

The background of the poster features a close-up, artistic shot of a vintage film projector. Large, circular film reels are visible, some with orange and black frames. The projector's mechanical components, including gears and a large metal housing, are partially visible in the lower left. The overall color palette is warm, with a mix of browns, oranges, and greys, suggesting an aged or nostalgic aesthetic.

ENCONTROS DE CINEMA

5ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2016

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ
CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE
MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE
CRISTINA SUSIGAN
PEDRO ESTEVES DE FREITAS
FERNANDA CARLOS BORGES
THELMA PANERAI ALVES
ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO
ROBSON GARCIA FREIRE
RICARDO COUTO
LUIZA PEREIRA MONTEIRO
ADRIANA HOFFMANN FERNANDES
MIGUEL CASTELO
MANUELA CACHADINHA
ANABELA MOURA
CARLOS ALMEIDA
RAQUEL PACHECO
LUCIANA BESSA DINIZ DE MENEZES
ADELINA SILVA
TATIANE MENDES PINTO

COORDENAÇÃO
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
CARLOS EDUARDO VIANA
DANIEL MACIEL

ENCONTROS DECINEMA

5º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2016

Capa: publiSITIO

ISBN 978-989-97504-9-4

AO NORTE — ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL

COMISSÃO CIENTÍFICA

ADRIANA HOFFMANN FERNANDES, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ANA ISABEL SOARES, AIM-Associação de Investigadores da Imagem em Movimento
ANA LUIZA CARVALHO DA ROCHA, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ANABELA MOURA, Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ANTÓNIO CARDOSO, Escola Superior Agrária-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ANTÓNIO DA COSTA VALENTE, Universidade de Aveiro, Cineclube de Avanca
CARLOS ALMEIDA, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CARLOS MENDES, Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CASIMIRO ALBERTO PINTO, CEMRI-Laboratório de Antropologia Visual
CÉLIA SOUSA VIEIRA, ISMAI-CEL-CELLC
CLÁUDIA MOGADOURO, Educomunicação, Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), ECA-USP
CORNELIA ECKERT, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GLAÚCIA DAVINO, História de Roteiristas, Universidade Presbiteriana Mackenzie
JORGE CAMPOS, ESMAE, Instituto Politécnico do Porto
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO, Universidade Aberta, CEMRI-Laboratório de Antropologia Visual
LUIZA MONTEIRO PEREIRA, Universidade Estadual de Goiás
MANUELA PENAFRIA, Universidade da Beira Interior, LABCOM
MARGARITA LEDO ANDIÓN, Universidade de Santiago de Compostela
MARIA DO CÉU MARQUES, Universidade Aberta, CEMRI-Laboratório de Antropologia Visual
MARIA TERESA TORRES PEREIRA DE EÇA, Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
MARIANO BÁEZ LANDA, CIESA - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio Multimedia en Antropología
PEDRO PEREIRA, Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
PEDRO SENA NUNES, ETIC e IPP-ESMAE
RAIMUNDO MARTINS, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás
RENATO ATHIAS, Laboratório de Antropologia Visual - Universidade Federal de Pernambuco
ROSANA HORIO MONTEIRO, Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás
ROSANE VASCONCELOS ZANOTTI, UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
SÍLVIA AGUIAR CARNEIRO MARTINS, AVAL - Laboratório Antropologia Visual em Alagoas, Universidade de Alagoas

COMISSÃO ORGANIZADORA

AO NORTE

Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel, Rui Ramos

CEMRI - LAV, UNIVERSIDADE ABERTA

José da Silva Ribeiro, Casimiro Pinto

ESE - IPVC

Anabela Moura, Carlos Almeida

COORDENAÇÃO GERAL

José da Silva Ribeiro, Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel

ORGANIZAÇÃO

Associação AO NORTE, Câmara Municipal de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual da Universidade Aberta.

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos dias 12 e 13 de maio de 2016, e ocorreu no âmbito dos XV Encontros de Cinema de Viana.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VIANA DO CASTELO
Escola Superior de Educação



CENTRO DE ESTUDOS DAS
MIGRAÇÕES E DAS
RELAÇÕES INTERCULTURAIS
UNIVERSIDADE ABERTA



FICA NO CORAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Encontros de Cinema é uma publicação periódica anual decorrente da realização da Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo. As comunicações apresentadas são objeto de seleção e revisão por parte de revisores creditados participantes na comissão científica da Conferência e reformuladas pelos seus autores para publicação. É objetivo da publicação contribuir para a reflexão sobre o cinema a partir de duas linhas temáticas – *Cinema: Arte, Ciência e Cultura e Cinema, Educação¹ e Escola*. Organizamos esta publicação em duas partes. Na primeira parte incluiremos textos que abordam o cinema a partir de múltiplas perspectivas - O cinema como arte, ciência, tecnologia, cultura, mas também os contextos sociais, económicos e políticos em que a continuamente se reinventa. A segunda parte é composta por textos que abordam a temática cinema e educação nas interfaces com a escola, a infância, o hospital e cine clubes em diferentes contextos. A relação cinema e educação se dá de múltiplas formas: como representação da escola no cinema e do cinema na escola, de seus atores e suas hierarquias, como representação das diferentes práticas educativas tanto da educação formal como da informal. O cinema acolhe todas as formas de práticas educativas, as formas de governo das condutas, os diferentes métodos de ensino e com efeito as diversas concepções de educação, objetos de representação do cinema. O cinema em si é educativo, seja pelo visonamento e a experiência estética seja pelas produções audiovisuais, que tem como um dos efeitos a educação do olhar.

Da primeira parte fazem parte nove textos produzidos no âmbito de atividades académicas e instituições universitárias muitos diversificadas, pertencentes a três países Brasil, Espanha e Portugal. Pretende-se assim apresentar uma abordagem do cinema a partir de múltiplas culturas académicas, de múltiplos pontos de vista disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, de múltiplas práticas do cinema – análise de filmes, procedimentos técnicos, relações com outras artes e processos científicos e artísticos.

O primeiro texto de José da Silva Ribeiro aborda a *Encenação da ciência e do cientista no filme l'Enfant Sauvage de François Truffaut*. As relações do cinema com a ciência prevalecem durante toda a sua história. O cinema nasceu no âmbito do estudo dos processos dinâmicos, que decorrem e escapam às nossas limitações de percepção do espaço e do tempo, consolidou-se como a melhor forma de comunicação dos conhecimentos científicos, popularizou-se e mantém-se extraordinariamente vivo como indústria, espetáculo, arte e meio para transmitir ideias, sensações e sentimentos sem, no entanto, deixar de continuamente atualizar todas estas fases do seu crescimento e formação. Os cientistas e a ciência são encenados desde seus primórdios até à atualidade. São exemplo disso *Le Voyage dans la Lune* de George Méliès 1902, *Metropolis* Fritz Lang 1927, *Blade Runner* de Ridley Scott, 1982. O texto apresenta-

¹ Insere-se o termo educação para dar uma maior abrangência à temática, uma vez que os textos aqui organizados vão além da relação do cinema com a educação formal ou escolar. A relação cinema e educação inclui tanto a educação escolar como a educação informal, a exemplo das análises sobre cinema e infância, educação e cineclubes, cinema como dispositivo educativos em hospitais, entre outros.

do trata de uma reflexão sobre a passagem de um relatório científico, produzido no início século XIX, ao cinema por François Truffaut. O processo não é inédito David Lynch em *Elefant Man* (1980) procede de forma semelhante. Também, no âmbito da antropologia fílmica, Claudine de France caracteriza os filmes de exposição como decorrentes de uma pesquisa científica prévia e Jean Pailevé distingue, no âmbito do cinema científico – filme científico e filme de comunicação científica. Em todas estas abordagens a escrita científica precede a realização do filme. François Truffaut dificilmente se situa no quadro de alguma delas. É certo que o filme se tornou um excelente campo de pesquisa e reflexão sobre o contexto científico da época e sobre os primórdios da “educação especial”, educação de crianças com necessidades específicas, mas o filme excede esta utilização e este quadro de análise. Uma originalidade de *L’Enfant mSauvage* de François Truffaut, 1970, sublinhada pelo autor, é a de ele próprio desempenhar no filme uma multiplicidade de papéis, por vezes dificilmente conciliáveis e de ambos os lados da câmara e da criação cinematográfica: realizador, cientista, educador e até a figura de paternal no ambiente familiar que construiu para Victor, a criança selvagem. A obra tornou-se referência para educadores e cientistas e para o próprio Truffaut no contexto da sua obra e da sua vida, mas também revelação do debate científico da época e das primeira abordagem da educação especial.

Almudena Álvarez Álvarez em *Pepi, luci, bom y otros monstruos del montón. De la represión a la celebración social de la “anormalidad”* aborda a eclosão de “monstros” de todo o tipo (homossexuais, putas, yonquis, lesbianas, masoquistas, ninfómanas, monjas enganchadas a las drogas, médicos fracassados, asesinos en potencia, psiquiatras locos, policías machistas, eyaculadores precoces, amas de casa, assistentas, niños espabilados, homossexuais precoces, roqueros marginales, criadas sudamericanas, camellos, enfermos mentales, policías, psicólogos lacanianos, travestis, transexuales, mujeres barbudas, pederastas...), figuras sempre presente mas mantida na ordem e que em momentos de libertação ou superação do reprimido reivindicam direito de normalidade. Álvarez refere este período, decorrente da morte de Franco e da abertura progressiva das liberdades sociais, num contexto de confusão política e de oportunidade para dar rédea solta à imaginação à criatividade e interroga-se do que surgirá quando esta abertura, esta movida chega ao fim. Identifica estas questões no cinema de Pedro Almodóvar *Pepi, Luci, Bom e Outras Garotas de Montão* (1980), primeira longa metragem após as experiências em super 8. Almodóvar não tem pudor algum em *Pepi, Luci*. As temáticas são debochadas e sem preocupação com as repercussões que sua obra possa causar no espetador. Almodóvar parece querer divertir-se e ironizar e que o espetador se divirta ironize com ele.

Carlos Alberto de Matos Trindade em *Alguns apontamentos sobre a acção dos neurónios-espelho, o efeito-kuleshov, e uma instalação de martin arnold* traz-nos uma reflexão científica sobre a atividade neuronal a partir do efeito-Kuleshov definido em 1920 por Lev Kuleshov e V. Pudovkin e as questões projeção-identificação apontadas por Edgar Morin. Destes questionamentos passa filme *Dissociated* (2002) do cineasta Martin Arnold, concebido para ser exibido como instalação, em dois ecrãs, nos quais são projetados planos mudos apropriados do clássico do cinema *All About Eve* (1950), de H. Mankiewicz.

Elisa Almeida em *Do desenho ao cinema* aborda o importante papel do desenho no processo de criação cinematográfica desde a pré-produção à realização. Sublinha sua importância na conceção visual da narrativa fílmica através do storyboard, a função supervisora do *production designer* e/ou do *art director*, os desenhos técnicos e concetuais, o desenho de espaços cénicos, o design de guarda-roupa na criação de personagens e ainda, o caso específico de alguns cineastas que, devido à sua formação artística ou prática profissional, atribuíram (ou atribuem) uma importância especial ao papel do desenho no seu processo de trabalho, para conceber, propor e explicar as suas ideias narrativo-visuais.

Cristina Susigan em *A pintura no cinema: a hibridez na representação do real* descreve as relações entre cinema e pintura. Relações antigas de identidade e diferenciação. No texto apresentado aborda os filmes em pinturas e em pintores e mais especificamente em filmes baseados na estética do pintor do século XVII Johannes Vermeer, refletindo como os realizadores se apropriaram da estética do mestre holandês, ao transpor para seus filmes, o equilíbrio entre a natureza simbólica da imagem e o efeito realista da perspetiva, estudando-se cor, luz, perspetiva, ângulos, - elementos da arte tradicional (a pintura) – e a sua transposição para o cinema, - a representação da expressão plástica em movimento.

Predo Freitas faz a análise e traz para debate no seu texto, *Memória e distopia em três filmes brasileiros contemporâneos*, três filmes bem diferenciados do cinema brasileiro *O menino e o mundo* (2014) de Alê Abreu, *Som ao Redor* (2012) de Kleber Mendonça Filho e *Avanti Popolo* (2012) de Michael Wahrmann baseando-se em Jaques Aumont e Alain Bergala. As questões levantadas a presença do passado de forma fundamental na história contada e um final que deixa o futuro em aberto. A partir desta ideia analisa a forma fílmica de cada obra em interação com a história narrada por elas, identificando pontos incomuns e dissidentes na visão de mundo que cada uma apresenta em sua leitura do Brasil contemporâneo, chegando à conclusão de que a desesperança presente nos três filmes é, também, caminho aberto para a renovação do país, justamente pela subversão dos caminhos traçados no passado. Os acontecimentos dos últimos seis meses no Brasil põem em causa algumas das esperanças de renovação expressas no cinema brasileiro contemporâneo.

Fernanda Carlos Borges aborda questões decorrentes do cinema e que se plasmam e novas formas narrativas. Parte da experiência de escritora e de formas de passagem a narrativas interativas explorando narrativa na primeira pessoa e em processos colaborativas de criação.

Nossos colegas da Universidade Federal de Pernambuco - Thelma Panerai Alves, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Robson Garcia Freire em *Cultura digital, redes sociais e narrativa transmidiática nos novos filmes de star wars propõem-nos o debate sobre a concepção e os desdobramentos da narrativa transmediática no filme Star Wars*, com o lançamento da nova trilogia em 2015, em um contexto tecnológico completamente diferente da época do lançamento do primeiro filme, principalmente no que diz respeito ao uso intenso das redes sociais. A pesquisa realizada utilizou a etnografia virtual, com coleta de dados nas redes e a posterior utilização do software Node XL, possibilitando o conhecimento sobre a relação existente entre o que foi comentado a respeito dos filmes antigos x filmes novos x universo expandido. Os autores que fundamentam este estudo em Carlos A. Scolari (2013), Henry Jenkins (2003, 2008), Vicente Gosciola (2011) e João Massarolo (2013).

Finalizamos a primeira parte desta publicação com a proposta de reflexão de Ricardo Couto em *A ascensão da intimidade à esfera social: a afetividade pessoal do autor como construtora de memória cultural*. O autor interroga-se como a afetividade pessoal contribui para a percepção coletiva de um evento histórico? De que forma a imaginação autoral contribui para a construção de uma memória coletiva? E qual a influência da memória coletiva no estabelecimento de uma representação interna de um determinado acontecimento? O cinema reflete a relação emocional entre ser humano e tempo. Tal relação transcende a tangibilidade. Através do cinema, o autor pode interpelar um tempo não vivido mas ao qual emocionalmente adere. Esta dialética temporal revela um relacionamento de dimensão social e política, logo, de identidade. A conectividade entre esses dois tempos, o interpelado e o do momento a partir do qual é feita tal interpelação, inicia um diálogo, de mútua contaminação, entre memória individual e memória coletiva. A personalidade eleva-se à esfera social (Arendt, 2013). A relação do autor com as suas representações internas de um determinado evento histórico não vivido servem como ponto de partida para uma abordagem filosófica (Deleuze, 1990; Foucault, 1968) que reflete sobre conceitos como a percepção emocional do tempo (Bergson, 2011) e a tentativa de estabelecer uma participação afetiva, através da expressão cinematográfica (Tarkovsky, 1998).

A segunda parte é composta por oito textos, que trazem como *eixo comum* de análise a temática cinema e educação em múltiplos contextos socioeconômicos e políticos, com diferentes interfaces. O primeiro, *A Infância na Obra de Walter Salles: Abril Despedaçado e Central do Brasil*, de Luiza Pereira Monteiro, trata da representação de infância nos dois filmes. A autora faz uma leitura dos filmes estabelecendo conexões entre o contexto socioeconômico e político de produção, o estilo e a concepção de cinema do cineasta brasileiro Walter Salles, para demarcar a sua contribuição para os estudos da infância. A mesma, além de mostrar as tendências históricas do cinema a que o cineasta adere, apresenta-o como aquele que por meio da representação poética da infância consegue deslocá-la das condições normativas impostas pela modernidade. A infância moderna é uma invenção histórica que se vem construindo desde um longo processo, o qual estabelece as bases normativas e define um lugar social e temporal para a criança (Sarmiento, 2005). Instâncias demarcadas como um *entre lugar* e um *entre tempo geracional*, cujos efeitos se amalgamam na forma de uma concepção de criança desarrazoada, incapaz de partici-

par de decisões que dizem a sua própria vida. A construção da infância moderna se apoia sobretudo na separação das crianças dos adultos e na sua institucionalização por meio do processo de escolarização. A escola moderna comparece como um dos lugares de humanização da criança e de transformação da sua rudez em civilidade (Arriés, 1986). Nesse percurso histórico a criança é submetida a imensos constrangimentos institucionais e sociais.

Salles se contrapõe a essa concepção de infância representando-a nos personagens de Vinícios de Oliveira (Josué) do filme *Central do Brasil* e de Ravi Ramos Lacerda (Pacu) do filme *Abril Despedaçado*. Nos dois filmes Salles parte de uma concepção de infância pobre social e historicamente concebida na cultura brasileira como risco social, para dar a ela o lugar daquele que pensa, que faz leituras críticas do seu entorno, que percebe as estratégias de poder e saber dos adultos e que portanto, resiste. O cineasta toma como ponto de partida o realismo sobre a infância, o que para ele “nada mais é do que uma ponte para o poético” (Salles *In*. Gonçalves, 2007). É com esse olhar que o Diretor aproxima Dora (Fernanda Monte Negro) de Josué - não sem antes produzir os fatos que dará início a saga poética e transformadora das personagens - na procura de um filho pelo seu pai (nunca visto), ao estilo narrativo do *road movies* ou do filme de estrada, em *Central do Brasil*.

Em *Abril Despedaçado*, a narrativa se desenvolve sob o olhar de Pacu, que observa atentamente a cegueira e com efeito a violência dos adultos da sua família. O mesmo representa a infância do ponto de vista da resistência, como a perspectiva questionadora e libertadora das famílias Breve e Ferreira, que se exterminam por vingança em nome honra, numa guerra de sangue por poder local e terras. Pacu é uma existência “sem-lugar” na própria família, ele não possui um nome, é tratado genericamente como “o menino”. “O termo sem-lugar tem um sentido simbólico e subjetivo de não acolhimento do sujeito, de não-reconhecimento de sua condição humana primordial, que é ser reconhecido por um nome, ter uma identidade, o que faz com que o “menino” se sinta como se estivesse fora do seu lugar” (Monteiro, 2014:602). Por fim, tanto em *Abril Despedaçado* como em *Central do Brasil*, a infância é representada em contraposição à sua concepção moderna, isto é, dotada razão, de forma crítica e atuante. Pacu e Josué são crianças que pensam, observam, confrotam e definem os seus destinos. Se Josué encontra sua família e promove a transformação da personagem Dora, que era uma mulher dura e insensível; Pacu toma o lugar do seu irmão Tonho (Rodrigo Santoro) e dá-se em holocausto libertando-o da morte e a sua família da cegueira e da violência do extermínio, ao quebrar os códigos de honra, que sustenta a tradição da vingança.

O segundo texto *Cinema, Escola e Formação nas Múltiplas Telas – Desafios Contemporâneos*, de Adriana Hoffmann Fernandes, trata de pesquisas realizadas pela autora em escolas e universidades, em que ela observa “o vínculo cada vez maior das crianças e dos jovens com a imagem, principalmente a audiovisual, trazendo a ideia de que “o contar suponha o ver” na TV, no cinema ou no vídeo em diferentes locais de acesso”. A autora aponta as diferenças e as semelhanças entre o vídeo, o cinema e a Tv para demarcar a interpenetração de suas linguagens e suas presenças nos espaços educativos, buscando perceber as percepções e relações de crianças, jovens e professores com esses meios audiovisuais. A mesma procura investigar o potencial formativo do cinema e da produção audiovisual junto ao público escolar e universitário. Levanta diversas questões sobre as relações entre as dimensões do audiovisual e a educação. Problematisa em como ampliar esta relação de modo que atinja em maior número os sujeitos escolares. Investiga as formas de utilização do audiovisual sem restringir-se a aspectos pedagógicos. Por fim problematisa os meios e as possibilidades de tornar o cinema e o audiovisual em dispositivos de inclusão cultural das classes trabalhadoras e ampliação do acervo simbólico de alunos e professores.

O terceiro texto “Cine e Ensino. O Caso Español. Breve Percorrido Histórico”, de Miguel Castelo procura apresentar uma panorâmica do processo de incorporação do cinema às situações de ensino, tomando-o como ferramenta na construção do conhecimento e como disciplina para a aprendizagem do próprio cinema, suas teorias e técnicas. Sua análise aponta aspectos da natureza do cinema e as relações que se estabelecem entre este e o espectador. O autor considera que embora o cinema em geral não apresente aspectos didáticos, ele em si se configura como uma escola de aprendizagem, natureza que o torna profícuo nas situações de educação formal ou escolar. Para tratar de aspectos específicos da

linguagem cinematográfica, Miguel Castelo recorre a teóricos Mc Luhan, Christian Metz, Jean-Louis Baudry, Jacques Aumont, Roland Barthes, etc., fazendo um percurso histórico, no qual ele destaca o caso espanhol, em que o cinema científico e educativo teve um intermitente protagonismo.

Manuela Cachadinha; Anabela Moura & Carlos Almeida discutem a *“Exploração de filmes como estratégia pedagógica”*, na formação docente da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. As autoras discutem suas experiências nas disciplinas curriculares de Sociologia da Cultura e de Sociologia da Educação dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico com recurso aos filmes *O Clube dos Poetas Mortos* (Weir, 1989) e *Mentes Perigosas* (Smith, 1995) e o filme *Gran Torino* (Eastwood, 2009).

Experiências que se iniciam no final do século XX e prosseguem no século XXI. Elas destacam a potencialidade do cinema nas aprendizagens em sala de aula, mas ao mesmo tempo criticam o seu uso limitado, uma vez que, geralmente os professores se limitam a operar com filmes que tratam apenas das temáticas vinculadas aos conteúdos das suas disciplinas. As autoras defendem que o uso do cinema como dispositivo educativo tem outras funções para além da aprendizagem específicas dos conteúdos. Ele é meio de socialização, de aprendizagens criativas, de descoberta de outras possibilidades didático pedagógica, de instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo e formas de estar, etc. (Duarte, 2000).

O quinto texto, *Pensando o Cinema e Educação na Escola*, de Raquel Pacheco aborda o uso do cinema na escola sob duas perspectivas: o cinema como recurso didático e como linguagem. A autora situa-se no limiar, entre o uso “escolarizado” e reducionista do cinema e sua abordagem como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas. A mesma adota como referência teórica básica os escritos de Alain Bergala e as concepções de educação de Paulo Freire, para defender uma abordagem do cinema na escola a partir do ato criativo, seja no visionamento ou na produção de audiovisual, e de uma concepção de educação dialógica capaz de favorecer o processo de autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Luciana Bessa Diniz de Menezes, coordenadora do Projeto Cineclube nas Escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro discute no seu texto, *A Arte do Encontro: o Cineclube na Escola*, as experiências de implantação em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas. Além de apresentar reflexões acerca da relação cinema e educação, relata sua experiência metodológica de trabalho com filmes na escola, a partir de três eixos – acervo, ação cineclubista (exibição/produção) e formação. São fornecidos às unidades escolares os equipamentos para exibição (projektor, telão, caixas de som e filmes) e para produção (filmadora). O Projeto Cineclube nas Escolas, é desenvolvido em 270 unidades funcionando no contraturno. Os professores articuladores da proposta aderem voluntariamente ao projeto. Na organização das sessões cineclubistas, os alunos são incentivados a assumirem o protagonismo, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até os desdobramentos após a sessão. O projeto tem como um dos seus eixos a ida de alunos e professores às salas de cinema, como uma forma de aproximá-los dos bens culturais da cidade, visto que a autora considera o acesso à cultura e à educação de qualidade como direitos fundamentais para a formação cidadã.

O sétimo texto de Adelina Silva - *Cinema, Tic e Educação: as três faces da mesma moeda - contributos para a aprendizagem na sala de aula* – aborda suas experiências com as TIC no processo de ensino e aprendizagem, com a implementação de produção de um filme animado, numa turma do ensino básico, do 3º ciclo, com recurso à ferramenta Powtoon, na disciplina de Educação Tecnológica. A experiência foi realizada entre os meses de outubro de 2015 e janeiro de 2016, na qual a autora, como professora da turma, explorou diversas vertentes de excertos dos filmes “Aniki BóBó” (0:00:01” – 0:08:45”) e “Manhã Submersa” (0:00:41”), através da ferramenta da web 2.0, Kahoot, quando promoveu um debate sobre o tema central dos excertos e realizou as produções de animação. A mesma faz uma orientação de como utilizar estas ferramentas em sala de aula, on line e gratuitas, com o objetivo de explorar as possibilidades de construção de conhecimentos com o cinema em sala de aula, quer por meio do visionamento ou produção de animação utilizando as tecnologias digitais. Ao professor, na sua condição de “*passer*” (Bergala, 2008), de facilitador de aprendizagens, exige-se que dote os seus alunos de ferramentas que os tornem cidadãos competentes no mundo de hoje.

