palestra-na-inauguracao-da-biblioteca-por-antonio-candido/> Acesso em 11 de nov. 2018.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **Prática do Roteiro & Trabalho Escolar**. IN CARRIÈRE, Jean-Claude & BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. Tradução de Teresa de Almeida. São Paulo: JSN Editora, 1996.

CHION, Michel. **O roteiro de cinema**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Seleção e organização: César Guimarães, Ruben Caixeta. Tradução Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2009.

COUTINHO, Eduardo; XAVIER, Ismail; FURTADO, Jorge. O sujeito (extra)ordinário. IN: LABAKI, Amir & MOURÃO, Maria Dora (orgs.). **O cinema do real**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Tradução de Álvaro Ramos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico. As heterotopias**. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Por uma pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAVA, Djuly. **Notas de dentro sobre impressões de fora: a cidade entre (vistas)**. 2017. 140f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Artes Visuais) — Curso de Artes Visuais,

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GONÇALVES, Mônica H. **Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística.** 2019. 341f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) — Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ILUMINADOS. Direção: Cristina Leal. Produção: Comtexto Produções. Brasil, 2007. 1 DVD.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.). **O meio como ponto zero.** Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2002, pp. 15-33.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MACIEL, Luiz Carlos. **O poder do clímax.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro.** Tradução: Chico Marés. Curitiba: Arte & Letra, 2017.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. E-book.

MILLER, Henry. **Henry Miller on Writing.** Nova York: New Directions, 1964. E-book s/d.

MOURA, Edgar. **50 anos luz, câmera e ação.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva.** Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

OITICICA, Hélio. **Conglomerado newyorkaises.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lilian do Valle. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

_____. Atualidade de “O mestre ignorante”. Entrevistadores P. Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 16 de dez. 2019.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular.** Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNESP; Bélem: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

SALLES, João Moreira. Prefácio. In: LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SILVA, Gleison Amorin. **O professor-performer e a performance educacional.** 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

WHITMAN, Walt. **Folhas na relva** (edição bilíngue). Tradução de Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Informações sobre o Artigo

Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese: Y – 7 tempos entre cinemas. 2020. 898f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Fontes de financiamento: Capes

Apresentação anterior: não se aplica.

Agradecimentos/Contribuições adicionais: A quem participou dos cursos de roteiro ministrados por mim na Universidade Federal de Santa Catarina entre 2016 e 2018, aos meus colegas durante este período e à Regina Melim, que primeiro apontou “um modo documentário de dar aulas” em minha prática docente.

Daniel Velasco leão

Minibio: Daniel Velasco Leão (Rio de Janeiro, 1984) professor, artista visual, documentarista e investigador, é graduado em Comunicação Social — Cinema (2009) e Mestre em Comunicação (2013) pela Universidade Federal Fluminense e Doutor em Artes Visuais (2020) pela Universidade do Estado de Santa Catarina com período sanduíche na New York University (2020). Entre 2016 e 2018, atuou como professor do Curso de Cinema no Departamento de Arte da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: leao@tutanota.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9957-6779>