A segunda parte é concluída com o texto de Tatiane Mendes Pinto - *Quando o Cinema Vai ao Hospital: Educação, Experiências Sensíveis e Cidadania*. A autora discute as experiências do projeto Cinema no Hospital coordenados pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizados no Hospital Universitário da UFRJ. Considera-se a inevitabilidade da relação educação e saúde para a emancipação social e a cidadania. Acredita-se na potência educativa do cinema em ambientes hospitalares, como meio de criar-se espaços de reflexão e narração dos pacientes em luta pela vida. Para tal a autora utiliza-se do método cartográfico de Virginia Kastrup (2009) para analisar a experiência do cinema em atividades realizadas com as crianças internadas nas enfermarias do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG, realizado desde 2011) e com idosos do Hospital Universitário do Rio de Janeiro (realizado desde 2013). Tenta-se perceber com o estudo, se as vivências com o cinema possibilitam a construção da sociabilidade entre os participantes do projeto e a ressignificação simbólica do espaço, pelos internos a partir da ideia de experiência compartilhada e sensível de Maffesoli (1998). Por fim, as dificuldades foram imensas, relata, mas estratégias de conquistas foram fundamentais para demover os pacientes idosos e crianças de suas posições aparentemente desinteressadas. No entanto, com a colaboração da equipe do hospital eles acabaram por se envolver e damendar filmes, compartilhando então interesses, narrativas e experiências. “Na exibição do filme, cria-se um território distinto da dor, dos medicamentos, que parece romper os muros do hospital e levar a outro possível” (autora).

A presente edição foi organizada e revista por Luiza Pereira Monteiro, colaboradora da Ao Norte – Associação de Produção e Animação Audiovisual, professora da Universidade Estadual de Goiás, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Gepeiap/Cnpq/Brasil) e coordenadora do Projeto de Iniciação à Docência/PIBID/Capes/MEC: Infância e Cinema: a educação do olhar, e por José da Silva Ribeiro, coordenador do *Grupo de Estudos de cinema e Narrativas* da Ao Norte – Associação de Produção e Animação Audiovisual, investigador Responsável pelo Grupo de Investigação *Media e Mediações Culturais do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais* – Universidade Aberta, professor dos programas de pós-graduação em Arte e Cultura Visual – linha de pesquisa *Culturas da Imagem e Processos de Mediação* e Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás.

Agradecemos aos autores, aos revisores, ao editor e à Direção da AO NORTE toda a colaboração dada à concretização desta publicação. Esperamos que esta possa contribuir para a solidificação da Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo, o intercâmbio universitário, o diálogo profícuo entre investigadores e o público leitor que se expressam na mesma língua sobre a cultura cinematográfica.

Goiânia, dezembro de 2016.

LUIZA PEREIRA MONTEIRO
Universidade Federal de Goiás

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
Universidade Federal de Goiás

CONTEÚDOS

- 14 ENCENAÇÃO DA CIÊNCIA E DO CIENTISTA NO FILME L'ENFANT SAUVAGE DE FRANÇOIS TRUFFAUT
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
- 24 PEPI, LUCI, BOM Y OTROS MONSTRUOS DEL MONTÓN. DE LA REPRESIÓN A LA CELEBRACIÓN SOCIAL DE LA "ANORMALIDAD".
ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ
- 30 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ACÇÃO DOS NEURÓNIOS-ESPELHO, O *Efeito-Kuleshov*, E UMA INSTALAÇÃO DE MARTIN ARNOLD
CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE
- 40 DO DESENHO AO CINEMA
MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE
- 52 A PINTURA NO CINEMA: A HIBRIDEZ NA REPRESENTAÇÃO DO REAL
CRISTINA SUSIGAN
- 61 MEMÓRIA E DISTOPIA EM TRÊS FILMES BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS
PEDRO ESTEVES DE FREITAS
- 71 UMA AUTO-ANÁLISE COLETIVA TRANSMEDIA
FERNANDA CARLOS BORGES
- 79 CULTURA DIGITAL, REDES SOCIAIS E NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA NOS NOVOS FILMES DE STAR WARS
THELMA PANERAI ALVES, ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO, ROBSON GARCIA FREIRE
- 89 A ASCENSÃO DA INTIMIDADE À ESFERA SOCIAL: A AFETIVIDADE PESSOAL DO AUTOR COMO CONSTRUTORA DE MEMÓRIA CULTURAL
RICARDO COUTO
- 97 A INFÂNCIA NA OBRA DE WALTER SALLES: ABRIL DESPEDAÇADO E CENTRAL DO BRASIL
LUIZA PEREIRA MONTEIRO
- 107 CINEMA, ESCOLA E FORMAÇÃO NAS MULTIPLAS TELAS – DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
ADRIANA HOFFMANN FERNANDES
- 116 CINE E ENSINO. O CASO ESPAÑOL. BREVE PERCORRIDO HISTÓRICO
MIGUEL CASTELO
- 124 EXPLORAÇÃO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
MANUELA CACHADINHA, ANABELA MOURA, CARLOS ALMEIDA
- 135 PENSANDO O CINEMA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA
RAQUEL PACHECO
- 140 A ARTE DO ENCONTRO: O CINECLUBE NA ESCOLA
LUCIANA BESSA DINIZ DE MENEZES
- 147 CINEMA, TIC E EDUCAÇÃO: A TRÊS FACES DA MESMA MOEDA - CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA
ADELINA SILVA
- 155 QUANDO O CINEMA VAI AO HOSPITAL: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS E CIDADANIA
TATIANE MENDES PINTO

ENCENAÇÃO DA CIÊNCIA E DO CIENTISTA NO FILME L'ENFANT SAUVAGE DE FRANÇOIS TRUFFAUT

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
Universidade

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

Fez o curso superior de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade Porto e o curso de cinema (cine-vídeo) na Escola Superior Artística do Porto. Mestre em Comunicação Educacional Multimedia pela Universidade Aberta de Portugal. Doutor em Ciências Sociais – Antropologia pela Universidade Aberta (co-orientado por Marc Piau da EHESS - École des Hautes Études en Sciences Sociales). Lecionou na Escola Superior Artística do Porto, na Escola Superior de Arte e Design, na Universidade do Porto, na Escola de Música e Artes do Espetáculo e na Universidade Aberta. Foi professor visitante na Universidades de Savoie, na Universidade de Múrcia (ERASMUS) e na Universidade Mackenzie e colaborado entre outras com a Universidades Estadual do Ceará, Universidade de São Paulo – DIVERSITAS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Belém do Pará. Fez trabalho de campo em Angola, Cabo Verde, Brasil, Argentina, Cuba e nas periferias urbanas de Lisboa e Porto. Colabora nos comitês científicos de vários eventos científicos, revistas científicas e grupos de pesquisa. Coordena atualmente o Grupo de Pesquisa Media e Mediações Culturais do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Culturais da Universidade Aberta, a Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo e o Curso de Verão integrado no Festival Filmes do Homem. É professor visitante na Universidade Federal de Goiás nos programas de pós-graduação em Arte e Cultura Visual e Antropologia Social.

RESUMO

Há 200 anos uma criança de 12 anos, privada de todas as relações sociais desde a mais tenra idade foi capturada (caçada) por agricultores na floresta de Caune em França. A criança foi entregue pela administração a um jovem cientista, Jean Itard, que descreveu e promoveu seu contato com a vida em sociedade: normas sociais, linguagem, competência técnicas, consciência e sensibilidade, amor e amizade. Francois Truffaut em 1969 realizou, a partir do Rapports (1801) et memoires sur le sauvage de l'Aveyron (1806) de Jean Itard, o filme L'Enfant Sauvage em que encena a relação do cientista com a criança na formação progressiva da consciência e conhecimento em contato com a sociedade. O filme de Truffaut e as obras escritas de Jean Itard serviram de ponto de partida para múltiplas reflexões sobre o cinema e sobre o trabalho pioneiro de um médico que, no início do século XIX, prestou uma particular atenção à criança e à criação de técnicas de ensino de uma criança afastada (a um jovem que cresceu afastado) dos processos habituais de socialização. Pretendemos neste trabalho refletir sobre o processo de encenação da ciência e do cientista na abordagem da infância.

PALAVRAS-CHAVE: encenação, encenação da ciência, encenação do cientista, L'Enfant Sauvage, François Truffaut.

STAGING OF SCIENCE AND SCIENTIST IN THE FILM L'ENFANT SAUVAGE DE FRANÇOIS TRUFFAUT

200 years ago, a 12-year-old child, deprived of all social relations from a very young age, was caught (hunted) by farmers in the Caune forest, in France. The child was handed by the administration, to a young scientist, Jean Itard, who described and promoted his contact with life in society: social norms, language, technical competence, awareness and sensitivity, love and friendship. In 1969, Francois Truffaut made, from the Rapports (1801) et memoires sur le sauvage de l'Aveyron (1806) of Jean Itard, the film L'Enfant Sauvage, in which he staged the relation of the scientist with the child in the progressive formation of the conscience and knowledge in contact with society. Truffaut's film and Jean Itard's written works served as a starting point for multiple reflections on film and the pioneering work of a physician who, at the beginning of the 19th century, paid particular attention to the child and to the creation of techniques of teaching a child away from the usual processes of socialization. In this paper, we intend to reflect on the process of staging of science and of scientist in the approach of childhood.

KEYWORDS: staging, staging of science, staging of the scientist, L'Enfant Sauvage, François Truffaut.

INTRODUÇÃO

So long I've been trying to match
It doesn't work, I'm trying, I don't know
The aberration of this world, I tried to deal with

It killed a part of me that was raging

The pain is gone, the denial
I ran away from institutions
I owe myself life¹
GOJIRA²

O filme começa com uma significativa nota inicial “Esta história é verdadeira. Começa numa floresta francesa, no verão de 1789”. Esta nota coloca-nos perante a distinção frágil entre real e o imaginário, entre o documentário (reconstituição) e ficção, entre acontecimento e trama histórica e ficcional, entre o mito e a ciência. Truffaut ousou fazer um anti documentário sobre uma coisa extremamente verdadeira. A estilização do preto e branco remete para essa ambiguidade e para uma outra história (memória) e atualidade. O presente da realização do filme e o passado dos acontecimentos, a passagem de um relatório científico à ficção, ancestralidade de caso e mesmo os mitos das crianças selvagens à atualidade de prática do ensino de crianças e jovens que genericamente poderíamos dizer de “desintegrados”. *L'Enfant Sauvage* (1970) ganha atualidade quando confrontado com “filmes de escola”³ como *Numa escola em Havana* (2015) de Ernesto Daranas. São semelhantes os debates nos dois filmes: abandonar os jovens aos seus destinos, fecha-los em instituições, ou reconhecer suas capacidades para os inserir de forma dinâmica na sociedade? Em *L'Enfant Sauvage* há referências a Rousseau, um questionamento da nossa civilização prisioneira das paredes, um protesto implícito de uma alma sensível contra esta rutura brutal entre natureza e cultura. *L'Enfant Sauvage* é um filme de uma pureza extraordinária, de um trabalho e dedicação sem limites, que situa François Truffaut na linha dos idealistas mais entusiastas, uma lufada de ternura que, mesmo nas condições adversas de progressões aparentemente limitadas ou na dúvida onde o jovem seria mais feliz, sempre aponta para uma esperança de integração do jovem: aquisição de outras habilidades motoras decorrentes na posição ereta; sensoriais – desenvolvimento de alguns sentidos; sociais e de expressão das emoções; cognitivas – aquisição da linguagem, leitura, conhecimentos, valores.

A ideia de retomar este filme e toda a sua complexidade decorre do facto de, numa pós-graduação em Educação e Tecnologias, *L'Enfant Sauvage* (1970) ter sido considerado irrelevante na abordagem da educação especial. Este é um primeiro trabalho de percurso pelo cinema de Truffaut que aborda as questões da Infância e Juventude e da trama complexa de intertextualidades e dos desafios científicos da época do *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1801-1806).

GÉNESE E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O filme, *L'Enfant Sauvage* (1970), inspira-se num trabalho científico, *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1801-1806) apresentado à academia de medicina por Jean Itard – antigo cirurgião de Val-de-Grâce e depois médico no Instituto de surdos-mudos de Paris e num Relatório destinado a obter uma pensão de 150 francos anuais para a senhora Guêrin, sua governanta, para tratar de uma criança de cerca de 12 anos, encontrada por uma agricultora enquanto colhia cogumelos numa floresta e capturado/a (caçado/a) por agricultores/caçadores locais. François Truffaut teve conhecimento destes textos a partir da obra do psicólogo, Lucien Malson, *Les enfants sauvages: mythe et réalité*, publicado

1 Por muito tempo eu tenho tentado me enquadrar / Isso não funciona, estou tentando, eu não sei / A aberração deste mundo, eu tentei lidar com isso // Isso matou uma parte de mim que rugia / A dor se foi, a negação / Eu fugi de instituições / Eu devo vida a mim mesmo...

2 GOJIRA, banda Metal francesa conhecida por ter letras que geralmente tratam sobre o meio ambiente e o ecossistema da terra, a vida, a morte, nossa espiritualidade e energia, meditação, o corpo humano e a natureza concebidos como um todo conectado. Há alusões a filosofia, o vocabulário do hinduísmo mitologia/ indiana, hindu e yoga. Atualmente Gojira é considerada uma das promessas do Metal desse milênio e uma das bandas que são o futuro do heavy metal - *L'Enfant Sauvage* - <https://www.youtube.com/watch?v=BGHIZwMYO9g>, acesso em dezembro de 2016.

3 A expressão “filmes de escola” é ambígua pode referir-se a primeiras obras de cineastas realizados por estudantes em formação, ou a uma determinada filiação estética, ou movimento no cinema “*Nouvelle Vague*”, “*Dogma 95*”, “*Cinema Novo*”. Aqui entendemos como filmes de Escola os filmes em que a escola e o processo educativo e seus atores estão no centro da narrativa - como o cinema representa a escola, os professores, os alunos, as hierarquias, processos de ensino, as complexas relações e interações entre estudantes, deste com os professores, de ambos com as famílias e os encarregados de educação, da instituição com a sociedade, a cultura, a ciência, a economia, a política.

em 1960 e reeditado 1974, 1999 e 2002.

A obra de Malson além do caso específico da criança encontrada em Canton de St Sernin, floresta de Caune, que deu origem aos trabalhos de Jean Itard e ao filme *L'Enfant Sauvage*. *Les enfants sauvages: mythe et réalité* aborda outros casos, outros mitos de crianças selvagens – Rómulo e Reno, fundadores de Roma. Lucien Malson na sua tese identifica cinquenta e dois casos credíveis, da criança lobo de Hesse (1344) ao pequeno Ives Cheneau de Saint-Brévin (1968). Malson refere que estas crianças têm necessidade de repetição para prenderem qualquer coisa, como a linguagem. Mostra também que em muitos casos as crianças selvagens desenvolvem a linguagem de modo totalmente diferente de outras crianças. Estas e outras considerações influenciaram a escrita do argumento do filme e tornadas visíveis e audíveis no filme (Malson, 2002).

François Truffaut e o seu argumentista Jean Gruault transformaram a *Mémoire et Rapport*, num diário científico, preservando o mais possível o estilo de Jean Itard. O diário científico tem características muito específicas – profundamente humanista, com minuciosos comentários ao roteiro pedagógico do trabalho de realizado com a criança, e com elementos de reflexividade - experiencial, ética, moral, pedagógica que o afastam das características de um relatório científico de natureza positivista.

Quando comecei, com o meu amigo Jean Gruault, a escrever o cenário de *L'Enfant Sauvage* a dificuldade principal resultava do facto de se tratar transpor um texto constituído na realidade por dois relatórios redigidos pelo Dr. Itard: o primeiro, datado de 1801, destinado provavelmente à Academia de Medicina; o segundo, escrito em 1806, tinha por fim a renovação da pensão concedida à Mme. Guérin que se ocupava da criança. Para tirar desses dois textos um único roteiro / argumento, imaginámos que o Dr. Itard, em vez de escrever esses relatórios, tinha feito um relato quotidiano, o que dá à narrativa a dimensão de uma crónica e permite preservar o estilo do autor, simultaneamente científico, filosófico, moralista, humanista, umas vezes lírico e outras, familiar. Permaneci, pois, fiel aos relatórios do Dr. Itard cujo estilo muito aprecio e que reli sem cessar durante a filmagem a fim de “repescar” uma ou outra ideia ou, simplesmente, para dele me impregnar (Entrevista de Truffaut, Truffaut par Truffaut).

Truffaut decidiu desempenhar o papel de Jean Itard. Dificilmente poderia encontrar um ator que mantivesse uma relação de múltiplos desempenhos com a criança. O realizador/autor passa para dentro da obra, identifica-se com a personagem e com história que desenvolve. Refere, mais tarde, ser este um dos filmes mais importantes da sua vida. O apreço pela obra de Jean Itard não me parece menor que pela personalidade e percurso de Itard com que Truffaut se identifica ao representá-lo no filme. Jean Marc Gaspard Itard, nascido em 1774, foi médico, especialista da surdez e educação especializada, pioneiro de otorrinolaringologia, criador da primeira escola de otologia, fundador da psiquiatria infantil contribuiu para o conhecimento da doença do foro neuropsiquiátrico denominado síndrome de Tourette⁴. Itard foi membro da *Société des observateurs de l'homme*⁵ (1799-1804) que antecedeu a *Société d'anthropologie de Paris*, fundada por Paul Broca em 1859. O trabalho de Itard sobre *l'enfant sauvage de l'Aveyron* e a expedição Baudin aos mares do sul e à Austrália, foram referência na Sociedade. Itard conduz a sua pesquisa-ação inspirado na filosofia John Locke e de Étienne de Condillac, ambos também inspiradores de Rousseau, mas também no contexto de construção de uma ciência geral do homem, um dos objetivos da *Société des observateurs de l'Homme*, que viria dar origem à antropologia e em que as funções linguísticas e cognitivas tem uma lugar importante mas também o longo contato com a realidade (campo, terrenos, as pessoas observadas), o acesso ao ponto de vista do outro, a aprendizagem das línguas dos “povos selvagens” como na Sociedade viria a ser formulado por Joseph-Marie Degérando, linguista, pedagogo e filantropo e um influente percussor da antropologia em France como refere em *Considérations sur les diverses méthodes à suivre dans l'observation des peuples sauvages* (1800).

François Truffaut assume, pois, o papel de cientista, pesquisador, filósofo e humanista que “aprecia” no

4 *A síndrome de Tourette é uma doença do foro neuropsiquiátrico hereditário que se manifesta na infância, pela primeira vez referida em 1489 no livro Malleus maleficarum (martelo da bruxa), de Jakob Sprenger e Heinrich Kraemer e associada à possessão demoníaca. Jean Itard identifica o primeiro caso e descreve os sintomas da doença na Marquesa de Dampierre. É a partir desta descrição que, em 1885, Gilles de la Tourette publicou um relato de nove casos da doença, que denominou Maladie des tics convulsifs avec coprolalie e acerca da qual publicou um relato sobre nove pacientes (Étude sur une affection nerveuse), e concluiu que seria necessário definir uma nova categoria clínica - síndrome de Tourette.*

5 *Um dos fundadores da Société, Roch-Ambroise Cucurron Sicard, Abbé Sicard, foi diretor do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris e confiou Victor de l'Aveyron a Jean Itard desde sua chegada a Paris até 1800.*

seu estilo e no qual se deseja impregnar. Tudo isto passa para o desempenho do papel de Itard mas também para a construção dos espaços onde decorrerá a ação. Assim o reconhecem os críticos da época:

Não foi por acidente que Truffaut determinou a sua escolha de interpretar ele mesmo o papel de Dr. Itard, foi um meio suplementar que se lhe ofereceu para se exprimir, de uma maneira total e mesmo, diremos nós, de tomar partido e de afirmar, de uma forma direta, a sua fé no homem... (François Maurin. L'Humanité, 7 de Março 1970).

O trabalho de Truffaut não é o de um ator, se bem que seja tão bom como o melhor dos atores. Ele não brinca. Ele é ele mesmo tal como o deseja: um homem que ajuda depois de ter sido ajudado. Proferindo diante de nós o texto, ele é por vezes Itard e Truffaut. É aplicado e sério como nunca pôde ser nenhum intérprete de um papel histórico. (Claude Mauriac, Figaro Littéraire, 23 Fev. 1970).

François Truffaut, enfim, que não teve que imitar aquilo que sentia nas suas profundezas. (Claude Veillot, L'Express, 2 de Março 1970)

É para Truffaut, dir-se-á, um regresso às fontes mais profundas da sensibilidade aquela que deram aos Quatrocentos Golpes o seu cunho inimitável. Este cunho encontramos-lo em L'Enfant Sauvage, fortificado por uma arte hoje em dia maior e capaz de fazer fogo em toda a madeira, quer dizer, na circunstância de se libertar totalmente de «clichés» românticos e das convenções da ficção género série negra, para extrair a sua inspiração de um facto verdadeiro, insólito sem dúvida, mas autêntico. Uma aventura extremamente apaixonante e intensamente dramática, cujo carácter científico exigia ser tratado com o máximo respeito e exatidão. (Michel Capdenac, Les Lettres Françaises, 25 Fev.1970).

Em L'Enfant Sauvage Truffaut assinou uma das suas obras mais concentradas que opera um singular corte na sua carreira (pelo menos com os filmes que imediatamente a precederam e imediatamente se lhe seguiram) e é porventura um dos pontos mais altos da sua filmografia, se não for mesmo a sua obra-prima. (João Bénard da Costa, Foco, 2009).

O outro ator principal do filme foi encontrado, por Truffaut, numa rua de Montpellier. A equipa interrogou e fotografou muitos meninos e entre eles um jovem cigano, Jean-Pierre Cargol, que escolheu para interpretar o papel da criança Selvagem. Jean-Pierre desempenha um papel extraordinário dirigido por François Truffaut que atuava como pesquisador, pedagogo de educação especial numa situação de pesquisa-ação, figura paterna na situação de ambiente familiar com a governanta – senhora Guêrin e as famílias que Itard visita com alguma frequência, realizador que envolve Jean-Pierre Cargol no processo de realização do filme como mostram as imagens de rodagem⁶. Cargol afirma numa entrevista “J’ai su que Truffaut m’avait choisi parce que j’avais les mêmes yeux que lui, tout comme ceux de son acteur fétiche Jean-Pierre Léaud” Não obstante experiências desagradáveis uso da peruca, unhas postiças, espuma sobre o corpo e sobretudo a nudez (confessa-se na época ser muito tímido), técnicas corporais, etc... confessa a experiência inesquecível, uma formidável cumplicidade com François Truffaut, e a proximidade do realizador que se torna também ator para estar perto si. Recebeu de Truffaut uma câmara fotográfica (ou uma câmara 8mm) (GAVALDA, 2012).



Fig 1 Jean- Pierre com Idard nas frequentes caminhadas (L'Enfant Sauvage)

6 François Truffaut - Tournage de L'enfant sauvage <https://www.youtube.com/watch?v=IH1pXedy1zo&t=51s>

O filme é, pois, de duas grandes personagens, Itard e Victor - "Dans ce film à deux personnages, il était moins important de régler la mise en scène que de s'occuper en permanence de Jean-Pierre Cargol, l'enfant qui joue le rôle de Victor" (Truffaut par Truffaut), coadjuvadas por mais duas personagens secundário mas com um papel e sentido relevantes. A senhora Guérin no papel de governanta, mas também o papel de pedagoga e o papel feminino num ambiente familiar. Guérin não é uma mera funcionária que cumpre os roteiros de Itard mas uma educadora que concorda, discorda ou reforça o papel de Itard. Desempenha também o papel feminino (maternal) tratando de todos os cuidados e levando-o a participar nas tarefas doméstica. O outro coadjuvante é o Professor Phillipe Pinel, diretor do hospital / prisão / asilo de "alienados" de Bicêtre⁷ que traz para o filme o debate científico da época em torno do "selvagem" (passagem do selvagem a idiota) e da psiquiatria.

A criança selvagem rapidamente se tornou objeto de atração, curiosidade e até de negócio. Primeiro, perante os habitantes da aldeia para onde fora transferido e, posteriormente, no Instituto de surdos-mudos por outras crianças. Depois pelo enfermeiro que satisfaz a curiosidade dos parisienses que deixam lembranças para a criança. Há espécie de citação no filme manifesto mais tarde pela fotografia científica e fotografia médica (Sicard) que exploram as "aberrações", as situações fora da normalidade. Também o cinema vai dar importância e estas situações como em *Elefant Man* (1980) de David Lynch, também baseado em manuscritos de Frederick Treves, médico no Hospital de Londres, que encontrara Merrick exibido como aberração num circo em Londres, onde era apresentado como "a versão mais degradante do ser humano", e causava repulsa em todos que encaravam aquele corpo humano 90% deformado por uma doença de nascença. Espancado pelo dono do circo, Merrick, Treves tenta interná-lo no hospital perante a recusa de que o hospital não recebia incuráveis. Treinado e educado pela Sra. Mothershead e por Treves, Merrick acaba por adquirir comportamentos sociais, embora sempre reivindicado por Bytes (o dono do circo) que o queria no circo. A narrativa do filme de David Lynch tem semelhanças com o filme de Truffaut. Também em *L'Enfant Sauvage* o enfermeiro o exhibia como atração tirando algum proveito das visitas da sociedade parisiense ao hospital.

Se a notícia do Canton de Saint-Sernin, apresentada no início do filme "Um menino de uns 11 ou 12 anos nu e aparentemente surdo, enquanto procurava grãos e raízes (ou cogumelos) na floresta de Caune, foi capturado por três caçadores no momento em que subia numa árvore para escapar deles. Foi conduzido a uma aldeia próxima" (no filme) surge como circunstância ou oportunidade para realizar uma pesquisa: "Se pudesse levá-lo a Paris poderia examiná-lo e determinar o nível de inteligência e as ideias de um adolescente privado de toda educação por ter vivido isolado de sua espécie" (no filme), Phillipe Pinel, professor de Jean Itard, médico e cientista, diretor de Bicêtre introduz no filme o diálogo entre duas hipóteses interpretativas e dois planos de ação – o internamento (institucionalização segundo o modelo da época) ou a Educação. Analisemos a(s) divergências e os dois modelos no diálogo seguinte:



Fig 2. Pinel e Itard, as divergências científicas (*L'Enfant Sauvage*)

⁷ O hospital prisão asilo de Bicêtre acolhia "escrocs, sífilíticos, assassinos, vagabundos, todo o tipo de delinquentes, "idiotas" (loucos) e homossexuais pobres apanhados em flagrante". Bicêtre está presente na literatura francesa (Victor Hugo, Balzac, Marie Didier, Eugène Sue) em poesia e canções e referido por Michel Foucault em *História da Loucura* referindo as "as litânias do internamento: "debochado", "imbecil", "pródigo", "enfermo", "espírito arruinado", "libertino", "filho ingrato", "pai dissipador", "prostituta", "insano"". Phillipe Pinel não mudou profundamente o estado das coisas, sobretudo liberta os loucos de Bicêtre dos grilhões e defende sua reeducação através do controle social e, sobretudo, moral. Não houve um rompimento com a prática do internamento. Este teria sido apenas humanizado. O asilo abrigaria "o poder moral da consolação, da confiança, e de uma fidelidade dócil à natureza" pela disseminação de valores como religião, família e trabalho (Batista, 2014).

ITARD: para mim, a única causa de sua mudez é o isolamento em que viveu. Olhe para ele....

PINEL: escute-me. Acho que ele é um débil mental. É igual aos pobres débeis que cuido em Bicêtre. Deveria vir comigo um dia. Não vejo alternativa.

ITARD: “Não podemos enviá-lo a Bicêtre. Não pode ficar aqui (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris). Não é bom para ele, nem para as crianças surdas-mudas. Não pode ficar aqui, nem podemos enviá-lo a Bicêtre. Não acho que ele é um débil mental. Só teve a desgraça de passar seis, sete ou oito anos... na floresta, absolutamente sozinho.

PINEL: em minha opinião, foi abandonado e provavelmente degolado por seus pais porque era anormal. Para você, seu isolamento o tornou anormal.

ITARD: sim

PINEL: então, por que o abandonaram?

ITARD: porque era ilegítimo e deviam desfazer-se dele.

PINEL: acha que pode fazer algo por ele?

ITARD: sim, quero tentar educá-lo. Penso nele desde que li sobre ele nos jornais. Mas as autoridades teriam que deixá-lo sob meus cuidados.

PINEL: levá-lo-ia para sua casa? Como lidaria com ele?

ITARD: minha governanta se encarregará dele. Vivo nos subúrbios de Paris, perto de Batignolles.



Fig. 3 - Pinel em Bicêtre em 1793. Quadro de Charles Louis Müller, Academia nacional de medicina

Este diálogo caracteriza a diversidade de hipóteses interpretativas e as questões científicas da época. Na verdade, em torno criança selvagem (Victor) e no filme há referência a Rousseau – Rousseau e Itard inspiram-se em Condillac et de Locke.

Uma outra personagem, um outro adjuvante entra na história de criança selvagem (Victor), Rémy. Na aldeia, na delegacia (Rodez) a criança é maltratada por outras crianças, Rémy protege-a e leva-a a beber água. Mais tarde na prisão, quando tratado com brusquidão pelo guarda, ao tenta prepará-lo para a ida para Paris, morde-o. Rémy intervêm – “Comigo está mais tranquilo. Ele me conhece” (filme) e lava-lhe o rosto. Segue-o na carruagem para Paris e assiste à observação e diagnóstico (e à realização laudo/ relatório médico), dá informações precisas sobre a percepção auditiva da criança que são inseridas no laudo (relatório médico). Esta personagem não é definida no filme. Quem é Rémy? Pai, avô, familiar, conhecido da criança? Conhece a sua história? Ou um ancião da comunidade que, a partir da sua experiência de vida, presta atenção à criança, uma personagem simbólica de uma comunidade que embora dividida nos comportamentos e atitudes em relação à criança mantém a ligação? O filme não oferece uma solução deste problema. Rémy desaparece da narrativa quando Itard (e a instituição) toma(m) conta dele. Esta ambiguidade acompanha outras como as referidas por João Bernard da Costa:

Itard-Truffaut é o pai, o mestre, o senhor, o doutor, o civilizado, na complexidade que estes estatutos envolvem e é visto sempre com a distância e a neutralidade necessárias ao “recuo”

que se pretende por parte do espetador. Admite erros, tem certezas que nos parecem erradas e até, por vezes, odiosas (o comportamento que assume quando pretende incutir no miúdo o sentido da justiça), está porventura mais interessado na sua obra do que na criança (como vai notando Mme. Guérin, imagem materna tão ambígua e complexa quanto a imagem paterna de Itard) e sobretudo evolui numa afetividade controlada, fria, incapaz de bulir com os seus hábitos e práticas cotidianas. Dirigindo-se a si próprio e aos outros intérpretes à Bresson (num dos filmes de Truffaut em que a influência desse autor é mais visível), o cineasta-ator olhou-se e olhou todos os outros a considerável distância, cortando quaisquer pontes para colagens sentimentais....

A casa é um mundo onde o prazer está excluído, e onde se impõe a norma trabalho. E um mundo onde se recusa sintomaticamente qualquer aprendizagem fundada no prazer ou qualquer prazer da aprendizagem. Quando o miúdo diz, pela primeira vez, uma palavra ("leite") o médico mostra-se desapontado e tem esse comentário revelador da sua visão do mundo: "Se a palavra tivesse saído da boca de Victor antes da concessão da coisa desejada, então sim: era sinal que compreendia o verdadeiro uso da palavra, que estabelecia um ponto de comunicação conosco (...). Mas em vez disso, só obtive uma expressão, insignificante para ele e inútil para nós, do prazer que experimentou". Insignificante para o miúdo, inútil para os adultos, o prazer é o oposto da aprendizagem, é o que não interessa (Costa, 2009).

A singularidade da decoração da casa é também relevante desta ambiguidade 89. Nas paredes imagens da ciência, um rosto, com as irrogações e outras imagens que mascam a continuidade e a diferença entre a residência de Itard e sala onde decorre o diagnóstico – continuidade das imagens científicas – do ouvido, da boca, da garganta.

ESTRUTURA DO FILME

A estrutura do filme assemelha-se à do desenvolvimento de uma tese. Um acaso, notícia do jornal, revela uma situação que Itard recorta e a partir da qual cria a ideia de trazer a criança para Paris e desenvolver um projeto, que hoje denominaríamos de pesquisa em ação (Flybverjeg, 2001). Depois desta sequência, o olhar entre o que é dado a ler (diário de campo do cientista) e o que é dado a ver – observação da criança, os ambientes decorados com imagens da ciência, a classe social revelada nas habitações, vestuários, meios de deslocação (reconstituição histórica do início do século XIX), as instituições, curiosidade pelo exótico da população de Paris. Recorde-se que poucos anos mais tarde se dá o aparecimento da fotografia (a primeira fotografia reconhecida remonta ao ano de 1826 e é atribuída ao francês Joseph Nicéphore Niépce e que as primeiras fotografias científicas deram particular atenção ao exótico e às aberrações).

A segunda parte do filme é constituída por uma sequência de sessões de "trabalho" com Victor – treino da postura ereta, da sensibilidade, da memória, dos cuidados do corpo, das atividades lógicas, linguísticas sociais e morais. O roteiro destas atividades pode ser observado e analisado à luz dos ensinamentos da educação especial para verificação de continuidades e ruturas. As sessões de trabalho são montadas em paralelo com a elaboração do diário de observação (diário de campo e interpretações).

O final do filme não é o final da história de Victor. O filme termina com a chegada da carta que renova a pensão anual de da senhora Guérin, as primeiras expressões gráficas e a escrita, as habilidades manuais, a relação entre a escrita e os objetos, e a reação perante uma situação flagrante de injustiça. Depois, Victor foge de casa regressa às práticas primitivas. Itard prepara a carta a comunicar o desaparecimento de Victor:

Creio que não veremos mais Victor. Posso assegurar a Sua Excelência que fez total uso de seus sentidos. Demonstrou que prestava atenção e exercitava a memória. Podia comparar, discernir e julgar e aplicar seu entendimento a objetos relativos à sua educação. O menino da floresta suportou a reclusão em uma casa e todas as boas mudanças vieram em nove meses. Infelizmente, Victor fugiu." (filme). Victor regressa a casa sujo e com a roupa rasgada, a senhora Guérin leva-o para descansar. Itard: "amanhã retomamos as lições. FIM (Filme)

NOTAS FINAIS

A primeira nota final é o efeito do filme nos atores, especificamente em Jean-Pierre Cargol. Jean Pierre

considera inesquecível a experiência, mas não teve outras oportunidades no cinema. Tornou-se Rey, um músico de referência de expressão cigana⁸. Truffaut considera também os benefícios para a criança decorrentes da participação no filme:

Quando o filme terminou, apercebemo-nos que o cinema o tinha feito evoluir. Na minha opinião, a diferença entre Jean-Pierre Cargol antes e depois da rodagem é notória. A equipa do filme ofereceu-lhe uma pequena câmara de 8 mm no fim das filmagens. Ele disse: «Serei o primeiro realizador cigano.

L'Enfant Sauvage foi para Truffaut uma experiência singular, talvez o filme em que se envolveu mais profundamente pela multiplicidade de papéis que desempenhou no filme. Particularmente interessante o modo como passa da parte de trás da câmara (fora de campo) para a frente da câmara, para o outro lado do espelho (ver imagens da rodagem acima referidas). Na verdade Truffaut encontra sua identidade dos dois lados da câmara. Identifica-se com Jean Itard mas também com Victor com quem constrói uma relação complexa e ambígua do cientista - observação minuciosa e ação educativa (de ciência-ação mas também da relação familiar e pedagógica). Fica claro no filme o que Truffaut afirma em François Truffaut, une autobiographie (2004).

Eu não posso fazer uma coisa que esteja muito longe de mim, tenho necessidade de me identificar... trabalho muito com material real mas esse material posso dizer que tem múltiplas dosagens. Arbitariamente poderia dizer que vinte por cento é autobiográfico, vinte por cento tomado dos jornais, vinte por cento tomado da vida das pessoas que conheço, vinte por cento de ficção pura com verificação pela vida" (sem áspas) (filme).
Du jour où j'ai décidé de jouer Itard, le film a pris pour moi une raison d'être tout à fait complète et définitive (falta o ponto final) (Truffaut par Truffaut).

O filme L'Enfant Sauvage não está separado da restante obra de Truffaut centrada nas crianças como o próprio Truffaut reconhece. O filme é dedicado a Jean-Pierre Leaud, a criança, personagem principal de Les quatre cents coups (Os incompreendidos ou Os quatrocentos golpes) (1959).

Dou-me hoje conta de que "O Garoto Selvagem" tem a ver com os "Quatrocentos Golpes" e "Fahrenheit 451". No "Quatrocentos Golpes", mostrei uma criança a quem faltou ser amada, que cresceu sem ternura; em "Fahrenheit 451", é o homem a quem faltam os livros, quer dizer, a cultura. Com o Victor de Aveyron, a "falta" é ainda mais radical, a linguagem. Estes três filmes são, pois, construídos sobre uma frustração maior. Pois, mesmo nos meus outros filmes, dediquei-me a descrever personagens que estão fora da sociedade: elas não recusam a sociedade, é a sociedade que as recusa. (François Truffaut em Gonçalves e Peixoto, 2015).

Mas também sobre sua história pessoal, do seu drama pessoal a que o cinema deu sentido e abriu as portas de saída de uma "vida banal". Em 1949 estava num instituto de menores e aí escreveu um texto a pedido das autoridades:

"Mi vida hasta la fecha ha sido banal, nací el 6 de febrero de 1932, hoy es 6 de marzo de 1949, tengo diecisiete años un mes y seis días, he comido casi todos los días y he podido dormir casi todas las noches, he trabajado ya demasiado. No he tenido satisfacciones ni alegrías. (...) Amo el arte y particularmente el cine, considero al trabajo como una mera necesidad y a aquellos que no aman su trabajo como quienes no saben vivir, detesto las aventuras y trato de evitarlas. Tres películas por día, tres libros por semana y la música de los grandes me bastarán hasta el día de mi muerte a la que temo. (...) Mis padres lo son por azar y los considero como a extraños. No creo en la amistad ni en la paz. (...) Si miro por demasiado tiempo al cielo la tierra me parece un lugar horrible." (Molina, 2015).

O filme é frequentemente considerado de divulgação científica. Eu preferia salientar no filme a encenação da ciência e do cientista no início do século XIX. O filme é construído a partir dois importantes documentos científicos, de um modelo de pesquisa em ação, inicia muitos debates científicos e pedagógicos – método experimental em medicina - OHERIC: Observação - Hipótese - Experiência - Resultado - Interpretação – Conclusão antecipando a tese de Claude Bernard, a educação especial, história

8 <https://www.youtube.com/watch?v=cKq3DjAzG4w>

da loucura (Foucault) e das prisões, asilos e instituições de educação especial. É também um filme de observação à maneira de Flaherty sobretudo na relação de criança selvagem com a natureza – ligação com a água e a floresta, técnicas corporais, luta com os animais, técnicas ancestrais de caça. Também descreve processos sociais os agricultores que empreendem a caçada à criança selvagem, a aldeia, as autoridades, os transportes, as classes sociais o ambiente na instituição de surdos-mudos, os espaços e as imagens da ciência. O filme centra-se, a maior parte do tempo, no “trabalho” do médico com a criança e na elaboração do diário de campo.

L’Enfant Sauvage é um excelente objeto / meio de estudo do cinema e da ciência, e, como o filme é sempre uma tarefa interminável, não tenho neste texto senão a ambição de abrir um debate e de contestar a banalização do filme que referi no início deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ANDREU, Anne, 2004**, “François Truffaut, une autobiographie” [online]. Paris: Arte, INA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdLW7dXebxM&t=1409s> (acesso em: 12-16). acesso em dezembro de 2016.
- BATISTA, Micheline Dayse Gomes, 2014**, “Breve história da loucura, movimentos de contestação e reforma psiquiátrica na Itália, na França e no Brasil”. Brasil: Revista de Ciências Sociais, n. 40, Abril de 2014, pp. 391-404.
- COSTA, João Bénard, 2009**, “O Garoto Selvagem, François Truffaut, 1970”. Brasil: Foco – Revista de Cinema.
- Transmettre le Cinema, “Enfant sauvage (L’), 1970**, [on line]. Disponível em: <http://www.transmettrelecinema.com/film/enfant-sauvage-l/> acesso em dezembro de 2016.
- FLYVBJERG, Bent, 2001**, “Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again”. Inglaterra: Cambridge University Press.
- GONÇALVES, Jorge e PEIXOTO, Maria Alexandra, 2000/2001**, “O menino selvagem. Estudo do caso de uma criança selvagem retratado no filme ‘O menino selvagem’ de François Truffaut”, [online]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10988897-O-menino-selvagem-estudo-do-caso-de-uma-crianca-selvagem-retratado-no-filme-o-menino-selvagem-de-francois-truffaut.html> (acesso em dezembro de 2016).
- GONÇALVES, Jorge e PEIXOTO, Maria Alexandra, 2015**, “Mediação e inclusão social: momentos no desenvolvimento do menino selvagem”, Revista de Estudos e Investigação em Psicologia Y Educación Vol. Extra., No. 8.
- ITARD, J. M. G, 1801/1806**, “Mémoire et Rapport sur Victor de l’Aveyron. édition électronique” [online], realizada por Pierre Palpant. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/itard_victor_aveyron.pdf acesso em dezembro de 2016.
- L’ENFANT SAUVAGE** - http://www.cinemas93.org/sites/default/files/u34/fiche_doc_film_enfantsauvage.pdf. acesso em dezembro de 2016.
- Le Cinema à l’École** – <http://www.cddp95.ac-versailles.fr/cinema/L-Enfant-sauvage>, acesso em dezembro de 2016.
- LES ENFANTS SAUVAGES Mythe ou réalité?** <http://www.apophtegme.com/MYSTERES/enfantsauvage.htm> (acesso em 12-16). acesso em dezembro de 2016.
- MALSON, Lucien, 2002**, “Les Enfants sauvages : mythe et réalité, suivi de Mémoire et rapport sur Victor de l’Aveyron (par Jean Itard)”, Ed. 10-18, coll. “10-18 Bibliothèques”.
- MANNONI, Octave, 1985**, “Itard et son sauvage, Clefs pour l’imaginaire ou l’Autre scène”, Ed. du Seuil, coll. “Points. Essais”. Memória e História: Educação de um selvagem [online]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/memoriaehistoriasolange/a-educacao-de-um-selvagem>, acesso em dezembro de 2016.
- MOLINA, Paulina e ZAMBRANO, María José Carrera de Diseño**, “Gráfico - Apreciación cinematográfica” [online]. Equador: Universidad San Gregorio de Portoviejo, Equador. Disponível em: https://www.academia.edu/15952441/Los_400_golpes._Ensayo, acesso em dezembro de 2016.
- TRUFFAUT, François, 2015**, “Tournage de L’enfant sauvage” [online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IH1pXedy1zo&t=51s>, acesso em dezembro de 2016.
- TRUFFAUT, Francois, 1970**, “Truffaut par Truffaut” [online]. Disponível em: <http://www.cinematheque.fr/expositions-virtuelles/truffaut-par-truffaut>, acesso em dezembro de 2016.
- WALUSINSKI, Olivier e DUNCAN, Gregory**, “Vivre ses écrits, l’exemple du neurologue G. Gilles de la Tourette” [online]. Disponível em: http://www.baillement.com/recherche/gdt/gdt_vie.pdf, acesso em dezembro de 2016.

FILMOGRAFIA

Conducta, 2014, Numa escola em Havana, Filme. Dir: Ernesto Daranas. Cuba

Jeder Für Sich Und Gott Gegen Alle, 1974, "O enigma de Kaspar Hauser", Filme. Dir: Werner Herzog. Alemanha.

L'Enfant Sauvage, 1970, O garoto selvagem, Filme. Dir: François Truffaut, França.

The Elephant Man, 1980, O Homem Elefante, Filme. Dir: David Lynch, Inglaterra/EUA.

Goiânia, 18 de dezembro de 2016

PEPI, LUCI, BOM Y OTROS MONSTRUOS DEL MONTÓN. DE LA REPRESIÓN A LA CELEBRACIÓN SOCIAL DE LA "ANORMALIDAD".

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ
Universidad

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Burgos, actualmente cursando estudios de doctorado en la "Universidade Fernando Pessoa" (Porto, Portugal) con un proyecto de tesis intitulado "La figura del monstruo en el cine de Pedro Almodóvar. De la representación de lo real a la construcción de la realidad del artificio". Profesionalmente, trabajó en la gestión de contenidos y audiovisual en la Compañía de Radio-Televisión de Galicia (CRTVG) y en la revista de arte contemporánea ARTECAPITAL en la redacción de noticias y otros suplementos culturales.

RESUMEN

En la presente comunicación se analizará el filme *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) del característico director de cine español Pedro Almodóvar, por ofrecernos una variedad de contenidos para análisis e interrelación entre los mismos. Por un lado, este film pertenece a lo que se ha considerado como la primera etapa de su filmografía, es decir, la controvertida movida madrileña. Tras la muerte de Franco tiene lugar una apertura progresiva de las libertades sociales en un momento de confusión política aprovechado por aquellas individualidades que vieron una oportunidad propicia para dar rienda suelta a la imaginación y "crear". En este momento se produjo una especie de celebración conmemorativa no sólo por las represiones abandonadas sino por las nuevas libertades conquistadas, por el poder de lo inmediato, de lo actual, del ahora. Esta original locura rompe con los tabúes orquestados e impuestos durante tanto tiempo por el aparato represor franquista permitiendo la eclosión del "monstruo", figura siempre presente que permite el mantenimiento del orden pero que emerge en momentos de liberación o superación de lo "reprimido" para reivindicar sus derechos y su "normalidad". Se analizará esta particular figura así como sus correspondientes manifestaciones en el filme almodovariano teniendo muy en cuenta este "momento-marco", único en la historia de España, que nadie como Almodóvar ha sabido reflejar. Etapa, como decíamos, de capital importancia en su cinematografía pues podríamos decir que funciona a modo de manifiesto, desvelando los temas, el estilo y los personajes que lo perseguirán a lo largo de su original obra.

PALABRAS CLAVE: movida madrileña, monstruo, travesti, transición, Pedro Almodóvar

INTRODUCCIÓN

Pedro Almodóvar es la seña de identidad a través de la cual se reconoce internacionalmente el cine español de las últimas décadas. Su extensa filmografía lo ha consagrado como el autor español más posmoderno. Su éxito reside principalmente en haber conseguido el reconocimiento en los circuitos dominantes a pesar de situar su narrativa en los espacios del margen (sexual, social, cultural), y de haber puesto los géneros y los formatos cinematográficos clásicos al servicio de sujetos y relaciones marginales. El melodrama, la comedia romántica, el thriller americanos, y todos ellos juntos al mismo tiempo, pasados por el filtro de la tradición española de la comedia, la sátira y el sainete, el gusto por el humor negro, la visión grotesca y esperpéntica de la realidad, son el soporte para una cinematografía centrada casi exclusivamente en la representación de personajes "menores": mujeres, homosexuales, travestis y transexuales, drogadictos, psicópatas, etcétera.

Hablar del ethos del personalísimo cineasta español Pedro Almodóvar es hablar de un mundo de posibilidades imposibles. Su obra comienza con *Pepi, Luci Bom y otras chicas del montón* (1980) y *Laberinto de pasiones* (1982). Estos dos filmes, los primeros largometrajes de la carrera cinematográfica del manchego, pertenecen a un periodo de la historia cultural de España conocido como la movida, movimiento que habría sido una fuerte sacudida a los valores tradicionales de la sociedad española cargaba con varias décadas de dictadura.

Estos filmes – según Saša Markuš (2001, p.35) – constituyen una primera etapa diferenciada en la obra

de Almodóvar y podrían considerarse como un manifiesto del propio autor, pues la evolución que ha experimentado, no debería hacernos perder de vista la singular coherencia que se manifiesta en el conjunto de su filmografía. Sus temas esenciales o los conflictos que plantea, siguen siendo básicamente los mismos desde 1980.

EXPLOSIÓN TEMÁTICA

Los argumentos se multiplican a lo largo de sus películas, originando una explosión temática que enriquece su filmografía por la capacidad que tiene el director para recrear e inventar historias. Sus obras giran en torno al amor en todas sus formas y manifestaciones. Los temas como las drogas, la religión, la moda, el incesto, la escatología, la homosexualidad, la locura, la música, el arte y a su vez todos ellos, envueltos en un mundo urbano. Como, en 1982, indicaba el escritor Francisco Umbral:

Temas a los que otro cine (como la sociedad que refleja) daría vueltas y rodeos mediante el viejo psicologismo y la vieja sociología (la sociología suele ser el diagnóstico burgués de los problemas socialistas), temas que en la cultura de los cultos son tótem y tabú (para que duren, más que para que se resuelvan), este cine los trata directamente, abiertamente, los vuelve del revés (...) (El País, 30 de septiembre 1982)

Ante la temática multiplicadora que respiran sus películas los personajes no se quedan atrás. Aparecen "monstruos" de todo tipo: homosexuales, putas, yonquis, lesbianas, masoquistas, ninfómanas, monjas enganchadas a las drogas, médicos fracasados, asesinos en potencia, psiquiatras locos, policías machistas, eyaculadores precoces, amas de casa, asistentes, niños espabilados, homosexuales precoces, roqueros marginales, criadas sudamericanas, camellos, enfermos mentales, policías, psicólogos lacanianos, travestis, transexuales, mujeres barbudas, pederastas...

La multiplicidad almodovariana, la constante transformación de las posiciones de sus sujetos y su imposibilidad de fijarse como específicas, convierten la representación de la diferencia (mujeres lesbianas, mujeres heterosexuales, homosexuales, transexuales, hombres heterosexuales y un sinfín de otras posiciones) en una indiferenciación cuyo valor discursivo se encuentra en la imposibilidad de otorgar categorías de género predeterminadas que fijan estructuras de deseo unívocas y unilaterales. (Moreiras, 2002: 93)

Almodóvar, crea un espacio determinado donde sus criaturas pueden vivir de forma normalizada, un espacio cinematográfico definido, reconocido y reconocible con una serie de normas propias. "(...) Instead of questioning those values and exposing them for what they are, presents an entirely different world." (Edwards, 1995: 22) Un mundo diferente, un mundo propio y personal, un mundo al revés, "donde lo normal y convencional han pasado a ocupar el lugar de lo marginado." (Sola y Méndez, 1994:864) Albadalejo (1988: 20) nos habla de la "cotidianidad de lo extraordinario" para expresar el cómo Almodóvar muestra con absoluta naturalidad lo que es sensacional y lo que rompe tabúes.

Y es que no hay dogmatismo, autoridad, ni formalidad unilateral que pueda armonizar con las imágenes almodovarianas, decididamente hostiles a toda perfección definitiva, a toda estabilidad, a toda formalidad limitada, a toda operación y decisión circunscritas al dominio del pensamiento y la concepción del mundo. "El extremar los rasgos y caricaturizar las situaciones constituyen vías excelentes para aprender la quinta-esencia de la realidad, en ocasiones mejores que un descriptivismo minucioso y puntillista de lo social." (García León, 1989: 73).

Desde el confort de su propio cine, el director juega con nuestras categorías de entendimiento y las pone a prueba. Sus personajes son de lo más variados pero siempre con alguna característica que los aleja de "nosotros", viven en el límite y comparten vocación de ser "los otros". Son monstruos. Transitan los bordes entre lo permitido y lo prohibido, advirtiéndonos sobre los peligros del vivir, las errancias del pensar y las incertidumbres de la libertad. Como señala Almodóvar,

No sé si he aportado algo al séptimo arte, en cualquier caso no soy yo quien debe decirlo. Sólo puedo decir que he tratado de divertirme y de divertir, de emocionarme y de emocionar, de retratar con exuberancia y humanidad personajes marginales y marginados (desde el ama de casa al transexual, ambos héroes y víctimas del mundo en el que vivían), de los

cuales formaba parte y a cuya clase social pertenezco. Y como autor, he dotado a todos mis personajes de una absoluta independencia moral. Todos, no importa su rango social, han sido libres para luchar contra los problemas que por el guión debían afrontar. Libres de sufrir, de amar, y de arriesgarse a veces a transitar por la zona más oscura de sí mismos. Y a todos ellos (psicópatas, actrices, amas de casa, toreros, escritoras, directores de cine, policías enamorados y corruptos) he tratado de explicarlos como seres humanos, sin juzgar sus actos, en ocasiones terribles. (Almodóvar, 2006)

Los monstruos son revelados por el cineasta, los muestra, los enseña, los recrea en su historia y en sus imágenes. Si cada monstruo es expresión de deseos, miedos y frustraciones que luchan por hacerse visibles, entonces mostrarlos supone hacer públicos los sueños más ocultos, y humanizarlos. Mostrar monstruos supone un ejercicio de reflexión. Y, desde luego, de pensar la historia más oculta e inquietante de la libertad. Como señala Holguín,

Esta traslación a la pantalla reviste en él unas coordenadas muy peculiares, puesto que presenta personajes y situaciones marginales de una forma natural. Exposición sabiamente dosificada que causa al espectador complicidad, risas, angustia, y, en muchos casos, una identificación con las historias y los personajes que lo han convertido en el cineasta más contemporáneo. (2006: 15).

Pedro Almodóvar es uno de esos directores que explora nuestra sociedad a través de una serie de personajes y temas que a pesar de ser minoría en nuestra sociedad, constituyen una mayoría en su cine, una constante que acaba por formar parte de su normatividad.

El cineasta, como es sabido, ha ido ganando oficio, ha pulido sus guiones de extravíos innecesarios, ha cuidado hasta el último detalle formal, haciendo gala de una estilización en la puesta en escena que asombra cuando se compara con el desaliño y la tosquedad de sus primeros largometrajes. Sin embargo, conforme su cine va ganando en recursos estéticos y económicos, los personajes van cobrando espesor y sus diálogos y tramas se refinan, podría suponerse que el director abandonaría esta forma radical e incómoda de situarse ante las conductas marginalizadas por la cultura dominante. Sin embargo, esto no ocurre. Almodóvar va utilizando sus nuevos recursos para presentar personajes siempre marginales pero cada vez mejor contruidos. Su cine no ha dejado de proclamar una crítica a la razón dominante mostrando su fe en la vida y la convicción de que los sentimientos son el motor que mueve el mundo.

Este hecho, es decir, la continuidad de la figura del monstruo en su obra, no debe hacernos perder de vista su origen o su gestación, es decir, la interrelación de la primera etapa almodovariana con su correspondiente contexto socio-político-cultural. Marsha Kinder, en su abarcador estudio *Blood Cinema. The Reconstruction of National Identity in Spain* (1993: 432), fue una de las primeras en señalar que el rescate de una cultura del margen, asociada con las drogas, la homosexualidad, el travestismo y el terrorismo, es una característica del cine posfranquista. Esta nueva imagen, que reemplazaba a la de la España oscura del atavismo cruel y de la represión política y sexual, o la del estereotipo folklórico, perseguía, según Kinder, subvertir el centro a base de redefinirlo como marginal, es decir, producir una inversión que además, irónicamente, ayudó a desmarginalizar el cine español en el mercado internacional (Ibíd.: 433), y generó un nuevo tipo de estereotipo ("marginalidad erotizada"), principalmente para las audiencias extranjeras (Ibíd.: 432). Estoy de acuerdo con Kinder cuando propone que las películas de directores como Eloy de la Iglesia, Bigas Luna y Pedro Almodóvar personifican la "nueva mentalidad española" y "promueven en el extranjero una imagen de España más liberal" (Ídem: 432).

ESPAÑA MÁS LIBERAL

Todo ello fue posible a partir del 1 de Diciembre de 1977 en que se abolió totalmente la censura cinematográfica. Como era de prever, esto condujo a una verdadera avalancha de películas con temas hasta el momento inimaginables. Es decir, "for the first time in thirty-five years, questions of history, politics and government, religion, ethnicity, regionalism, family, and sexuality could all be discussed openly and directly". (Evans, 2010: 326).

En la época franquista y en la transicional observamos claramente la capacidad del cine como medio

anulador o productor de cultura; como uno de los “Aparatos ideológicos del Estado”, para utilizar la terminología de Althusser, dependiendo de en qué manos resida su producción. Un rápido vistazo al producto cinematográfico realizado entre 1939 y 1975 nos revelará cómo éste se hace eco del proyecto franquista de vaciado político, anquilosamiento social, represión sexual y estereotipo cultural y, simultáneamente, percibiremos también las iniciativas anti-franquistas de denuncia, aunque censurada o velada, de todo lo anterior.

El “Aparato Represor del Estado” franquista se apresuró a patrocinar institucionalmente mundos irreales de consolación y borrado (censura) del presente (la posguerra) y de la memoria del inmediato pasado (la guerra civil), favoreciendo coordinadas espacio-temporales ahistóricas, iniciativas imperiales obsoletas en escenarios de cartón-piedra, por medio de géneros populares de factura propia, como los dramas históricos y folklóricos de la década de los 40, o de herencia popular, como la comedia y el musical, en los 50 y 60. (Ballesteros, 2001: 11).

Estas iniciativas de denuncia desvelan el descontento de una ola de creadores denominada de Nuevo Cine Español determinados a dotar de “realidad” al cine español, a expensas del patrocinio económico del Estado. Una postura que será continuada pues,

Es durante el período 1976-1986 cuando se confirma en el cine español la tendencia, iniciada en los años 60 con películas como *Viridiana* de Luis Buñuel (1961), o *La Caza* de Carlos Saura (1965), a favor de la recuperación de la memoria colectiva prohibida, ocultada, escamoteada por el Régimen franquista. (Vasseur, 2005: 107)

Con la muerte de Franco en el año 1975, el nuevo sistema democrático en transición y la extinción de la censura en 1977, la representación de las marginalidades sociales, políticas o sexuales, por tanto tiempo restringida, se convierte en una prioridad. Urge definir la moral y reivindicar el deseo y la sexualidad. Las pantallas de cine se convierten en espejo y escaparate donde opciones y prácticas, previamente asociadas con la marginalidad o la perversión, se reflejan y exponen. Una compulsión por destapar lo que quedaba por destapar, un frenesí por hacer visible lo invisible permeó todas las esferas de la sociedad y de la producción cinematográfica. Esta necesidad dio lugar al fenómeno de la Movida madrileña, movimiento que se expandió como un Big Bang ante los ojos de los observadores internacionales y ante los propios españoles y produjo unos productos culturales sorprendentes tanto por su nueva estética como porque abrió la posibilidad de unas nuevas relaciones sociales.

En la narrativa más extendida, la Movida fue una explosión lúdica, apolítica, individualista, contradictoria, y ciertamente frívola y excesiva, que tuvo como principales medios de expresión áreas de la cultura tradicionalmente consideradas menores (música, comics, fanzines, diseño gráfico y de moda...), lo que quizás explique la reticencia con la que se han estudiado sus prácticas y productos, por no hablar de los comentarios uniformemente negativos por parte de la intelectualidad más tradicional, tanto de derecha como de izquierda.

Fue un movimiento contracultural de gente que se aglutinó en torno a unos intereses comunes, que intentaban dar rienda suelta a su creatividad al amparo de la nueva libertad social y política que vino tras la desaparición de la dictadura franquista. Estos intereses se tradujeron en unos nuevos productos culturales radicalmente distintos tanto en su estética como en sus planteamientos y que eran difícilmente aceptados por una sociedad en acelerado proceso de integración en el mercado global, como era la España de principios de los 80.

Para Fouce (2000: 270), “a través de la subversión del sentido común, el colapso de las categorías tradicionales, la celebración de lo anormal y de lo prohibido, la movida va a generar una nueva surrealidad”. Es en este sentido que podemos señalar que un recuento de la “Movida” no sería completo sin la mención a una actitud y a una serie de vivencias caracterizadas, especialmente, por su exceso.

En abierta oposición a esta situación, la España de los 80, y en alguna medida la de los 90, se afirma en el mercado nacional e internacional como la España del exceso: lo que había estado reprimido, prohibido, fuera de juego, aparece en la escena en todo su esplendor. (Moreiras, 2002, p.90)

Hablamos de un exceso, sin duda, representado a través de la figura del monstruo, en sus distintas manifestaciones. “Y es que lo monstruoso no vendría a ser más que la manifestación del exceso desestabilizador contra una cotidianidad asumida como la normalidad” (Aguado, 2014: 43).

Desordenados, desmadrados y escandalosamente ruidosos, homosexuales, drogadictos, prostitutas, desposeídos, locos y marginales forman la “pluma” de la transición. Ellos son el nuevo cuerpo aparecido en la posdictadura franquista, aquel que va a desplazar y dislocar de forma violentamente espectacular las tradiciones narrativas al uso hasta aquel momento (...) Este nuevo cuerpo social emerge de un espacio de tránsito en el que colapsan temporalmente nuevas y viejas formas de conducta social, económica, religiosa y política, tanto global como local. Y aunque no se puede extender al total de la población – ni siquiera en su mayoría – sí puede afirmarse sin embargo que fue este cuerpo “emplumado” y fluido, compuesto sobre todo de heroína, sangre y semen, el que dio voz, estilo y marca a un momento específico de la historia española reciente. (Vilarós, 1998: 183).

Como señala Ballesteros, “En buena medida la apertura sexual de los años de la movida es liderada por gays y travestis, que en ese momento juegan un papel emblemático, funcionan como un grupo de poder, son los iniciadores de la primera liberación.” (2001: 110) Borja Casani los describe como dinámicos, vanguardistas, los que realmente dan el cante, ponen la carne en el asador en el show y el espectáculo, deslenguados, brillantes y apoteósicos. (Gallero, 1991: 20).

Como venimos diciendo, la representación de este momento tan importante para la cultura española como es la movida madrileña, será recogido por la cámara y astucia de Pedro Almodóvar pues, como señala Silvia Grijalba, “Almodóvar es el cineasta de La Movida y nadie como él ha sabido reflejar el ambiente de aquella época.” (2006:14).

Su primera película *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980) es lo que podríamos denominar como un catálogo de transgresiones, porque en él mismo se reúnen amalgamados distintos tipos de transgresiones culturales, artísticas, musicales, hasta las provocadoras actitudes sexuales o el desafío de irreverentes relaciones de amistad, de pareja o conyugales. A la imagen fílmica, construida con elementos de fotonovela, cómic, kitsch, se incorpora una trama de fuerte contenido sexual abierto y desinhibido.

La acción se centra en tres personajes, femeninos todos ellos: Pepi, Luci y Bom. Pepi (Carmen Maura), es una joven “progre” y mantenida por sus padres; Luci (Eva Silva), una pervertida ama de casa; y Bom (Alaska), una rockera escandalosa. La acción narrativa se desencadena a partir de un hecho clave, es decir, la violación de Pepi por el marido policía de Luci, que llega a su casa con la intención original de incautar unas plantas de marihuana. Pepi, sedienta de venganza, pues quería vender su virginidad al mejor postor, inicia la trama haciéndose amiga de Luci y planeando una paliza hacia el policía corrupto. Para propinarle la paliza, escoge a unos amigos que “le hacen el favor” a cambio de las plantas de marihuana. Sin embargo, éstos no cumplirán su cometido ya que la paliza irá dirigida equívocamente hacia el hermano gemelo del policía. Además de ello, Pepi decide hacerse amiga de Luci que se inicia así en el ambiente del “punk” de la movida. El ambiente sexual, pervertido, e incluso depravado, parece presente durante toda la película. Así, hallamos escenas sublimes, inconcebibles en la actualidad: la “meada” de Bom a Luci, el vecino fisgón con su mujer “barbuda de voz de pito”, las bragas Ponte con Cecilia Roth (cuyo anuncio deja pequeño cualquier campaña publicitaria), el cultivo de marihuana por parte de Pepi, la relación “lesbico-enfermiza” de Luci y Bom, y como estos un sinfín de etcéteras. El final del film pone patas arriba todo el argumento hasta ahora seguido. Luci, ansiosa de depravación y morbo, vuelve con su marido a condición de que “la trate como se merece”, regalándole palizas y maltrato con asiduidad.

CONSIDERACIONES FINALIS

Nos encontramos, de este modo, transgresiones y monstruos de todo tipo fruto del propio contexto socio-cultural que refleja, es decir, un “mundo al revés” completamente naturalizado que, si bien en esta primera etapa podríamos encontrarle justificación, la misma queda injustificada en un análisis más amplio de su obra, teniendo en cuenta su evolución, y la continuidad de la figura del monstruo

llegando a formar parte de la reconocida y célebre marca Almodóvar. Tal vez, la pregunta que surja, sea precisamente, ¿cuál es la presencia del monstruo en el resto de su obra? o, más concretamente, ¿cuál es la justificación – si es que existe – de su presencia una vez que la movida llega a su ocaso? Sin duda, son planteamientos que merecen nuestra atención y que serán por ello motivo de posteriores análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, Txetxu, 2014**, "Monstruos y emociones: la recepción del cine de Pedro Almodóvar", *Miríada Hispánica*, nº8, pp. 31-52.
- ALBADALEJO, Miguel et al, 1988**, *Los fantasmas del deseo. A propósito de Pedro Almodóvar*, Madrid: Aula 7.
- BALLESTEROS, Isolina, 2001**, *Cine (ins)urgente. Textos fílmicos y contextos culturales de la España postfranquista*, Madrid: Editorial fundamentos.
- EDWARDS, Gwynne, 1995**, *Indecent exposures. Buñuel, Saura, Erice & Almodóvar*, London: Marion Boyars.
- EVANS, Peter, 1995**, "Back to the future: cinema and democracy", en Helen Graham y Jo Labanyi (eds.), *Spanish Cultural Studies. An Introduction*, Oxford: Oxford university press, 326-331.
- FOUCE, Héctor, 2000**, "La cultura juvenil como fenómeno sociológico: reflexiones en torno a la movida madrileña", *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, nº 5, pp. 267-275.
- GALLERO, José Luis, 1991**, *Sólo se vive una vez: esplendor y ruina de la movida madrileña*, Madrid: Árdora Ediciones.
- GARCÍA de León, MARÍA Antonia y MALDONADO, Teresa, 1989**, *Pedro Almodóvar, la otra España cañí*, Ciudad Real: Diputación Provincial-Área de cultura.
- GRIJALBA, Silvia, 2006**, *Dios salve a la movida*, Madrid: Espejo de tinta.
- HARGUINDEY, Ángel, 18/05/2006**, Entrevista a Pedro Almodóvar "He tratado de emocionarme y de emocionar". *El país*.
- HOLGUÍN, Antonio, 2006**, *Pedro Almodóvar*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- KINDER, Marsha, 1993**, *Blood Cinema. The Reconstruction of National Identity in Spain*, Berkeley: University of California Press.
- M. VILARÓS, Teresa, 1998**, *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*, Madrid: Siglo XXI.
- MARKUŠ, Saša, 2001**, *La poética de Pedro Almodóvar*, Littera: Barcelona.
- MOREIRAS MENOR, Cristina, 2002**, *Cultura herida. Literatura y cine en la España democrática*, Madrid: Ediciones Libertarias.
- SOLA ANTEQUERA, Domingo y Méndez Fernández, M^a del Carmen, 1994**, "Lecturas contrapuestas de ¡Átame! De los géneros cinematográficos a los cabos sueltos de la interpretación", *Anales de la Historia del Arte*, nº4, pp. 857-864.
- UMBRAL, Francisco, 30/09/1982**, Los punkis. *El País*.
- ZURIÁN, Fran y Vázquez Varela, Carmen (coords.), 2005**, *Almodóvar: el cine como pasión*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A ACÇÃO DOS NEURÓNIOS-ESPELHO, O *Efeito-Kuleshov*, E UMA INSTALAÇÃO DE MARTIN ARNOLD

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE
Universidade

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

Licenciado em Artes Plásticas/Pintura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (1981). Doutorado pela Universidade de Vigo (Departamento de Escultura, 2014), com a tese "Arte e Memória. Desenvolvimentos e derivações sobre o conceito de memória e sua contribuição à prática artística". Foi bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2009-2012), e é membro do grupo de investigação MODO (Departamento de Escultura, Universidade de Vigo). É professor nos Cursos Superiores Artísticos da ESAP (Escola Superior Artística do Porto), da qual foi um dos fundadores. Enquanto artista plástico, começou a expor em 1978: realizou 5 exposições individuais e participou em mais de 150 colectivas, em Portugal e no estrangeiro; está representado em algumas colecções públicas e privadas. Entre 1976 e 1981 trabalhou em Cinema de Animação, incluindo dois filmes subsidiados pelo Instituto Português do Cinema, produzidos por Cinematógrafo- colectivo de intervenção, de que foi um dos fundadores.

RESUMO

Neste artigo, após uma introdução em que falamos sobre o neurónio e a atividade neuronal, analisamos o tipo específico dos neurónios-espelho e propomos que se olhe para o sucesso da célebre experiência conhecida como 'efeito-Kuleshov' – realizada na década de 1920 por Lev Kuleshov e V. Pudovkin – à luz do que hoje sabemos sobre a acção deles. A experiência constituiu a base para os princípios da teoria da montagem enunciados por Kuleshov. O efeito-Kuleshov já era apontado por Edgar Morin, na obra *O cinema ou o homem imaginário*, como prova evidente da intensidade dos fenómenos cinematográficos que designava de 'projectão-identificação', os quais se compreendem melhor actualmente reconhecendo o papel dos neurónios-espelho na empatia. No seguimento, abordamos ainda o filme *Dissociated* (2002) do cineasta Martin Arnold, concebido para ser exibido como instalação, em dois ecrãs, nos quais são projectados planos mudos apropriados do clássico do cinema *All About Eve* (1950), de H. Mankiewicz.

PALAVRAS-CHAVE: neurónios-espelho, empatia, cinema, efeito-Kuleshov, montagem, instalação

ABSTRACT

In this article, after an introduction in which we speak about neuron and neural activity, we analyse the specific mirror neurons, and we propose that people look to the success of famous experience known as 'Kuleshov-effect' – carried out during the 1920s by Lev Kuleshov and V. Pudovkin – in the light of our present knowledge about them. The 'Kuleshov-effect' was already considered by Edgar Morin (*Le Cinéma ou L'Homme Imaginaire*) as clear proof of film events intensity, he termed 'identification-projection', which are currently better understood by acknowledging the role mirror neurons play on empathy. Lastly, we also address *Dissociated* (2002), a film by Martin Arnold directed, designed to be displayed as installation over two screens, onto which are projected mute plans appropriated of the H. Mankiewicz's classic *All About Eve* (1950).

KEYWORDS: mirror neurons, empathy, cinema, Kuleshov-effect, editing, installation

INTRODUÇÃO

O neurónio, ou célula nervosa, é a unidade de base do sistema nervoso e a origem de toda a actividade cerebral, e por isso também da memória, pois é capaz de acumular informação e de a transmitir sob a forma de energia eléctrica. Foi o neuroanatomista espanhol Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) quem em 1889 defendeu pela primeira vez, na obra *A Doutrina do Neurónio*, que as células nervosas são elementos independentes e as unidades básicas do cérebro: ganhou o Prémio Nobel da medicina em 1906, ano em que descreveu como comunicam os neurónios.

Existem neurónios de várias formas e tamanhos, mas todos têm uma constituição-base comum: um

corpo celular, aquela parte do neurónio que dá o distintivo tom escuro à massa cinzenta do córtex cerebral, e neurites (fibras nervosas), extensões compridas e finas do corpo da célula. As neurites são de dois tipos: axónios e dendrites; os axónios são envolvidos por uma camada isolante em forma de invólucro (a “bainha de mielina”), e no seu conjunto formam a ‘substância branca’, e as dendrites assemelham-se a uma pequena árvore e têm origem no corpo celular e no axónio.

Os neurónios, na ordem das dezenas de milhares de milhões, comunicam entre si através de impulsos eléctricos: recebem sinais nervosos das dendrites e os axónios enviam-nos. No córtex cerebral um só neurónio pode receber sinais de milhares de outros através das suas dendrites: a identificação da base eléctrica da actividade nervosa já é bastante antiga; remonta a 1791, quando o médico italiano Luigi Galvani a demonstrou através de contracções que provocou em patas de sapos. A neurotransmissão estabelece-se em regiões especializadas microscópicas denominadas *sinapses*¹, distribuídas pelos neurónios: um único, pode possuir entre 10000 a 45000 sinapses. Para uma descrição clara da comunicação entre os neurónios, valemo-nos de Rita Carter:

Os sinais nervosos são compostos por séries de impulsos discretos, também denominados potenciais de acção. Um único impulso é provocado por uma “onda” móvel de partículas químicas denominadas iões, que têm cargas eléctricas e são sobretudo os minerais sódio, potássio e cloreto. No cérebro, como no corpo, a maioria dos impulsos na maior parte dos neurónios tem aproximadamente a mesma força – cerca de 100 milivolts (0,1 volt). Têm também a mesma duração – cerca de 1 milésimo de segundo – mas deslocam-se a velocidades variáveis. A informação que emitem depende da frequência com que passam em impulsos por segundo, de onde vêm e para onde se dirigem. (...) O impulso nervoso baseia-se principalmente no movimento dos iões positivos de sódio e de potássio através da membrana da célula do neurónio. O sinal nervoso desloca-se na membrana como uma onda de despolarização e repolarização. [Carter et alli 2009: 72]

Os neurónios classificam-se em vários tipos, conforme a localização do corpo celular relativamente ao axónio e às dendrites bem como o número de axónios e ramos de dendrites, que determina a sua estrutura. De entre eles, o neurónio multipolar é o tipo existente em maior número no cérebro: cada um possui um axónio principal e vários conjuntos de dendrites.

O axónio liberta pequenas moléculas dum neurotransmissor químico, que agem sobre as dendrites ou o corpo celular de outros neurónios: são os neurotransmissores que possibilitam a passagem de sinais entre um neurónio e outra célula. Porém, nem todos os neurotransmissores chegam a provocar energia ao nível das sinapses; alguns são destruídos, outros, em maior número, são recapturados pela membrana do neurónio emissor (a “membrana pré-sináptica”) e regressam ao local de armazenamento inicial. Estão identificadas dezenas de moléculas neurotransmissoras distintas, pertencentes a vários grupos consoante as substâncias componentes, e que provocam diferentes efeitos pós-sinápticos: umas são excitatórias, outras inibidoras.

A percepção inicial de uma dada experiência é gerada por um grupo de neurónios, que ‘disparam’ em conjunto aquando do estímulo externo². Esse disparo é sincronizado, e faz com que os neurónios envolvidos nessa percepção mantenham uma propensão a disparar em conjunto no futuro aquando da recriação da experiência original. Se esses mesmos neurónios vierem a actuar juntos várias vezes, com grande probabilidade continuarão a manter em permanência uma sensibilização mútua, como uma espécie de ‘família’, devido a uma mudança metabólica que provoca uma diminuição da resistência sináptica entre as células: fenómeno conhecido como “potenciação a longo prazo”, que foi descrito em 1973 por Timothy Bliss e Terje Lomo (mas já tinha sido previsto por Donald Hebb, em 1940³). Os neurónios estabelecem entre si redes sinápticas nas quais estabelecem interconexões; ou seja, a sua actividade tende a estar correlacionada, e é através da modificação dessas redes que a memória se inscreve no cérebro.

1 O termo “sinapse” foi adoptado pelo fisiólogo e patologista britânico Sir Charles Sherrington (1857-1952), Prémio Nobel da Fisiologia/Medicina em 1932.

2 Vd. António Damásio (2010: 369-370).

3 Vd. Jean Cambier (2004: 22-23).

Depois de constituídas essas redes são relativamente estáveis embora o seu funcionamento esteja sujeito a incessantes modificações, em resultado das experiências novas que vão sendo registadas. É esta importante propriedade das redes neuronais, a de serem capazes de se adaptarem e modificarem continuamente, que é conhecida pelo nome de plasticidade. Eric Kandel, Prémio Nobel da Medicina em 2000 pelas suas investigações no campo da memória, e Larry Squire atribuem a Ramón y Cajal a primazia da enunciação dessa característica (que expressou em 1894, na Royal Society):

Formulou uma hipótese, agora designada como *hipótese da plasticidade sináptica*, que afirma que a força das ligações sinápticas – a facilidade com que um potencial de acção de uma célula excita (ou inibe) a sua célula-alvo – não é fixa mas plástica e modificável. Mais especificamente, postulou que a força sináptica pode ser modificada pela actividade neural. Sugeriu ainda que a aprendizagem pode utilizar a maleabilidade das sinapses. A aprendizagem produziria, assim, alterações na força das ligações sinápticas, provocando o crescimento de novos processos sinápticos e a persistência destas alterações anatómicas poderia servir como mecanismo para a memória. (Kandel e Squire 2002: 43)

Expus até aqui a visão consensual, ou ‘tradicional’, sobre como comunicam os neurónios entre si⁴. Entretanto, em 2007 tomamos conhecimento através da imprensa que uma equipa de cientistas da Universidade de Bona, liderada por Dirk Dietrich, publicou um estudo na revista *Nature Neuroscience* anunciando a descoberta da existência de neurotransmissores em zonas cerebrais onde, em princípio, não existem trocas de dados entre as extremidades dos neurónios; a fazer fé na descoberta, o modo como até aqui têm sido encaradas as comunicações eléctrico-químicas no nosso cérebro leva obrigatoriamente uma grande reviravolta.

Os resultados foram obtidos em experiências feitas com ratos de laboratório, e conforme explicavam os cientistas – que previam a possibilidade da descoberta abrir vias ao desenvolvimento de novos fármacos, apontando a epilepsia como um dos alvos terapêuticos – é bem possível que os neurónios sejam capazes de libertar neurotransmissores ao longo de todo o seu corpo celular, e não apenas nas sinapses como se pensava:

Foi o que constataram na massa branca que une os hemisférios cerebrais (...) dos ratinhos estudados. Se nessa zona não tem lugar a cadeia de excitações eléctricas sucessivas, como explicar a presença no local de um neurotransmissor que, segundo a definição de Sir Charles Sherrington em 1897, só deveria ser libertado no momento da sinapse? Para o grupo liderado por Dirk Dietrich só há uma explicação: os neurónios conversam no corpo todo. E por isso, defendem, está na hora de rever a teoria de Sherrington que, durante mais de um século, reduziu a comunicação neuronal às sinapses. (Soares 2007)

A ACÇÃO DOS NEURÓNIOS-ESPELHO E O EFEITO-KULESHOV

Os denominados *neurónios-espelho* constituem um tipo específico; a sua descoberta aconteceu por acaso, apenas em 1995, e foi anunciada como uma das descobertas neurocientíficas mais relevantes no final do séc. XX. Estes neurónios foram encontrados na área de planeamento motor do cérebro do macaco por uma equipa de investigadores italianos da Universidade de Parma, dirigida pelo neurofisiologista Giacomo Rizzolatti, quando a mesma monitorizava a actividade neuronal no cérebro dum macaco – através de eléctrodos nele implantados –, para observar quais as células nervosas que eram activadas quando aquele fazia o movimento para alcançar e pegar comida com os dedos, entre o polegar e o indicador; gesto para o qual tinha sido treinado.

Posteriormente, no decurso de outras experiências com três macacos (*Macaca nemestrina*), constataram a existência de neurónios-espelho ‘audiovisuais’, que além de serem activados pela observação também se tornavam activos quando aqueles ouviam um som previamente escutado: como assinalavam na altura da divulgação dos resultados (em 2002), a descoberta destes neurónios no córtex pré-motor dos macacos sujeitos às experiências, homólogo à área de Broca nos seres humanos, poderia

⁴ Apesar da sua função essencial os neurónios representam menos de 10% das células no cérebro. A grande maioria são células da glia que preenchem os espaços entre os neurónios; além de prestarem apoio físico aos processos axonais e dendríticos nas redes, fornecem suporte nutritivo aos neurónios: por isso, com o envelhecimento do cérebro e a redução do número destas células, os neurónios vão perdendo a sua eficácia.

lançar luz sobre a evolução da linguagem oral.⁵

Entretanto, os estudos de imagiologia subsequentes, realizados com técnicas como a ressonância magnética funcional (fMRI) ou a tomografia por emissão de positrões (PET), demonstraram a existência de neurónios-espelho também nos seres humanos. Porém, ao invés do que acontece com os macacos, nos humanos este tipo de neurónios está espalhado por outras áreas especializadas: como as do lobo frontal – essencial para a memória de trabalho, ou operatória, e relacionado com as intenções –, e do lobo parietal, associado às memórias espaciais e relacionado com as sensações; e sobretudo na área de Broca, relacionada com o desenvolvimento da linguagem oral e compreensão dos gestos. Embora se saiba já que o sistema espelho humano é mais amplo (um factor da evolução), ainda prosseguem as investigações para determinar a sua real abrangência. Algumas experiências também levam a crer que funcionam igualmente no córtex somatossensorial, a área cerebral responsável pelo registo do toque.

Em termos práticos, a existência de neurónios-espelho explica a capacidade que temos de imitar os outros, e mesmo, até certo ponto, partilhar a sua experiência. Será o que permite a mímica automática e inconsciente, ao originar um estado no cérebro do observador que replica o da pessoa que é observada, e a série de fenómenos normalmente associados ao conceito de empatia⁶, através duma espécie de mecanismo projectivo, de simulação interna de emoções e formas sugeridas pelo outro. De facto, tudo leva a crer que o mero testemunhar de uma acção desencadeia actividade em zonas do cérebro relacionadas com a área motora.

Também estará demonstrado que nos seres humanos os neurónios-espelho levam em consideração os contextos diferentes em que são apreendidas as acções, o que permite ao cérebro de qualquer observador, numa determinada situação, avaliar a intenção de outro indivíduo, como se, de certo modo, acompanhasse o seu processo de pensamento. Assim sendo, é possível afirmar que o acto de observar está na base do conhecimento.⁷

Antes das descobertas recentes da neurociência, os processos de mirar-se ao espelho já tinham sido examinados pela psicanálise. Jacques Lacan (1901, Paris – Paris, 1981) encarou o espelho como um primeiro estágio da criança rumo à autopercepção quando, entre os 6 e os 18 meses, é capaz de reconhecer o seu reflexo enquanto imagem independente, identificando-se consigo própria como objecto, separada da mãe⁸. E o acto de olhar ao espelho tem sido, claro, omnipresente na história da arte. O espelho é um recurso clássico na pintura para ampliar o espaço da cena; mas também outras facetas do motivo do espelho encontraram o seu lugar: a vanitas, a autoreflexão e narcisismo, entre outras. Ao mesmo tempo, o espelho cria um matiz de ‘quadro dentro do quadro’ que tem fascinado muitos artistas. Para Christian Metz (1980: 55), “...o filme é como que um espelho. Porém, num ponto essencial, é diferente do espelho primordial: se bem que, tal como neste, tudo possa vir a projectar-se, uma coisa existe, e uma só, que nunca nele se reflecte – o corpo do espectador.”

Ressaltamos alguns aspectos fundamentais que caracterizam os neurónios-espelho que, além do mais, também parecem desempenhar um papel significativo no funcionamento da memória. Estes aspectos têm decerto uma importância significativa nalgumas obras artísticas, em particular aquelas que lidam com movimento, como o cinema.

A existência deste tipo de neurónios, cuja descoberta é ainda relativamente recente (por isso, há muita coisa por esclarecer), ajuda a explicar convincentemente, parece-nos, o sucesso de uma célebre experiência levada a cabo em princípios da década de 1920 pelo cineasta e teórico russo Lev Kuleshov, ou Kulechov (1899, Tambov – Moscovo, 1970), considerado por alguns o pai do cinema soviético (junto com Dziga Vertov), e o primeiro a usar a palavra ‘montagem’, e Vsevolod Pudovkin (Penza, 1893 – 1953,

⁵ A propósito, vd. Evelyne Kohler et alli (2002: 846-848).

⁶ O termo ‘empatia’ (do inglês *empathy*) foi introduzido pela psicólogo inglês Edward Titchener em 1909, na obra *Experimental Psychology of the Thought Processes*, como tradução da palavra alemã *emfühlung*.

⁷ Sobre os neurónios-espelho, consultar Jean-Didier Vincent (2010: 390-392) e António Damásio (2010: 135-137, 191-192; 2004: 137-138).

⁸ As principais concepções que envolvem o conceito de ‘estádio do espelho’ encontram-se no texto *Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique* (1949). No anos 50 o conceito evoluiu: Lacan deixou de considerar o estágio do espelho como um momento na vida da criança, mas antes uma estrutura permanente de ‘subjectividade’, ou como o paradigma da ‘ordem Imaginária’.

Riga), que foi o mais brilhante aluno de Kuleshov. O que propomos, portanto, é que se olhe para esta experiência à luz do que hoje sabemos sobre os neurónios-espelho.

Dessa experiência realizada no “Laboratório Experimental”, que Kuleshov fundou e dirigiu na *Escola Estatal de Arte cinematográfica* em Moscovo (a primeira escola de cinema do mundo⁹), deixamos aqui um relato de Pudovkin no livro *Film Direction* (publicado em 1926), citado por Antonio Arcari a partir de uma tradução italiana:

(...) Tomámos de um filme antigo qualquer alguns primeiros planos do célebre actor Mosgiuchin¹⁰ e escolhemo-los estáticos e de tal modo que não exprimissem qualquer sentimento. Unimos depois estes primeiros planos, que eram todos semelhantes, a outros três pedaços de película e em três combinações diferentes. No primeiro caso, o primeiro plano de Mosgiuchin era imediatamente seguido pela visão de um prato de sopa em cima de uma mesa; e era coisa certa e segura que o actor esperava por aquela sopa. No segundo caso, a face de Mosgiuchin era seguida de um caixão em que jazia uma mulher morta. No terceiro, era seguida de uma menina que brincava com um brinquedo patusco que representava um ursinho.

Quando apresentámos os resultados a um público desprevenido e totalmente ignorante do nosso segredo, obtivemos um resultado espantoso. O público delirava de entusiasmo pela bravura do artista. Era tocado pelo ar pensativo como ele aguardava a sopa, ficava abalado e comovido com o profundo desgosto com que velava a mulher morta, admirava o luminoso sorriso com que olhava a garota. Mas nós sabíamos que em todos os três casos a face era a mesma. (Pudovkin, *apud* Arcari 1983: 20)¹¹

A experiência relatada, conhecida como *efeito-Kuleshov*, constituiu a base para os princípios da teoria da montagem ‘científica’ (Aristarco 1963: 12) enunciados por Kuleshov: na prática, demonstrou como a montagem, um recurso básico da linguagem cinematográfica, possibilita criar significado através da justaposição de imagens, sejam elas as mais díspares, visto num filme uma imagem isolada permanecer relativamente neutral – ou, potencialmente, poder significar qualquer coisa (Gunning 2009: 163) – e necessitar de contextualização para ser interpretada. O cineasta João Mário Grilo ressalta o novo tipo de montagem obtido através desta experiência:

(...) montagem em relevo, quer dizer, por reiteração de imagens, diferente da montagem horizontal – por simples associação – que as suas experiências iniciais tinham permitido identificar e aprofundar. (...) O que o efeito-Kulechov nos mostra é que a contiguidade e continuidade de dois planos, por mais distantes que sejam, provoca a sugestão, apenas a sugestão, sendo essa sugestão a base da arquitectura do sentido cinematográfico (...) (Grilo 2010: 88-89)

Chegados aqui, antes de prosseguir é necessário esclarecer certas questões que se levantam hoje sobre a dita experiência. Em primeiro lugar, apesar de constar de muitos livros de história do cinema a verdade é que ninguém parece capaz de precisar a data exata em que ela ocorreu, embora Georges Sadoul (1975: 322) adiante que “(...) aurait été esquissée par lui en 1918-1919, à une époque où pour remédier à la crise des programmes il prenait des vieux films et les remontait de façons les plus diverses. Mais il paraît certain qu’il reprit cette expérience, sous une forme systématique, en 1922-1923 (...)”.

A experiência também está mal documentada materialmente, pois o seu registo fílmico foi destruído durante a II Guerra Mundial; restam só alguns vestígios fotográficos, que são ambíguos como diz Jacques Aumont (2009: 85), e o relato de Pudovkin, a que se juntam declarações posteriores de Kuleshov, contraditórias. Por isso, não é estranho que existam diversas versões sobre o conteúdo dos planos, que pode variar conforme as fontes consultadas, excepção feita ao close-up do rosto de Mosjoukine e ao plano com o prato de sopa. Assim, o plano do caixão com a mulher morta é substituído, por vezes,

9 A escola começou a funcionar no dia 1 de Setembro de 1919, sob controle do ‘Comité do Cinema de Moscovo’. Georges Sadoul (1975: 320) refere “(...) que fut organisé par Koulechov un Ciné-Laboratoire, qui s’installa le 1er janvier 1923 dans un studio précédemment occupé par le Théâtre d’essais héroïques de Ferdinandov.”

10 Por fazermos uma citação respeitamos a grafia do nome como aparece na tradução portuguesa; mas, na verdade, não é habitual escrever-se o nome do actor russo desta forma: Ivan Mosjoukine (na língua francesa, sobretudo) e Ivan Mosjukhin, ou Mozhukin (na língua inglesa), são as grafias mais comuns.

11 Vsevolod Pudovkin (1961) [1926], *La Settima arte*, Roma: Editori Reuniti, pp. 126-127. Sobre a experiência, vd. também Norman Noland (1992: 79-86), Hensley e Prince (1992: 59-61, 63-64) e Tom Gunning (2009: 163-164 e 174).

pelo de um cadáver dum homem deitado com a cara no chão (Mitry 1974: 124); e o plano da menina substituído pelo de uma mulher nua, deitada num sofá numa pose sedutora e lasciva (Mitry 1974: 124; Jacques Aumont e Michel Marie 2009: 85).

Desconhece-se o número e o tipo de espectadores participantes, pelo que se torna difícil avaliar se a amostra era representativa (por exemplo, em termos de sexo e idade). Mais importante, o próprio Kuleshov numa entrevista publicada muitos anos depois, tinha então 68 anos, recordava a experiência com contornos un tanto diferentes de Pudovkin¹²: confrontado com o relato deste declarou que ela nunca foi projectada para qualquer audiência; segundo ele apenas os ‘investigadores’ intervenientes a viram, terá sido conservada por perto durante anos, e visionada repetidamente junto com outras que realizaram, até ser destruída. Acrescente-se que, na mesma entrevista, lembrava-se do último plano como sendo o duma mulher semidespida, deitada num sofá.



Figs 1 e 2. Close-up do rosto de Mosjoukine. Plano mostrando um prato de sopa.

A ser verdade o que Kuleshov afirmou na entrevista, estamos perante uma experiência que de facto não existiu, pelo menos seguindo os moldes habituais – mesmo tendo em conta que ele e os seus colaboradores não eram cientistas treinados nos procedimentos experimentais, que no seu tempo eram também diferentes dos actuais –, visto as ilações que se podiam retirar dela dependerem, claro, da presença dum público desconhecedor do ‘segredo’, usando o termo de Pudovkin.

Apesar disso, porque ao longo dos anos muito se foi discutindo sobre o ‘efeito’ resultante¹³, e vão aparecendo no YouTube supostos “filmes originais” com registos do actor russo e planos semelhantes às descrições conhecidas [figs. 1 e 2], e foram realizadas tentativas modernas de replicação da experiência para a testar empiricamente (Hensley e Prince 1992: 67-69), sentimo-nos também nós autorizados a fazê-lo. Primeiro, realçaremos que Pudovkin dava ênfase ao plano individual como fragmento básico do filme, e na sua descrição nota-se uma certa crença, quase pavloviana, de que os planos podiam ser controlados de modo a provocar efeitos específicos no público. Na verdade, teoricamente é possível obter reacções similares, mas depende da amostra do público pois à partida qualquer imagem dada pode ter leituras diferentes, dependendo da psicologia do espectador e da sua experiência anterior, como muito bem viu Jean Mitry (1971: 125):

Las imágenes son incapaces de crear ideas distintas a las derivadas de sus mismas características o de la singularidad de sus relaciones. Ellas se refieren necesariamente a lo conocido. En estas relaciones, el espectador reconoce o vuelve a encontrar el sentido de una experiencia vivida. El niño, que todavía no tiene conocimiento de los deseos sexuales, no puede captar el sentido de la relación “Mosjoukine-mujer desnuda”.

A justaposição de planos buscava uma lógica entre eles na mente do espectador, para adquirir sentido global, mas esta associação derivava, e dependia, da assunção por parte do espectador de que Mosjoukine estava a olhar, para um objecto; implicava também um reconhecimento, e o acto de reconhecer

¹² Cf. a entrevista contida em Steven Hill (1967: 8).

¹³ Que o próprio Hitchcock não se coibiu de referir a propósito do filme *Janela Indiscreta* (1954), na célebre entrevista concedida a François Truffaut.

algo ou alguém envolve reunir um sem número de memórias e de operações cerebrais, sendo que o reconhecimento emocional é dos mais complexos; só assim o rosto inexpressivo tipo “máscara” do actor russo poderia ser interpretado com um significado humano: e, note-se, existe uma forma de empatia, a compaixão (pense-se no segundo plano da experiência), que é uma característica própria do ser humano, e como diz Jean-Didier Vincent (2010: 385) “está centrada na pessoa humana na sua relação com os outros, que lhe permite tomar consciência de si mesma”. Em tudo isso que acabamos de descrever, os neurónios-espelho desempenham um papel essencial.

Sabe-se que a experiência com Mosjoukine foi precedida de outras, também destinadas a explorar as potencialidades da montagem, que sofreram, infelizmente, o mesmo destino daquela; mas foram igualmente descritas por Pudovkin, no mesmo livro já citado, pelo que se lhe deve, uma vez mais, a sua divulgação: uma curta-metragem a que Kuleshov chamou “criação geográfica” ou “paisagem inexistente” (Sadoul 1975: 321)¹⁴, em que criou um novo espaço (fílmico) sem correspondência com um lugar real existente, visto cada plano ter sido filmado num local diferente, embora o espectador percebesse mesmo assim a sequência como um todo coerente; e outra conhecida como “uma mulher inexistente” ou “anatomia criativa” (Hensley e Prince 1992: 60), na qual uma mulher em movimento era criada por close-ups sucessivos de partes de corpos pertencentes a diferentes mulheres, resultando na impressão perceptiva de ser uma só quando todavia era uma figura ‘compósita’.

Evidentemente, todo o cinema que joga com a manipulação intencional das emoções do espectador – de que um cinema de género, como o de terror, será o caso mais evidente –, tira partido, descarado, da *empatia*. Além disso, é claro que também no caso de certas obras de alguns cineastas experimentalistas, como Girardet & Müller, Ken Jacobs ou Gustav Dutsch, podemos evocar facilmente os neurónios-espelho, tanto mais que o uso repetitivo e obsessivo que eles fazem de acções similares, jogando com as expectativas do espectador, uma consciência através das diferenças baseada no acto de observação e na repetição de formas, é um indício mais do que suficiente: contudo, não abordamos aqui qualquer obra destes cineastas, excepção feita a uma instalação de Martin Arnold.

Em termos gerais, o efeito-Kuleshov já era apontado por Edgar Morin, na conhecida obra *O cinema ou o homem imaginário* (1958), como prova evidente da intensidade dos fenómenos cinematográficos que ele designava de *projectão-identificação* – dando como adquirido que existe um mecanismo de projecção-identificação do espectador na origem da percepção cinematográfica –, os quais se compreendem melhor actualmente levando em conta o que sabemos sobre a acção dos neurónios-espelho. E como então reconhecia Morin (1970: 112), “Os processos de projecção-identificação que no âmago do cinema se desenvolvem, desenvolvem-se também, evidentemente, no seio da vida.” E ainda acrescentava, em relação ao efeito-Kuleshov:

Mas há outros fenómenos que nos confirmam que o efeito Kuleshov é particularmente vivo no écran. Podemos assim pôr já no activo do cinematógrafo os falsos reconhecimentos, em que a identificação vai até a um erro de identidade, como por exemplo quando o rei de Inglaterra se reconheceu na reportagem da sua coroação composta num estúdio. (Morin 1970: 116)

Morin voltou a aflorar o “efeito” na obra *As estrelas de cinema*, no contexto da discussão da relação entre a expressão do actor e uma situação dada num plano isolado, e do papel da montagem, até porque considerava que “a montagem se baseia inteiramente nos mecanismos de projecção-identificação do espectador.” (Morin 1980: 86)

Alguns aspectos das experiências de Kuleshov, relacionados com os contextos diferentes em que são apreendidas as acções, podem também ser facilmente confirmados com sequências de imagens fixas, através de exercícios simples para estimular a capacidade de análise visual, como alguns de carácter propedêutico sugeridos por Arcari, inspirados pelos ‘filmes sem película’ de Kuleshov, que experimentamos na nossa actividade de professor. Basta pegar em recortes de figuras (mas, de preferência, nal-

¹⁴ Em relação a esta Sadoul (*ibidem*, nota 1) esclarece que teria sido, segundo Jay Leyda, “...mentionné par Koulechov en 1922 dans le n° 3 de la revue *Kino-Phot*, puis décrite en détail par lui en 1929 dans *L'Art du cinéma* (Moscou). On trouvera ce dernier texte de Koulechov dans *Kino*, p. 164-165.”

gum tipo de acção ou movimento), e experimentar a sua inserção em enquadramentos rectangulares, com a superfície do fundo completamente vazia. A exploração da colocação dos mesmos elementos em zonas diferentes das áreas delimitadas pelo enquadramento, da verticalidade ou horizontalidade do formato, das distâncias em relação às margens, etc., é quanto basta para determinar significados de leitura diversos. Os neurónios-espelho estão a desempenhar activamente o seu 'papel'.

MARTIN ARNOLD - DISSOCIATED (2002)

Licenciado em Psicologia pela Universidade de Viena, além de ter cursado História da Arte na mesma universidade, Martin Arnold (n. 1959, Viena) é um respeitado cineasta que se tornou internacionalmente conhecido a partir de finais da década de 1980, com filmes em que procedeu à manipulação digital de excertos apropriados do cinema clássico americano, como *Pièce Touchée* (1989), *Passage à l'Acte* (1993) ou *Alone. Life Wastes Andy Hardy* (1998). Com estes três filmes Arnold construiu, entende Akira M. Lippit, uma máquina da memória:

(...) a cinema machine-not simply a custom optical printer or recycling system, but a kind of mnemographic machine, an apparatus that writes and rewrites memories on the surface of film. (...) Arnold's work circuits through the history of cinema and its secret ego, psychoanalysis. (...) like Deren's strips of memory that can be seen as both pieces of memory and acts of tearing, Arnold's cinema reproduces even as it produces. It is not a memory of cinema, but rather a cinema as memory, as memory machine. (...) Arnold's cinema is not, however, a smooth machine. This feature is crucial to its operation: the breakdowns, short-circuits, and gasps that define his cinema create a violently neurotic machine. (Neurotics, Freud has suggested, distrust their memories and suffer, in the case of hysterics, "mainly from reminiscences"). (Lippit 1997: 8-10)

A referência a S. Freud é evidentemente à obra *Estudos sobre a Histeria* (1895), considerada a fundadora da Psicanálise e escrita em conjunto com o médico e investigador Josef Brauer, que muita polémica provocou. Nela, os autores concluíram que o histérico sofria, na maioria dos casos, de reminiscências; e estas estariam relacionadas com um trauma original, de origem sexual. Porém, convém salientar, Freud distanciou-se progressivamente da sua teoria reconhecendo que tinha procedido a uma generalização abusiva do trauma sexual. Já a Deren mencionada é Maya Deren, teórica e cineasta de vanguarda associada amiúde aos surrealistas, que num dos seus escritos salientou as sugestões mnésicas do cinema: "As we watch a film, the continuous act of recognition in which we are involved is like a strip of memory unrolling beneath the images of the film itself, to form the invisible underlayer of an implicit double exposure." [Deren, apud Lippit 1997]¹⁵

Em anos mais recentes, Arnold desenvolveu para museus projectos mais próximos da vídeo art e da performance, apresentados normalmente em díptico ou tríptico, mormente alguns onde explora as potencialidades do som na sua articulação com as imagens, desta feita filmadas por si e a cores, ao contrário dos filmes anteriores onde é dominante o preto e branco.

Não é, contudo, esta última vertente que nos interessa aqui, mas uma instalação vídeo intimamente ligados à fase anterior, que vimos numa exposição dedicada à sua obra, na Solar – Galeria de Arte Cinemática (Martin Arnold, 5 Julho/7 Setembro de 2008), integrada na programação do 16º Curtas Vila do Conde – Festival Internacional de Cinema, durante o qual lhe foi dedicado um programa paralelo, com os filmes já citados. De qualquer modo, trata-se dum filme concebido para ser exibido como instalação e resultou de uma encomenda para a exposição que a Kunsthalle Wien lhe dedicou em 2002.

A instalação *Dissociated* é composta por dois ecrãs, que na Solar foram colocados lado a lado, mas de modo a formar um ângulo – na exposição da Kunsthalle foram dispostos um frente ao outro –, nos quais são projectados planos mudos apropriados do famoso clássico do cinema *All About Eve* (1950) de Herman J. Mankiewicz. Esses planos, a preto e branco, são os de duas mulheres, as personagens principais do filme: a actriz de sucesso da Broadway (interpretada por Bette Davis) e uma aspirante a sê-lo, fã da outra, a Eva do título (interpretada por Anne Baxter).

¹⁵ Cf. Maya Deren (1960), "Cinematography: The Creative Use of Reality", in *Daedalus*, Winter, pp. 154-155.

Vêmo-las sucessivamente atravessar diversas emoções, expressas nos seus rostos; os olhares que lançam algures para fora do enquadramento, nitidamente focalizados em algo ou alguém, dão a impressão ao espectador de serem dirigidos uma à outra [fig. 3]. Essa impressão é acentuada quer pelo ângulo dos olhares, que parecem muitas vezes entrecruzar-se, como pelo facto de ambas, após momentos de introspecção, demonstrarem continuamente a intenção de falar uma à outra.

Porém, mal encentam essa tentativa parecem perder repentinamente a vontade, e recaem no estado anterior de absorção nos seus pensamentos [fig. 4]: neste aspecto, Arnold retoma um procedimento comum a outros filmes anteriores, nos quais explora um momento de sobre-ênfase obtido pela repetição contínua, em loop a cada oito minutos, do sempre-semelhante. O efeito produzido leva o espectador a sentir as emoções “à flor da pele” de ambas, que não são no entanto expressas porque ficam emudecidas, dominadas por forças subliminares, e a ‘conversa’ é abafada: uma “conversa de surdos”, pode dizer-se.



Figs. 3 e 4. Martin Arnold, imagens de *Dissociated* (2002). Solar - Galeria de Arte Cinemática, Vila do Conde, 2008.

Temos visto invocar a propósito da instalação o nome de Freud, como aconteceu noutros trabalhos de Arnold: é o caso de Akira Lippit; mas também no catálogo da exposição na Solar pode ler-se o seguinte: “O uso que Martin Arnold faz dos filmes de Hollywood demonstra um interesse profundo pela ideia freudiana do estranho, dos momentos inesperados e psicologicamente intensos. “*Dissociated*” apresenta duas mulheres “histéricas” emudecidas (...)” (MARTIN Arnold. 2008: 8)

Admitamos que é possível falar na teoria do recalçado, em ‘actos falhados’ contínuos. Mas, pela nossa parte, queremos antes realçar a relação com outro aspecto que nada tem a ver com as teorias freudianas: o funcionamento dos neurónios-espelho. Como dissemos antes, a existência deste tipo de neurónios explica a capacidade que todos temos para imitar os outros e, em certa medida, partilhar a sua experiência. E já agora, acrescentemos que nos últimos anos diversos estudos têm vindo a demonstrar que no cérebro da mulher as comunicações entre os neurónios são maiores.

Neste caso, as duas mulheres – e a colocação dos ecrãs, assinala-se, é fundamental – observam-se e parecem, em muitos momentos, replicarem-se mutuamente; a repetição em loop acentua ainda mais esse efeito, pelo que o espectador tem a nítida sensação de que o cérebro de cada uma delas acompanha as acções da outra; melhor dizendo, avalia as suas intenções, como se acompanhasse o seu processo de pensamento. E, claro, não nos podemos esquecer que no filme original de Mankiewicz a fã pretendente a actriz tem uma forte empatia com a outra, que a leva a trilhar o caminho da imitação.

Na verdade, como diz Jean-Didier Vincent (2010: 387), “Em matéria de imitação, nenhum animal suplanta o Homem. Todas as observações psicológicas ou etológicas estão de acordo para reconhecer a importância da imitação no ser humano.”

BIBLIOGRAFIA

- ARCARI, Antonio, 1983 [1980]**, A Fotografia – as formas, os objectos, o homem, Lisboa: Edições 70.
- ARISTARCO, Guido, 1963**, História das Teorias do Cinema. Segundo volume, Lisboa: Editora Arcádia.
- AUMONT, Jacques e MARIE, Michel, 2009 [2008]**, Dicionário teórico e crítico do Cinema, Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- CAMBIER, Jean, 2004**, A Memória, Lisboa: Editorial Inquérito.
- CARTER, Rita et ali, 2009**, O Livro do Cérebro, Porto: Dorling Kindersley / Civilização, Editores Lda.
- DAMÁSIO, António, 2010**, O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente, Lisboa: Temas e Debates /Círculo de Leitores.
- GRILO, João Mário, 2010 [2007]**, As lições do cinema: manual de filmologia, Lisboa: Edições Colibri/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- GUNNING, Tom, 2009**, “From Fossils of Time to a Cinematic Genesis. Gustav Deutsch’s Film ist.” in Wilbirg Brainin-Donnenberg e Michael Loebenstein (eds.), Gustav Deutsch, Viena: Österreichisches Filmmuseum/SYNEMA Publikationen, pp. 163-180.
- HENSLEY, Wayne E. e PRINCE, Stephen (1992)**, “The Kuleshov Effect: Recreating the Classic Experiment”, in Cinema Journal, Vol. 31, nº 2, pp. 59-75.
- HILL, Steven (1967)**, “Kuleshov – Prophet Without Honor?”, in Film Culture, nº44, Spring, pp. 1-41.
- KANDEL, Eric R. e SQUIRE, Larry R., 2002 [1999]**, MEMÓRIA, da Mente às Moléculas, Porto: Porto Editora.
- KOHLER, Evelyne et ali (2002)**, “Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons”, in Science, Vol. 297, 2 August, pp. 846-848.
- MARTIN Arnold, 2008**, Vila do Conde: Solar, Galeria de Arte Cinemática.
- MATT, Gerald e MIESSGANG, Thomas (eds.), 2002**, Martin Arnold. Deanimated, Viena, Nova Iorque: Springer-Verlag, Kunsthalle Wien.
- METZ, Christian, 1980 [1977]**, O Significante Imaginário, Lisboa: Livros Horizonte.
- MITRY, Jean, 1974 [1971]**, Historia del Cine Experimental, Valência: Fernando Torres Editor.
- MORIN, Edgar, 1980 [1972]**, As Estrelas de Cinema, Lisboa: Livros Horizonte.
- MORIN, Edgar, 1970 [1958]**, O cinema ou o homem imaginário, Lisboa: Moraes Editores.
- NOLAND, Norman N., 1992**, “Film Response from Eye to I: The Kuleshov Experiment”, in Jane Gaines (ed.), Classical Hollywood Narrative: The Paradigm Wars, Durham e Londres: Duke University Press, pp. 79-106.
- SADOUL, Georges, 1975**, Histoire Générale du Cinéma. 5. L’Art muet 1919-1929. Premier volume: L’Après-Guerre en Europe, Paris: Editions Denoël
- SOARES, Andreia Azevedo (2007)**, “Conversas entre neurónios vão além das sinapses”, Público (P2), 18/3/2007.
- VINCENT, Jean-Didier, 2010 [2007]**, Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro, Alfragide: Texto Editores, Lda.

WEBGRAFIA

- LIPPIT, Akira M. (1997)**, “Martin Arnold’s Memory Machine. In: Afterimage”, in The Journal of Media Arts and Cultural Criticism, Vol. 24, nº 6, Rochester, NY, S. 8-10. Disponível em <http://www.r12.at/arnold/media/press/lippit.pdf> [acesso em 7 de Abril 2007].

DO DESENHO AO CINEMA

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE
Universidade

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

Maria Elisa Coelho de Almeida Trindade. Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Prossegue a investigação intitulada Do Desenho ao Cinema. Mestre em Desenho e Técnicas de Impressão pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com a Dissertação: Desenho e Cinema Licenciada em Educação Visual e Tecnológica, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Professora do Ensino Básico e Secundário. Leciona as disciplinas de Expressões, Educação Visual e Tecnológica e Artes Visuais. Participou em várias exposições coletivas no País e no Estrangeiro.

RESUMO

O desenho tem tido um papel de algum relevo na arte narrativa do cinema, praticamente desde o seu nascimento, embora poucas vezes reconhecido. Abordamos a importância do desenho em todo o processo de criação cinematográfica, desde a fase de pré-produção até à rodagem de um filme, incluindo quer os desenhos concebidos pelos próprios realizadores quer os de outros profissionais que trabalham na equipa de produção, sob o seu escrutínio. Analisamos as relações entre o Desenho e o Cinema, nomeadamente: a conceção visual da narrativa fílmica através do storyboard; a função supervisora do *production designer* e/ou do *art director*; os desenhos técnicos e conceituais; o desenho de espaços cénicos; o design de guarda-roupa na criação de personagens; ainda, o caso específico de alguns cineastas que, devido à sua formação artística ou prática profissional atribuíram (ou atribuem) uma importância especial ao papel do desenho no seu processo de trabalho, para conceber, propor e explicar as suas ideias narrativo-visuais.

PALAVRAS – CHAVE: Desenho, função, processo, storyboard, desenhador de produção, cinema

ABSTRACT

Drawing has played some important role in the narrative art of cinema, practically since his birth, although rarely acknowledged. In this article, we address the importance of drawing in the whole process of cinematographic creation, from the pre-production phase up to the shooting of a film, including either drawings devised by the directors themselves or those of other professionals working in the producing team, under its scrutiny. We analyse the relationship between Drawing and Cinema, in particular: visual conception of the film narrative through storyboard; the *production designer* and/or *art director* supervisory role; the technical and conceptual drawings; scenic spaces drawings; costume design for creation and development of characters; the specific case of some directors who, as a result of their artistic training or professional practice attached (or attach) particular importance to the role of drawing in their working process, to design, propose and explain its visual-narrative ideas.

KEYWORDS: Drawing, function, process, storyboard, production designer, cinema

INTRODUÇÃO

O uso do desenho poderá parecer de pouca utilidade no processo de trabalho dos cineastas mas, na verdade, pode ser fundamental em todas as fases da produção cinematográfica - e isso acontece quase desde o início da invenção do cinematógrafo - abrangendo a conceção visual da narrativa, criação das personagens, guarda-roupa, cenários, arquitetura e mobiliário; e se em filmes de época, com referências históricas precisas, ou de ficção, poderá ser mais evidente para o espetador comum a sua utilidade, aquela que é a função mais importante raramente tem oportunidade de ser apreciada, pois normalmente não figura no resultado final projetado no ecrã: referimo-nos aos storyboards, que quase sempre ficam guardados em arquivos dos estúdios/produtores ou, nalguns casos, na posse dos próprios cineastas; são pouco numerosos os do cinema clássico que sobreviveram intactos até aos nossos dias.

As vinhetas do storyboard são uma espécie de guião gráfico que permite pré-visualizar um filme, e fo-

ram por assim dizer ‘plagiadas’ da Banda Desenhada; a origem da sua utilização no cinema de ‘imagem real’ é ainda obscura, ou não está completamente estabelecida, mas pensa-se que terá acontecido por influência do Cinema de Animação: é inegável a importância que o desenho adquiriu neste gênero específico, e quando se fala de desenho no cinema provavelmente virá imediatamente à mente da maior parte das pessoas. Os storyboards, e outros desenhos de produção, foram considerados durante muito tempo mero material de trabalho, imagens criadas exclusivamente para a preparação dos filmes.

Nalguns casos conhecidos, storyboards bem elaborados e outro material gráfico realizado na etapa de pré-planificação revelou-se de tal modo importante que serviu mesmo como o meio decisivo para conseguir convencer eventuais investidores, e obter os financiamentos necessários para a produção de projetos que de outro modo não teriam sido feitos: assim aconteceu com vários filmes de Kurosawa, com *Alien* (1979) de Ridley Scott, ou *Matrix* (1999) dos irmãos Wachowski. Os storyboards destes filmes são famosos pelo extremo cuidado nos seus detalhes.

Apesar da sua importância, o storyboard parece ter a certa altura caído em desuso, pelo menos na Europa, como dá conta o cineasta francês Jean-Jacques Annaud (Draveil, 1943), autor de filmes como *A Guerra do Fogo* (1981) e *O Nome da Rosa* (1986):

Eu nunca tinha ouvido falar e storyboards na escola de cinema. No Idhec, no famoso *Institut des Hautes Études Cinématographiques* (...) aprendia-se que o cinema se inventava no palco (...) O talento consistia em chegar ao dia de rodagem sem guião, talvez com um vago esquema em mente. Improvisar-se-ia um diálogo *in loco*, no humor vibrante do momento. (...) As duras leis do mercado puseram fim a esta simpática utopia. Os encenadores contemporâneos redescobriram com naturalidade as virtudes do trabalho a montante. O storyboard tinha-se refugiado durante algumas décadas nas agências de publicidade, destinado a dar a entender ao cliente aquilo que poderia ser o *spot* publicitário que lhe estavam a preparar. O *storyboard* volta hoje a sair do seu esconderijo e aparece em força na longa-metragem europeia. Impõe-se como sendo a ferramenta ideal para os criadores que desejam comunicar aos seus investidores e à multidão de técnicos que vão trabalhar sob a sua orientação a visão que têm do seu futuro filme. (Annaud, *apud* Jacquinot e Saint-Vincent 2006: 5-6)

Annaud fala do impacto duma visita que fez durante uma tarde, na qual pôde consultar no escritório de Léon Moussinac, o seu orientador de fim de estudos, centenas de pranchas de desenhos que Eisenstein (Letónia, 1898 - 1948, Moscovo) fez para o filme *Alexandre Nevski* (1938), que deixou em herança ao seu amigo francês. Como diz (*ibidem*), “Desde aquela tarde de deslumbramento, nunca me apresentei numa rodagem sem ter previamente desenhado os meus planos na minha cabeça e ter desenhado eu próprio ou mandado desenhar num pedaço de papel a imagem desenhada. O *storyboard* foi o companheiro da minha vida”.

No fim da era do cinema mudo o ‘sistema de estúdios’ em Hollywood estava completamente estabelecido; constituíram-se departamentos de arte dirigidos por um director artístico, que eram responsáveis em larga medida pela *mise-en-scène* dos filmes aí produzidos; no início do período sonoro já era possível distinguir estilos visuais claramente diferenciados entre os maiores estúdios, porque o chefe do departamento artístico era responsável pela criação duma estética própria, a qual constituía uma espécie de imagem-de-marca; na verdade, cabia-lhe a tarefa de supervisionar a direcção artística de todos os filmes saídos do estúdio a que pertencia: ou seja, a estética de cada uma das *majors* de Hollywood esteve sujeita aos gostos particulares do chefe de cada departamento de arte.

Entretanto, o advento do cinema a cores, com as novas possibilidades expressivas que originou, foi acompanhado dum aumento progressivo da importância e influência do departamento artístico. A esse respeito, o filme *E tudo o vento levou* (1939) produzido por David O. Selznick (Pittsburgh, 1902 - 1965, Califórnia) é considerado um marco; foi com ele que surgiu a designação de *production designer*, ‘inventada’ por Selznick para William Cameron Menzies (New Haven, 1896 - 1957, Los Angeles) em reconhecimento da importância da sua contribuição artística.

No que diz respeito ao trabalho dos designers de guarda-roupa, durante muito tempo foi menospre-

zado na indústria do cinema. Nos tempos do cinema mudo os figurinistas não eram sequer creditados na ficha técnica dos filmes e, ao contrário da contribuição de qualquer outro profissional ou técnico, o seu trabalho só foi reconhecido tardiamente. O Óscar para melhor guarda-roupa só começou a ser atribuído a partir de 1948.

Os figurinistas trabalham diretamente com o realizador e o desenhador de produção na fase de pré-produção dum filme; cabe-lhes realçar o aspeto visual de cada personagem através do guarda-roupa e acessórios. Contudo, alguns cineastas também se dedicaram a desenhar o guarda-roupa dos seus filmes; alguns deles, ao criarem as personagens, atribuem já à partida um estilo de roupa.

Nas grandes produções essa tarefa é atribuída ao *costume designer*. Tratando-se dum filme de época, cabe à equipa responsável fazer uma pesquisa fiel sobre a moda, costumes, etc., da época que o filme vai tratar; por vezes, assistimos a uma fantasia romântica, própria do cinema, e até a algumas gafes. Nos filmes de ficção-científica é lícito o designer dar mais asas à sua imaginação criativa, mas os filmes históricos exigem um trabalho mais *sério* para serem credíveis aos olhos do espetador mais atento. Para nós, é evidente a importância do trabalho de desenho de guarda-roupa nos filmes deste género.

DOS DESENHOS DOS REALIZADORES AOS COLABORADORES

O desenho esteve presente no cinema quase desde o início da sua história, no país onde nasceu. Na verdade, **Georges Méliès** (Paris, 1861 – 1938, Paris) – como acontecerá posteriormente com Fritz Lang, Eisenstein, Hitchcock, Fellini ou Ridley Scott, entre outros – antes de ter sido cineasta já era desenhador. Foi, segundo parece, um caricaturista com talento¹, além de mágico, e até ao fim da sua vida nunca deixou de desenhar. Naturalmente, quando começou a realizar filmes soube tirar partido dos seus talentos gráficos.

A utilização do desenho por parte de Méliès, enquanto cineasta pioneiro (quanto mais não seja dos efeitos especiais, de que é considerado o ‘pai’) autor de mais de 500 filmes, começou desde que instalou em Montreuil, no ano de 1897, o primeiro estúdio da história do cinema. Ao contrário dos Irmãos Lumière, que eram avessos a qualquer espécie de encenação e manipulação – tratava-se, pois, de captar meramente a sensação do movimento real, e a vida –, estava mais interessado em colocar o cinema ao serviço dos seus espetáculos em palco, enriquecendo-os com a imaginação, apresentando mundos e viagens inventados; em suma: criando *magia*.

Méliès compreendeu bem que o desenho podia ser um auxiliar precioso na preparação dum filme, nos mais pequenos detalhes. Assim, num texto de 1906 esclarece o papel que cabia ao desenho nessa fase de pré-produção, como dizemos hoje:

La composition d’une scène demande naturellement l’établissement d’un scénario tiré de l’imagination; puis la recherche des effets qui porteront sur le public; l’établissement des croquis et maquettes des décors et costumes; l’invention du clou principal sans lequel aucune vue n’a de chance de succès. Lorsqu’il s’agit d’illusions ou de féeries, l’invention, la combinaison, les croquis des trucs et l’étude préalable de leur construction demandent un soin tout spécial. La mise en scène est également préparée à l’avance, ainsi que les mouvements de figuration et le placement du personnel. C’est un travail absolument analogue à la préparation d’une pièce de théâtre; avec la différence que l’auteur doit savoir tout combiner lui-même sur le papier, et être, par conséquent, auteur, metteur en scène, dessinateur et souvent acteur, s’il veut obtenir un tout qui se tienne. (Méliès, *apud* Sadoul 1985: 209)

O primeiro desenho que apresentamos [fig. 1] é o único documento preparatório hoje conhecido para o filme *L’Homme à la tête en caoutchouc* (1901). Trata-se dum desenho a lápis de cor e tinta sobre papel, que inicialmente estava colado num cartão de formato maior. Em 2002 foi restaurado, e depois de retirado o cartão ficou reduzido às dimensões do desenho original. O segundo [fig. 2], não é certo tratar-se dum estudo preparatório para alguma cena fílmica; talvez antes para um espetáculo mágico-teatral, como sugere o título *Illusion sur la scène du théâtre Robert Houdin* (1930). Contudo, conhecidos os filmes de Méliès, não seria estranho que este desenho, apresentando uma sucessão de fenómenos mágicos

¹ Vd. Benoît Peeters (1992:11)

em cima dum palco, pudesse ter servido de facto como estudo para alguma sequência cinematográfica com efeitos especiais, pois é semelhante a outras conhecidas.

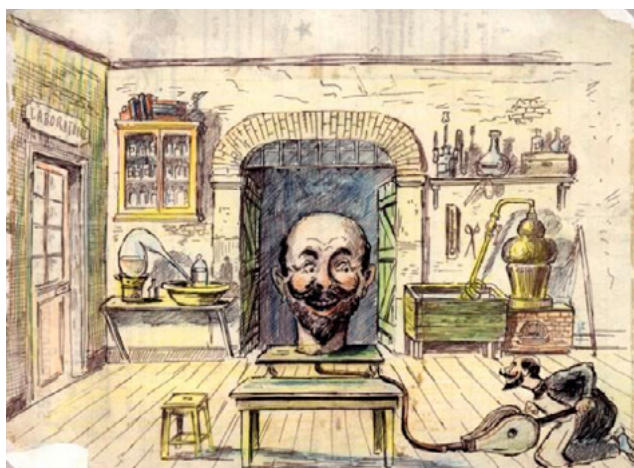


Fig 1. Desenho para *L'Homme à la tête en caoutchouc*. Lápis de cor e tinta s/papel, 19,7 cm x 26,8 cm



Fig 2. *Illusion sur la scène du théâtre Robert Houdin*. Desenho a tinta e aguarela s/papel, 19 x 26,2 cm

Já salientamos a importância que o desenho assumiu no processo criativo de Méliès; tal parece ter-se devido, em primeiro lugar, a este ter tomado rapidamente consciência de algumas das especificidades da linguagem cinematográfica, que o conduziram numa direção oposta à dos Irmãos Lumière. A sua 'desconfiança' em relação a todos os objetos naturais fez com que generalizasse o emprego de desenho, alargando-o aos enquadramentos, aos cenários, às máquinas ou guarda-roupa: fazia *croquis* detalhados, que eram seguidos de maneira escrupulosa.

Durante a sua curta carreira de cineasta, cerca de quinze anos, Méliès também terá recorrido a quase todos os usos habituais do storyboard mas, mais importante, terá sido o primeiro a integrar o desenho na própria imagem filmada: como vemos em cenas dos filmes *The Impossible voyage* (1904), *Eclipse* (1907) ou *Voyage dans la Lune* (1902), o mais famoso de todos e considerado um dos filmes mais importantes da história do cinema, justamente o primeiro a ser classificado como património mundial pela Unesco.

Passado mais de um século Méliès foi duplamente homenageado, pelo escritor Brian Selznick e por Martin Scorsese. O cineasta comprou os direitos de *A Invenção de Hugo Cabret* para o adaptar ao cinema, e tentou respeitar fielmente a linguagem cinematográfica de Méliès. Numa entrevista ao NY Times, em Novembro de 2011, Scorsese disse:

(...) um dos melhores momentos de rodagem foi a construção do estúdio de vidro de Méliès. Começamos a replicar cenas dos filmes de Méliès o melhor que podíamos. Filmámos Méliès a rodar os seus filmes durante cinco ou seis dias. E foi um dos melhores momentos de filmagem que já tive. (Scorsese, *apud* Carmo 2012: 14)

Em *A invenção de Hugo* (2011) a presença do desenho é fortemente visível; para além dos inúmeros desenhos esvoaçando numa das cenas do filme, noutra vemos o pequeno autómato a desenhar uma das imagens mais famosas do filme *Voyage dans la Lune*, e de toda a carreira de Méliès.

Fritz Lang (Viena, 1890 – 1976, L. Angeles) estudou pintura e escultura, tendo almejado seguir uma carreira como pintor antes de enveredar pelo cinema, onde começou por ser argumentista. Todavia, os dados hoje existentes sobre a sua formação artística são confusos: não é conhecida ao certo a sua extensão, nem o grau de educação formal ou informal (um aspeto que não esclareceu em entrevistas posteriores); além de Viena, poderá ainda ter tido alguma educação formal em Munique, onde permaneceu algum tempo. Sabe-se que viveu como artista profissional em Bruxelas, e que antes do início da 1ª Guerra Mundial encontrava-se em Paris, onde se preparava para realizar uma exposição individual do seu trabalho.

Não é possível assegurar se Fritz Lang no início da sua carreira cinematográfica terá realizado storybo-

ards para os seus filmes, mas, em contrapartida, sabe-se que filmes tão famosos como os *Nibelungos* (1924), *Metrópolis* (1927), *M (Matou)* (1931) ou *O Testamento do Dr. Mabuse* (1933), tiveram uma preparação gráfica muito elaborada. Théo Lingén, ator nos dois últimos citados, deixou mesmo uma declaração muito impressionante sobre as suas recordações dessa altura, referindo-se à enorme quantidade de 'recortes' amontoada sobre a secretária do cineasta, os quais conteriam um trabalho muito minucioso, onde tudo era anotado e assinalado com precisão: posição das câmaras e dos atores, enquadramentos, acentuação dos diálogos, e até a montagem prevista.

Lang desenhou um storyboard para um *thriller* de espionagem da sua 'fase americana': *Feras Humanas* (1944). Realizado em papel timbrado dum hotel de Beverly Hills, regista sinteticamente os movimentos dos personagens numa cena passada nos lanços de uma escadaria dum edifício, além de conter outras anotações complementares escritas nas margens. Em termos gerais, para o cineasta alemão o storyboard parece ter funcionado como uma maneira de poupar tempo na rodagem dum filme. Frequentemente, Lang desenhava mesmo após as filmagens.

Os dois desenhos [fig. 3 e 4] de Lang reproduzidos a seguir têm características diferentes do storyboard de *Feras Humanas*. O primeiro, feito para o filme *Man Hunt* (1941), é menos 'arquitetural'; não se limita a enquadrar a cena e indicar o movimento, sendo mais detalhado a nível da caracterização dos elementos, e prestando atenção à luz num jogo de claro-escuro. O segundo é um desenho mais técnico, uma planta dum quarto de hotel para *The Big Heat* (1953), com indicações de movimentos e colocações das câmaras para as filmagens.

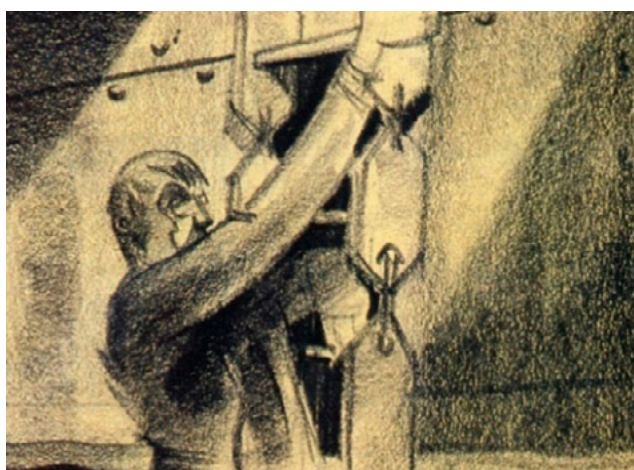


Fig. 3. Desenho de Lang para *Man Hunt*.

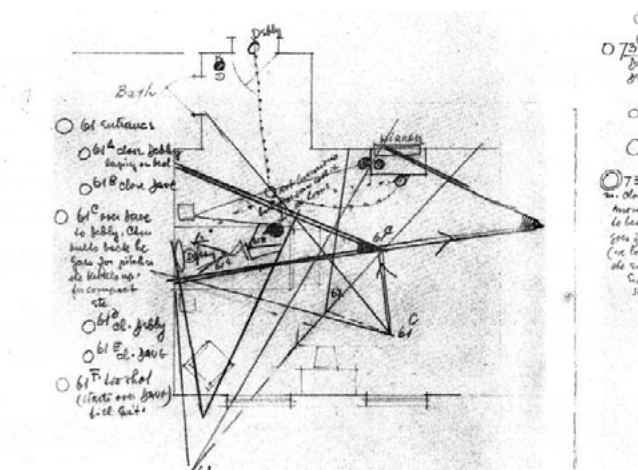


Fig. 4. Desenho de Lang para *The Big Heat*.

O alemão Otto Hunte (Hamburgo, 1881 - 1960, Babelsberg) foi colaborador de Lang em muitos dos seus filmes, (principalmente até ao final do cinema mudo); entre eles, foi o *desenhador de produção* responsável pela construção da cidade futurista de *Metrópolis*, e juntamente com os seus colegas Karl Vollbrecht (Pomerânia, 1886 - 1973, Schladere), Erick Kettelhut (Berlim, 1893 - 1979, Hamburgo) e Eugen Schüfftan (Polónia, 1893 - 1977, Nova Iorque), nos efeitos especiais executou pela primeira vez uma técnica conhecida por processo de *Schüfftan*, que permitiu unir num único plano atores e cenários em miniatura, utilizando para esse efeito espelhos.

Fritz Lang controlou todas as fases de pré-produção de *Metrópolis*, interferindo várias vezes na elaboração dos desenhos e esboços dos seus colaboradores. Por exemplo, Kettelhut viu-se obrigado a alterar um dos primeiros desenhos, onde inicialmente existia uma catedral, que foi riscada com uma cruz, porque Lang a quis eliminar substituindo-a por um arranha-céus. *Metrópolis* é uma referência na história do cinema, não só pelos enormes cenários; mas os visionários profissionais estavam longe de imaginar que influenciariam também arquitetos em todo o mundo.

Alfred Hitchcock (Londres, 1889 - 1980, L. Angeles) enquanto frequentava aulas de História da Arte começou a desenhar na secção publicitária da Henley. Em 1926 foi contratado para desenhar os inter-títulos de filmes mudos. Quando Hitchcock chegou aos EUA já levava consigo uma larga experiência,

adquirida nos estúdios da Companhia Cinematográfica *Famours Player Lasky* que Hollywood abriu em Londres. Ao longo da carreira realizou vários filmes classificados entre os melhores da história do cinema. Ainda hoje é referência para muitos cineastas, e um dos que tem exercido uma influência mais evidente na arte contemporânea.

Hitch (nome pelo qual era conhecido nos estúdios) ganhou alguma fama de perder mais tempo na preparação das suas películas do que nas filmagens propriamente ditas que, segundo se diz, o aborreciam um pouco. E parte dessa fama deve-se aos storyboards e desenhos doutro tipo, que para alguns dos filmes terão sido feitos em grande número. A partir de certa altura, sabe-se hoje, tendo conhecimento disso e tirando partido dela, chegou a mandar fazer desenhos e storyboards *a posteriori* (ou seja, depois dos filmes rodados), só com o intuito de corresponder às expectativas e interesse da imprensa.

Era para a imprensa que procurava trabalhar porque, como tinha consciência, ela é que iria influenciar o público. Talvez por essa razão, quando era entrevistado respondia com entusiasmo às perguntas que lhe faziam, explicando com detalhe as técnicas e as posições da câmara. Num almoço com o futuro realizador Jules Dassin (Connecticut, EUA, 1911 – 2008 Atenas), que assistiu às filmagens de *O Senhor e a Senhora Smith* (1941), Hitch terá pegado nos guardanapos para fazer desenhos, para que ele percebesse melhor os ângulos de câmara das cenas que estava a filmar, como mais tarde recordava Dassin.

Hitch fazia ele próprio muitos desenhos para os seus filmes, até porque teria alguma destreza, mas trabalhou também com muitos dos melhores desenhadores/designers que estavam ao serviço da indústria cinematográfica, nomeadamente Saul Bass (Nova Iorque, 1920 – 1996 L. Angeles). Mesmo assim, dizia que nem sempre valorizava muito os desenhos, que considerava uma mera etapa, utilizando-os apenas nas cenas chave: nos planos menos significativos não fariam falta; recomendava-os só para as cenas mais importantes do filme. Por exemplo: no filme *Psico* (1960), na cena em que o detective sobe as escadas Hitch pretendia realçar na imagem o personagem, jogando com as várias escalas. Também admitiu que utilizou o storyboard nalgumas cenas durante a rodagem do filme *Vertigo* (1958), mas para outras dispensou o seu uso por achar difícil visualizar os movimentos da câmara.

Designer gráfico de formação, **Saul Bass** celebrou-se no cinema sobretudo como autor dos genéricos extraordinários que realizou para muitos filmes, ainda hoje considerados dos melhores, e de inúmeros cartazes (igualmente famosos) que concebeu para a divulgação dos mesmos, mas foi também cineasta em nome próprio, galardoado com um Óscar em 1968, pela melhor curta-metragem documental: *Why Man Creates* (1968). Deixou a sua marca graças a um grafismo muito próprio, definidor duma época no Design (foi um dos maiores designers, e mais influentes, do século XX) e no cinema.

Em 1958, Bass colaborou com Hitchcock em *Vertigo*, para o qual realizou o genérico, extraordinariamente gráfico, e executou os cartazes promocionais. Em 1959, voltou a ser o autor do genérico de *Intriga Internacional*. Nas filmagens de *Psico* foi responsável pela elaboração do storyboard da cena mais famosa do filme, a do chuveiro com a atriz Jane Leigh, além de ser o autor do célebre genérico do filme. Os setenta e oito takes das filmagens resultaram em apenas 45 segundos de filme, e Bass terá sido incumbido de filmar a cena, já que Hitch não terá chegado a acordo com ele sobre o melhor modo de colocar a câmara, para que respeitasse os desenhos elaborados para o efeito. Esta cena, para atingir a perfeição pretendida por ambos, levou sete dias a ser concluída.

O contributo fundamental de Bass, para aquela que se tornou uma das cenas mais emblemáticas dos filmes de Hitchcock, foi ignorado durante muitos anos por aqueles que escreveram sobre a obra do mestre do suspense. Isso ter-se-á devido à resposta evasiva que o cineasta inglês deu, quando interrogado sobre o assunto, numa entrevista a François Truffaut (Paris, 1932 - 1984, Neuilly-sur-Seine) em 1966: além do genérico, Hitch apenas admitiu que Bass estivera envolvido na cena onde o detetive sobe pelas escadas acima; na ficha técnica do filme só são atribuídos créditos a Bass pelo genérico e como 'pictorial consultant'. Porém, entretanto outros intervenientes na rodagem de *Psico* (alguns reiteradamente) referiram ao longo dos anos que tinha sido Bass a filmar a cena do chuveiro, que na realidade tem um estilo bastante diferente das outras.

Henry Bumstead (Califórnia, 1915 – 2006, Califórnia) iniciou a sua longa carreira na época dourada de Hollywood, tendo sido o desenhador de produção mais solicitado pela indústria cinematográfica. Trabalhou em todos os gêneros de filmes, pondo o seu talento artístico e a sua destreza técnica ao dispor de inúmeros cineastas; colaborou com Hitchcock em *O homem que sabia demais* (1954) e *Vertigo*.

Hitchcock fez um esboço do clube para *Vertigo* dando uma ideia geral do seu ambiente, mas coube a Bumstead fazer o *desenho de continuidade*. Noutro esboço de Hitch [fig. 5] vê-se apenas um pormenor da Coit Tower em San Francisco, vista através duma janela; Bumstead fez um desenho de continuidade com muitos mais elementos [fig. 6], que ilustra o apartamento de James Stewart (construído em estúdio), no qual a incluiu: essa terá sido a única exigência do cineasta.

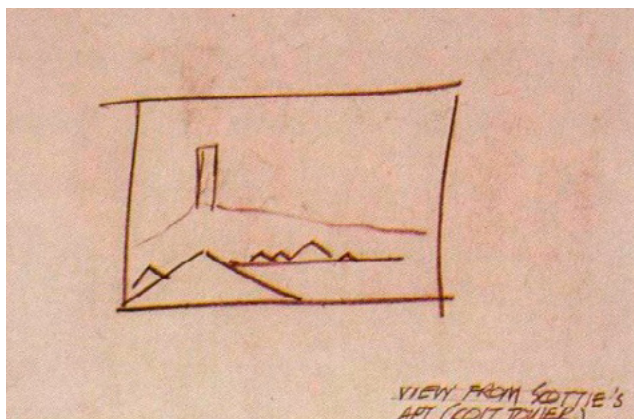


Fig. 5. Esboço de Hitchcock.

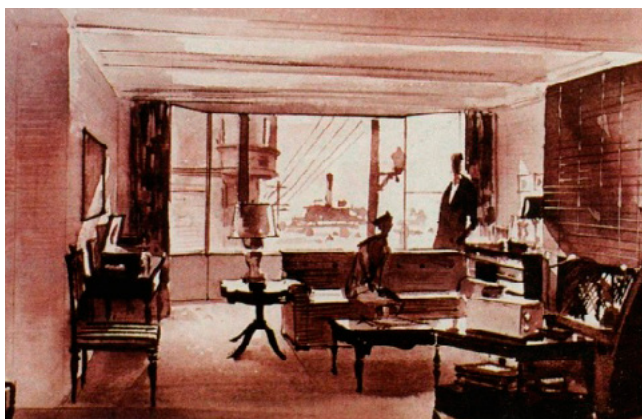


Fig. 6. Desenho de continuidade de Bumstead para *Vertigo*.

Akira Kurosawa (Tóquio, 1910 – 1998, Tóquio) estudou Pintura nas Belas-Artes em Tóquio. Em 1935 ingressou nos estúdios cinematográficos Toho; trabalhou primeiro como guionista e mais tarde como ajudante do realizador Kajiro Yamamoto (Tóquio, 1902 – 1974). É considerado um dos cineastas criadores da modernidade, e o mais universal dos do seu país, cuja obra teve uma influência assinalável em muitos outros, tais como: John Sturges, Francis Coppola, Martin Scorsese, Steven Spielberg, George Lucas e Sérgio Leone.

Embora já antes, por vezes, Kurosawa utilizasse o desenho como apoio para a preparação dos seus filmes, foi só a partir da década de 1970 que começou a desenhar storyboards mais elaborados para os filmes que realizou: tal se deve à dificuldade em encontrar, na época, qualquer produtora japonesa disposta a investir nos seus projetos, apesar do enorme prestígio internacional de que gozava. São dos mais famosos, porque invulgarmente detalhados devido à necessidade imperiosa de transmitir o imaginário de cada película, e convencer os financiadores relutantes. Nos seus desenhos é evidente a formação académica (não concluída) em pintura, assim como as influências artísticas: principalmente dos pintores Van Gogh e Cézanne.

Desenhou o storyboard para o filme *Kagemusha* (1980), que é composto por 366 desenhos, onde utiliza uma estética oriental num enquadramento visual que lhe é característico.

Kurosawa começou a escrever o guião para o filme *Ran*, em 1976, e concluiu-o em 1985. Ao longo destes anos elaborou um storyboard com 862 desenhos, contendo minuciosamente cada detalhe do filme, incluindo desenhos do vestuário, aos quais dá especial destaque. Para o exaustivo trabalho de investigação contratou um prestigiado desenhador japonês, e o vestuário foi confeccionado segundo métodos tradicionais para obter uma maior autenticidade. Ao longo de 3 anos foram produzidos 1400 trajes para o filme: em 1985 *Ran* ganhou o Óscar para o melhor guarda-roupa. O cineasta queria reproduzir as cores do século XVI no Japão, uma época segundo ele em que o vestuário dos homens era especialmente brilhante.

O filme *Sonhos* (1990) é considerado pela crítica internacional o seu testamento fílmico; o argumento é composto por oito *sonhos*, que representam as grandes preocupações morais, estéticas e intelectuais

de Kurosawa. O episódio *Corvos* foi concebido em homenagem a Van Gogh. Os desenhos [fig. 7 e 8] terão sido certamente dos primeiros esboços quer para a rodagem do filme – tendo em conta as anotações que neles constam – quer para outros desenhos desenvolvidos a partir destes, nos quais Kurosawa aplicou toda a sua memória visual e um profundo conhecimento da pintura ocidental.

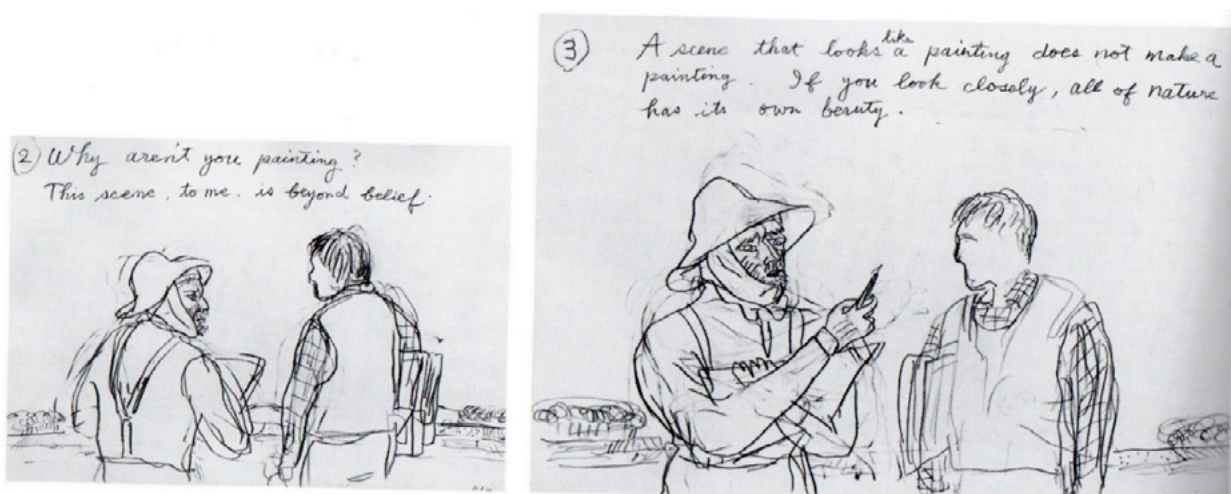


Fig. 7 e 8. Desenhos de Kurosawa para *Sonhos*. Lápis de grafite s/ papel.

O produtor e realizador inglês **Ridley Scott** (South Shields, 1937) é famoso no meio cinematográfico pela facilidade com que comunica através do desenho com os membros das equipas com que trabalha (anda sempre munido com pelo menos três canetas de filtro, de espessuras diferentes), seja através de pequenos diagramas ou esboços dos seus “primeiros pensamentos” visuais – conhecidos no meio como *Ridleygrams* – seja pelos storyboards que costuma desenhar.

O cineasta aprendeu a valorizar o potencial económico que um bom storyboard pode ter durante o planeamento do filme *Alien*: de facto, foi graças a ele – muito detalhado e inteiramente criado por si, incluindo já desenhos das naves espaciais e das roupas – que conseguiu convencer a 20th Century Fox a duplicar o orçamento inicialmente previsto². Para um desenvolvimento mais aprofundado da conceção visual do filme contou ainda com a colaboração de vários artistas experientes como o americano Ron Cobb (L, Angeles, 1937) – autor de centenas de desenhos dos interiores e exterior da nave espacial [fig. 9] –, o famoso desenhador francês de BD Moebius (Jean Giraud), (Nogent-sur-Marne, 1938 - 2012, Paris) que fez durante alguns dias esboços preliminares dos fatos espaciais [fig. 11], servindo de base ao trabalho do figurinista John Mollo (Londres, 1931), e sobretudo o pintor suíço H. R. Giger, (Coira, 1940 – 2014, Zurique), criador da criatura monstruosa desde o ovo até adulto.

Como afirmou *a posteriori*, “Storyboarding is critical to all the movies I’ve done” (...) It’s the best way to get ideas across to everyone from studio heads to the production team. You are literally working out what you can do.” (Scott, *apud* Landau 2005: 103-104).

Embora às vezes recorra à colaboração de artistas para a elaboração dos storyboards dos seus filmes, como aconteceu em *Blade Runner* (1982) – no caso, a de Sherman Labby – R. Scott tem uma enorme confiança nos seus dotes gráficos, e habitualmente prefere ser ele próprio a desenhá-los, até por uma “economia de tempo”: “It can take more time to explain what I want to the artist than it would to do it myself. Unless they are really good” (Scott, *apud* Landau 2005: 104).

Amiúde, logo desde a primeira leitura do *script* preliminar, começa a fazer esboços nas margens e por cima das páginas do mesmo, à medida que vão surgindo imagens na mente, como podemos ver numa aqui reproduzida [fig. 12], do filme *Reino dos Céus* (2005). É a partir desses esboços iniciais que desenvolve depois os storyboards [fig. 13]. Durante a rodagem dos filmes continua a desenhar – nem sempre sobre papel; por exemplo, aquando das filmagens de *Reino dos Céus*, em Marrocos, chegou a fazer diagramas da colocação das câmaras na areia –, sempre que é necessário fazer alterações a planos previstos, ou para introduzir detalhes considerados relevantes. A sua intervenção gráfica estende-se mesmo

² Sobre este aspecto vd. Paul M. Sammon (1999: 53).

na fase de pós-produção, pois também intervêm quando os especialistas dos efeitos especiais entram em ação: após ver as imagens filmadas com as adições resultantes daqueles, propõe aos artistas VFX, através de novos desenhos, as alterações que considera necessárias, adicionando detalhes ou sugerindo ajustamentos da luz, ou outras.



Fig. 9 e 10 Desenhos de Ron Cobb e Chris Foss para Alien.

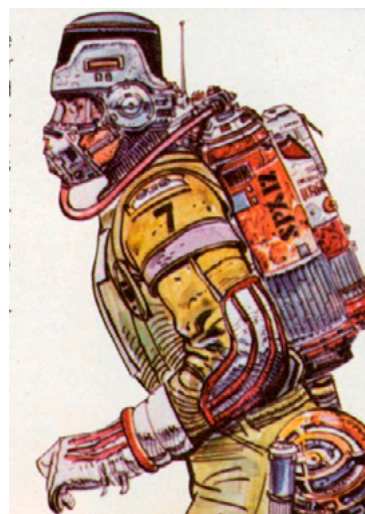


Fig. 11. Desenho de Moebius para Alien

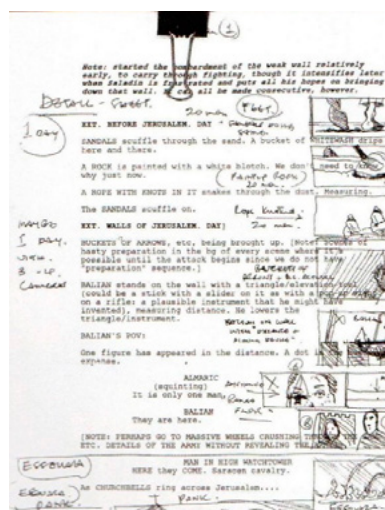
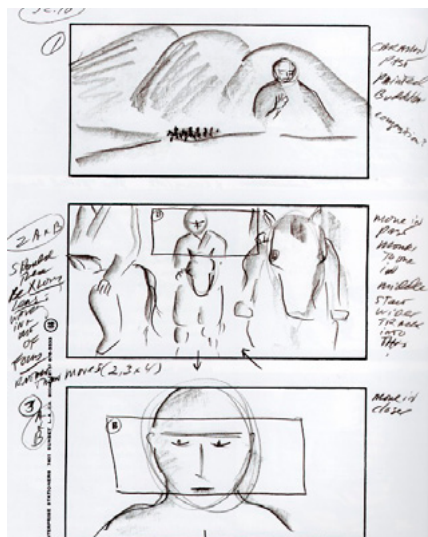


Fig. 12. Página do script de Reino dos céus, com esboços de Scott.



Fig. 13. Storyboard de Scott para Reino dos céus.



Martin Scorsese frequentou a escola de cinema da Universidade de Nova Iorque. Começou a desenhar muito jovem, e sentiu uma atração precoce pela narração cinematográfica: o primeiro storyboard que dele se conhece, para um imaginado épico romano, data de quando tinha apenas 11 ou 12 anos de idade.

Desde o começo da carreira ganhou o hábito de desenhar storyboards para os seus filmes: os desenhos preparatórios para *Cavaleiros do asfalto* (1973) são os primeiros de que há conhecimento. As ideias iniciais são sempre dele, elaborando-as com maior ou menor destreza gráfica³, através de desenhos preparatórios e storyboards, aos quais acrescenta por vezes anotações dos movimentos dos atores e posicionamento da(s) câmara(s). Faz sempre o mesmo tipo de desenho linear ou de contorno, o que torna os seus storyboards graficamente semelhantes, mesmo tratando-se de temáticas e narrativas distintas.

A invenção de Hugo constitui um momento à parte na sua carreira, por se tratar do seu primeiro filme 3D, baseado na obra *A invenção de Hugo Cabret* (2007) de Brian Selznick, que a ilustrou com 294 desenhos originais. O livro tem como tema a vida de Méliès, e a conceção do filme seguiu quase à risca os desenhos de Selznick, tanto no que diz respeito à narrativa como à época, espaços e personagens. Neste caso, parece-nos, o storyboard já estava feito, encurtando de algum modo a fase de pré-produção. Não obstante, Scorsese não deixou de desenhar o seu.

Dante Ferretti (Itália, 1943) trabalhou como ajudante de diretor artístico durante a década de 1960. Na década de 90 estabeleceu com Martin Scorsese uma relação profissional, participando em vários dos seus projetos cinematográficos.

O impedimento por parte das autoridades chinesas e indianas de rodar o filme *Kundun* (1997) na Índia fez com que Ferretti procurasse alternativa em Marrocos, onde teve de fazer a reconstrução do Tibete e das montanhas dos Himalayas [fig. 15]. Foi a primeira vez em que se encarregou também do desenho de figurinos; desenhou quase mil trajes, adquirindo todos os tecidos na Índia. Ferretti voltou a trabalhar com Scorsese em vários projetos, entre os quais os filmes *Gangs de Nova York* (2002) *O Aviador* (2004) e *A invenção de Hugo* (2011).

Segundo Sandy Powell (Londres, 1960), a figurinista de *Gangs de Nova York* e de *O aviador*, Scorsese dá muita importância ao aspeto visual das personagens dos seus filmes: por exemplo, em *Gangs de Nova York* queria que o líder do gang, interpretado por Daniel Day-Lewis, se parecesse com um *dandy*. A mesma, afirma que o cineasta gosta de ver os tecidos que são usados para o guarda-roupa e de dar a sua opinião.

Com apenas 21 anos **Tim Burton** (Burbank, 1958) começou a trabalhar nos estúdios da Disney, onde permaneceu quatro anos. Apesar deles não corresponderem, de todo, ao estilo de Burton, foram de qualquer modo a rampa de lançamento para iniciar a sua carreira como realizador. Para um artista que gostava, já na altura, de desenhar esqueletos e figuras bizarras que oscilam entre o fantástico e o 'fantasmagórico' terá sido difícil lidar com outro tipo de desenho, mais estereotipado, quase imagem de marca daqueles estúdios. Sobre esse período em que lá trabalhou, na altura em que participou na produção de *Papuça e Dentuça* (1981), afirmou: "Na Disney, querem que a pessoa seja artista e, simultaneamente, um trabalhador morto-vivo, sem personalidade." (Burton, *apud* Ferenczi 2008: 14)

Desde muito novo, criou o hábito de desenhar e criar personagens. Para *Vincent* (1982), uma curta-metragem de 6 minutos a preto e branco, Burton concebeu um personagem parecida com ele (nalguns aspetos físicos): "Não pensei conscientemente: vou desenhar uma personagem que se pareça comigo, mas sim, *Vincent* baseia-se em sentimentos que conheci", explicará mais tarde. (Burton, *apud* Ferenczi 2008: 17)

3 A este respeito, Karl French (2004: 173) embora reconhecendo que os desenhos 'ásperos', de 'estilo primitivo', dos storyboards de Scorsese – como diz, podem assemelhar-se (com desconforto) a extractos dos cadernos de notas ilustrados de Travis Bickle, em *Taxi Driver* –, podem violentar a definição de 'arte', reconhece mesmo assim que eles evidenciam bem a compreensão inata de Scorsese do medium, e o seu talento para enquadrar imagens e construir sequências, que ficaram gravadas para sempre nas mentes duma geração inteira de espectadores.

Ao longo dos anos Burton tem feito muitos desenhos para os seus filmes (embora também recorra a colaboradores), criou personagens – parece-nos ser este o aspeto em que se destaca mais a sua criatividade enquanto desenhador – e guarda-roupa, em ambientes hostis e híbridos que tanto podemos encontrar nos filmes de animação como naqueles com atores de carne e osso. Quando criou *Eduardo mãos de Tesoura* (1990) – e, podemos afirmar, o estilo desta personagem assemelha-se a muitas outras dos seus filmes – fez a seguinte declaração:

A ideia surgiu de um desenho que fiz há muito tempo, uma imagem que me agradava muito. Surgiu inconscientemente e estava ligada à ideia de uma personagem que quer tocar nas coisas, mas não consegue, que é simultaneamente criadora e destruidora. Indubitavelmente, esta imagem surgiu na adolescência: é um período em que tinha a sensação de não conseguir comunicar. É um sentimento comum a essa idade: a ideia de que a nossa imagem e o modo como as pessoas a vêem não tem nada que ver com o nosso verdadeiro “eu” interior... (Burton, *apud* Ferenczi 2008: 42).

A exuberância visual, por vezes até exagerada, faz parte de quase toda a sua produção fílmica. É a imagem de marca dum cineasta singular, que não nos deixa indiferentes mesmo quando a narrativa é pouco interessante (para alguns); todas as suas criações têm sempre algo visualmente fantástico. No seu percurso Burton tem trabalhado com vários profissionais, entre eles Anton Furt (Londres, 1940 – 1991, Califórnia) o diretor artístico de *Batman* (1989), e o artista Cris Baker (Inglaterra, 1960), seu colaborador em vários filmes.

Tim Burton já nos habitou às suas preferências pela moda gótica e punk: gosta de vestir a suas personagens de negro, com véus, rendas e até de latex. Exemplos disso são *Os fantasmas divertem-se* (1988), *Batman* e *A noiva cadáver* (2005). A figurinista **Colleen Atwood** (Yakima, 1948), colaboradora habitual do cineasta, desenvolve e coloca em prática as ideias daquele, tal como se pode constatar nos desenhos aqui reproduzidos [fig. 16].

Muito do material gráfico que Burton concebeu para os seus filmes foi exibido na exposição retrospectiva organizada em 2009 pelo MoMA nos EUA, compreendendo mais de 500 desenhos realizados em diferentes períodos, e outros objetos e maquetas usados em vários filmes: entretanto, tem percorrido várias cidades da Europa e no Brasil.



CONCLUSÃO

O desenho é uma ferramenta muito versátil, facilmente adaptável às várias tarefas necessárias no processo de criação cinematográfica; o grau da sua utilização e o modo como intervém nesse processo dependem contudo do estilo pessoal e do método de trabalho de cada realizador. Por isso mesmo, no que concerne à etapa de pré-produção, encontramos uns que necessitam de desenhos e storyboards detalhados do guião inteiro, outros que os usam apenas para cenas especialmente complexas de rodar, ou para certas ‘cenas-chaves’, para ajudar a visualizar a atmosfera e as sensações pretendidas que o guião por si só seria incapaz de descrever: acrescentaremos a estes usos, mais usuais, os casos em que servem como ‘ajudas-memória’ dum trabalho prévio de seleção de imagens a usar, ou como instru-

mento auxiliar na fase de montagem final.

Só a partir da década de 1990 os desenhos concebidos para o cinema começaram a despertar mais interesse, e alcançaram alguma visibilidade, com uma sucessão de exposições nos EUA e na Europa, dedicadas aos desenhos preparatórios e storyboards de alguns realizadores e outros profissionais. De destacar ainda que muito deste material gráfico, embora concebido na fase do processo criativo de muitos filmes com um fim determinado, passou a ter um valor artístico autónomo.

BIBLIOGRAFIA

- BASS, Jennifer e KIRKHAM, Pat, 2012 [2011]**, Saul Bass. A Life in Film & Design, Londres: Laurence King Publishing, Ltd.
- BOUZEREAU, Laurent, 2010**, HITCHCOCK piece by piece, Nova Iorque: Abrams.
- CARMO, Ana (2012)**, “O mecanismo da fantasia”, Público (Ípsilon), 17/2/2012, p. 14-15.
- CINEMA e Arquitectura, 1999**, Lisboa: Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema.
- DANTE Ferreti, 2006**, Scenografie, Torino: Galeria in Arco.
- ETTEDGUI, Peter, 2001**, Diseño de producción & dirección artística, Barcelona: Oceano Grupo Editorial, S.A.
- FERENCZI, Aurélien, 2008**, Tim Burton, Lisboa: Prisa Innova S.L., Jornal Público, Cahiers du Cinema; col. Grandes Realizadores nº 6.
- FRENCH, Karl, 2004**, Art by Film Directors, Londres: Mitchell Beazley.
- GANGS of New York, 2003**, L’aventure d’un film, Paris: Cahiers du Cinéma.
- LANDAU, Diana (ed.), 2005**, Kingdom of Heaven. The Ridley Scott Film and the History Behind the Story, Nova Iorque: Newmarket Press.
- LOS dibujos de Akira Kurosawa, 2011**, la mirada del Samurái, Madrid: Fundación Colección ABC e Tf Editores.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Elisa María, 2011**, Hitchcock: imágenes entre líneas, Valência: Publicaciones de la Universitat de València / Biblioteca Javier Coy d’estudis nord-americans.
- PEETERS, Benoît (1992)**, “Le cinéma dessiné – Histoire du cinéma: allers-retours” in Jacques Faton, Benoît Peeters, e Philippe de Pierpont, Storyboard – le cinéma dessiné, Paris: Editions Yellow Now, pp. 9-31.
- SAMMON, Paul M., 1999**, Ridley Scott: The making of his movies, Londres: Orion Books Ltd.
- SELZNICK, Brian, 2011**, The Hugo Movie Companion, Nova Iorque: Scholastic Press.
- TIM Burton, 2009**, Nova Iorque: The Museum of Modern Art (MoMA).

A PINTURA NO CINEMA: A HIBRIDEZ NA REPRESENTAÇÃO DO REAL

CRISTINA SUSIGAN
Universidade

CRISTINA SUSIGAN

Cristina Susigan, doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na UPM-Mackenzie/SP-Brasil, mestre em Estudos Americanos e especialista no estudo da figura da ekphrasis e relação entre literatura e cinema, pela Universidade Aberta de Portugal. Exerceu a docência no ensino superior no Instituto Politécnico do Porto, ESMAE, na área dos estudos visuais. Bolsista Capes, com pesquisa em apropriação nas artes. Interesse de pesquisa: relação inter-artes, história, teoria e crítica de arte. Participa dos Grupos de Pesquisa Mediação Cultural, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Grupo de Estudos de História e Imagem (GEHIM), na Universidade Federal de Goiás e da RedINAV

RESUMO

As relações entre cinema e a pintura são antigas e em termos de representação plástica, a sétima arte tem se válido da arte irmã, a pintura. No entanto, as duas formas são distintas, cada uma com um crescimento e história autônoma e singular, mas que no entanto, têm aspectos em comum, tanto a primeira: uma arte tradicional e antiquíssima baseada numa grelha simbólica; o cinema nasce, inicialmente e meramente como uma arte de ilusão, sendo a sua primeira ilusão a ideia de movimento, o objectivo principal de um artista torna-se a criação de emulações que captem momentos reais da vida, o desejo do movimento é criado porque nos aproxima da realidade. Pintura e cinema, ao longo do tempo se foram fundindo e misturando, criando uma hibridez de estilos que às vezes se torna difícil de explicar ou situar, esta hibridez, leva a que mais tarde se gerem códigos que levam a que o género artístico seja definido por si mesmo. Esta comunicação tem o intuito de através de filmes baseados em pinturas e pintores, neste caso, filmes baseados na estética do pintor do século XVII Johannes Vermeer, refletir como os realizadores apropriaram-se da estética do mestre holandês, ao transpor para seus filmes, o equilíbrio entre a natureza simbólica da imagem e o efeito realista da perspectiva, estudando-se cor, luz, perspectiva, ângulos, - elementos da arte tradicional (a pintura) - e a sua transposição para o cinema, - a representação do plástico em movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura; Cinema; Johannes Vermeer; Real; Representação; Estética.

ABSTRACT

The relationship between cinema and painting are old and in terms of plastic representation, the seventh art has valid sister art, painting. However, the two shapes are distinct, each with a single and autonomous growth and history but which nonetheless have aspects in common, both the first: a traditional art and ancient based on a symbolic scale; the film rises initially and merely as an illusion of art, being his first illusion the idea of movement, the main purpose of an artist becomes creating emulations that capture real moments of life, the movement of desire is created because brings us closer to reality. Painting and cinema, over time if you were merging and mixing, creating a hybridity of styles that sometimes becomes difficult to explain or place, this hybridity leads to later to generate codes that lead to the artistic genre is defined by itself. This communication aims to through films based on paintings and painters, in this case, films based on the aesthetics of the painter of the seventeenth Johannes Vermeer century, reflect how the filmmakers took over the Dutch master aesthetic, to transpose into their movies, balance between the symbolic nature of the image and the realistic effect of perspective, by studying color, light, perspective, angles, - elements of traditional art (painting) - and its transposition to the cinema - the moving plastic representation.

KEYWORDS: Painting; Cinema; Johannes Vermeer; Real; Representation; Aesthetics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mútuas influências entre a representação pictórica e a cinematográfica constituem um campo analítico de grande interesse. O vínculo entre a imagem pictórica e a tecnologia vai mais além dos aspectos puramente formais enquanto representação da realidade. Quando nos finais do século XIX surge a fotografia e o cinema, todos os tipos de pintura parecem ficar sem sentido porque há uma invenção técnica que representa a imagem tal qual elas aparentam, com uma grande fidelidade.

As relações entre o cinema e a pintura, explicadas em outros níveis, não apoiadas na imitação das formas pictóricas, – que segundo João Mário Grilo, (Jornal de Letras: 2004) o cinema vai buscar essencialmente ao modelo clássico da pintura, na sua organização de espaço composta pela figura humana, pelos personagens e pelas relações que estabelecem entre si, - surgem nos anos 30 do século XX, quando o cinema começa a libertar-se das formas elementares da narração. Que na opinião de Grilo:

Ao lado deste modelo [clássico], existe uma outra atitude, que olha a pintura, procurando, precisamente, o modo como ela interpela o “impossível” visual do cinema, a que o cineasta só tem acesso inventando estruturas visuais que muitas vezes contrariam o aspecto imediato, clássico, da imagem do cinema (Jornal de Letras, 16-17).

É Mário Grilo, que mais uma vez, dá um exemplo, ao referir-se à curta-metragem que Alain Resnais rodou sobre Van Gogh:

Este filme reforça precisamente a ideia de descontinuidade, para mostrar bem que o que estava a filmar não era uma cópia, mas uma tentativa de reconstituição cinematográfica da sensação que o espectador tem perante um quadro do pintor (Ibidem, 17).

Os possíveis elementos de influência do cinema sobre diferentes manifestações plásticas, e em concreto sobre a pintura, são investigados a partir da análise comparativa entre pintores e cineastas. Segundo Jacques Aumont:

A relação entre pintura e cinema deveria aparecer pelo que ela é: menos uma semelhança entre quadros e filmes do que um parentesco, às vezes longínquo e que quer se esquecer, às vezes, ao contrário, que se procura revelar. A história do cinema, ao menos quando ele se tornou apto a se pensar como arte, não tem todo o seu sentido se a separarmos da história da pintura; ao mesmo tempo, cinema e pintura não representam, não visam representar o espaço, o tempo, a ficção da mesma maneira, eles não empregam totalmente os mesmos meios (Aumont 2004: 167).

A partir desta premissa, Aumont leva a cabo uma reflexão sistemática sobre todos aqueles elementos que constituem a imagem, para ver de que modo se parece ou se diferencia seu tratamento na pintura e no cinema: o dispositivo, a moldura e o quadro, a representação e a cena, a luz e a cor. É em termos de quadro, que Aumont afirma que se dá a maior semelhança entre o cinema e a pintura:

(...) não há dois tipos de quadro, o pictórico e o fílmico, que seriam de naturezas diferentes, um, quadro (moldura) verdadeiro, o outro, simples máscara. Há funções do quadro, mais ou menos universais (...) diversamente atualizadas a partir de pressupostos estilísticos, eles próprios historicamente variáveis (Aumont 2004: 123).

Estabelecidos alguns pontos de convergência entre a pintura e o cinema, e o seu meio intemédio, a fotografia, e mais além a câmara escura, esta comunicação discutirá sobre as qualidades das pinturas de Vermeer que se tornaram atraentes de tal modo que influenciaram a representação no cinema. Realizadores referem-se a Johannes Vermeer como um meio através do qual descrevem as qualidades visuais que eles procuram criar; historiadores e críticos empregam o nome de Vermeer de uma maneira que exprimem as qualidades visuais que eles vêem. Argumentar-se-á a estética dos quadros de Vermeer e a dinâmica que eles criaram no meio cinematográfico. Os quadros oferecem um molde visual que pode ser apropriado de modo que expressem e descrevam elementos do meio cinematográfico. Vermeer tornou-se um meio pelo qual se exprime as qualidades estéticas de refinamento e beleza nas artes chamadas em movimento: o cinema.

DIÁLOGO CINEMATOGRAFICO COM VERMEER

As pinturas e a vida dos artistas que as criaram têm vindo a proporcionar temas para um grande número de filmes desde a introdução deste novo meio a mais de cem anos atrás. A relação da pintura e do cinema, e vice-versa, do cinema e da pintura, no entanto, é extraordinariamente complexo e rico

em nuances, com alguma subtileza¹. O relacionamento da pintura e com o que vamos designar por “cinema popular” tem sido considerado dentro do relato académico e tema de várias exposições². Muitas discussões têm considerado a arte em *mise-en-scene* e as maneiras como o *mise-en-scene* é baseado na arte. As pinturas têm sido usadas no desenvolvimento das narrativas cinematográficas tanto como um componente único da *mise-en-scene* como através da mais ativa das funções, no desenvolvimento das personagens e dos enredos.

O nome de Johannes Vermeer (1632-1675) tem, de facto, sido usado de forma repetida como uma fonte de inspiração para realizadores, câmaras, directores de fotografia e outras pessoas que mesmo de uma maneira individual estão associadas com o complicado meio da produção de um filme. Vermeer é com frequência citado dentro das críticas de cinema como uma referência para contextualizar as características visuais de uma cena em particular ou de um estilo utilizado através do meio cinematográfico. Com muita frequência estas associações são difíceis de serem distinguidas e podem apenas ser compreendidas com precisão através dos olhos da pessoa que criou estes efeitos. A percepção é de suprema importância dentro da interpretação de Vermeer e os filmes decalcados na sua estética.

O cineasta e fotógrafo Jack Cardiff (1914-2009), por exemplo, acredita que sua “passionate study of painted and light,” (Cardiff 1988: 41-44) incluindo os trabalhos de Vermeer, foram a chave para o seu sucesso como realizador e a razão por trás do seu primeiro grande salto na indústria do cinema. As maiores evidências desta declaração são corroboradas por Bill Desowitz. Desowitz salienta o respeito e a dívida que Cardiff atribuía ao velho mestre holandês em sua conversa sobre de *Black Narcissus*, um filme com o qual Cardiff ganhou o Oscar em 1947 pela melhor direcção de fotografia. Em seu artigo no *New York Times* intitulado “Cinema’s Vermeer”, publicado na véspera do dia que Cardiff recebeu o Oscar, Desowitz esclareceu: “Using oatmeal-colored tones and chaste-looking light, Mr. Cardiff evokes Vermeer in the early scenes of somber introspection.” (Desowitz 2001: 17,43). Desowitz, portanto, sente (grifo meu) Vermeer; que as evidências da arte do mestre holandês não são concretas, mas ao invés disso sugerem através de nuances subtis captadas pela técnica de Cardiff, que, por sua vez, são vistas pelo crítico. Esta observação parece ainda mais interessante quando Desowitz realça que ao mesmo tempo que o filme de Cardiff está em cartaz, também a exposição Vermeer and The Delft School estava atraindo multidões de todo o lado até o Metropolitan Museum of Art.

Na resenha feita sobre o filme de Terence Davies, *The House of Mirth* (2001), Sharon Waxman escreveu, “the tone of the film is quiet, its visual look rick and painterly – inspired by Vermeer, Davies says.” (Waxman 2001: G6). Aqui, Waxman salientou as qualidades do filme de Davies e discutiu a maneira pela qual o realizador comunica seu interesse em imitar Vermeer. A estética visual criada por Davies através do meio filmico foi assim apropriada de Vermeer.

Na introdução do seu catálogo de ensaios para a mostra de *Art and Film Since 1945: Hall of Mirrors*, Kerry Brougher, curadora do The Museum of Contemporary Art, em Los Angeles, descreve o modo como ela também sentiu (grifo meu) Vermeer quando viu os filmes de Jean-Luc Godard:

Jan Vermeer is one of the artists who comes to mind when viewing much of Godard’s work. Although Godard rarely quotes a specific painting in his early films, he nevertheless suggests the poses, light, and sense of extended time of Vermeer, an artist who was also intimately focused on capturing the fleeting moment for eternity. (Brougher 2001: 70)

Segundo a opinião de Brougher o cinema de Godard deixa entrever impressões residuais das pinturas de Johannes Vermeer, que continuam a existir e as semelhanças entre os dois meios visuais são visíveis e interligados. Aqui, mais uma vez, as observações de Brougher estão baseadas nas suas reacções e respostas ao cinema de Godard – suas próprias percepções – e não por qualquer evidência em concreto. O momento em que estas observações são feitas e a mostra *Hall of Mirrors* foi inaugurada, deu-se pouco

1 Uma excelente discussão sobre estas relações pode ser encontrada no livro de Angela Dalle Vache, *Cinema and Painting: How Art is Used in Film*, 1996. Anne Hollander debate de uma maneira interessante o modo pelo qual as pinturas servem como um protótipo para o cinema. Ver: Hollander, Anne, *Moving Pictures*. New York: Alfred A. Knopf, 1989.

2 Pode-se citar como exemplo algumas exposições que discutiram a relação entre o cinema e a pintura: *Image World: Art and Media Culture*, Whitney Museum of American Art, New York, 1989; *Hitchcock and Art: Fatal Coincidences*, Musée des Beaux-Arts, Montreal, 2000; *Art and Film Since 1945: Hall of Mirrors*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1996; *Peinture Cinema, Peinture*, Centre de la Vieille Charité Marseille, 1989.

depois do sucesso internacional da exibição Johannes Vermeer em Washington, D.C., que de fato pode ter levado Brougher a fazer uma ligação entre Vermeer e Godard.

Anne Hollander discute as pinturas de Vermeer em *Moving Pictures*, um livro que considera a evolução do cinema e particularmente a *mise-en-scene* do cinema dentro do contexto da história da arte. Hollander argumenta que a arte do “proto-cinematic” evoluiu em primeiro lugar na forma da pintura e foi compreendida e reconhecida pelo público através de reproduções. Como Hollander posteriormente enfatiza, as reproduções podem ser vistas em privado e assim acaba encorajando o espectador a ter contacto com as imagens a um nível pessoal, sem ter conhecimento dos efeitos que o autor queria provocar (Hollander 1989:6). Desde meados do século XV que os artistas do Norte da Europa definiram uma maneira de pintura muito cuidada focada na interpretação dos efeitos ópticos, muito mais do que nas ideias formais e, por isso, Hollander acredita ser esta a melhor descrição das características do “proto-cinematic.” Ela argumenta que as obras de artistas como Vermeer e Jan Van Eyck (1390-1441) atraem o espectador em um nível mais pessoal e privado, poderia dizer-se até de proximidade, contrastando como o “common gaze of a convoked audience” (Hollander 1989: 5) representado por Michelangelo, por exemplo. Hollander afirma que estas imagens são inconscientemente atraentes e traça nos filmes uma manifestação natural de uma continuidade visual que teve início com aqueles artistas.

A discussão de Hollander continua com uma pesquisa de pinturas da história da arte que corroboram suas ideias de “moving pictures.” As paisagens do pintor Pieter Bruegel (1525-1569), os interiores intimistas de Pieter de Hooch (1629-1684), os poderosos efeitos de disposição de luz nas gravuras de Rembrandt Van Rijn (1606-1669) e as pinturas de George de la Tour (1693-1652), bem como as obras de Giovanni Battista Piranesi (1720-1778), Jean-Baptiste-Siméon Chardin (1699-1779), Joseph Mallord William Turner (1775-1851), Thomas Cowperthwait Eakins (1844-1916) e muitos outros artistas, são todos discutidos e citados como exemplos de protótipos cinematográficos. Dentro desta discussão ela sugestivamente justapõe ainda as fotografias capturadas durante os primeiros filmes como *The Front Page* (1931), *The Great Lie* (1941) e *The Man Who Came to Dinner* (1941) com pinturas de Vermeer e de Rembrandt (Hollander 1989: 441-453).

Enquanto trás o debate do seu argumento para dentro do debate da história da arte, Hollander esforçar-se para contextualizar os filmes como uma extensão da própria história da arte e é eficiente ao considerar o impacto que as pinturas podem ter no imaginário dos realizadores bem como nos telespectadores. *Moving Pictures*, é um livro que através de uma certa especulação e, de fato, também de uma subjectividade, não obstante, argumenta a capacidade que as pinturas e as suas reproduções podem ter um valor ao repercutir de uma forma permanente na memória e na imaginação dos seus espectadores.

O recorrente aparecimento de Vermeer estabelecendo um diálogo dentro de um filme fornece úteis evidências para as ideias defendidas por Gaston Bachelard de topo-análise, e a maneira pela qual ela pode explicar como as imagens tornam-se associadas com as nossas experiências de vida, sendo guardadas dentro de um contexto destas memórias e, posteriormente, tornam-se interligadas, misturadas com outras ideias e percepções por associações mentais. Que as pinturas de Vermeer de uma forma recorrente vêm a mente de produtores de cinema e, na sequência, dos seus críticos, demonstram a que nível intenso estas imagens são incorporadas, levando-se em conta as diferentes orientações e conhecimentos individuais dos aspectos abrangentes das artes visuais, sendo portanto uma indicação das profundas percepções que estes indivíduos têm a respeito deste artista. Com a relativa uniformidade na composição dos seus quadros, Vermeer acaba por estabelecer um tipo de modelo – um quarto, iluminado pela esquerda, uma mesa, uns quantos acessórios, umas cadeiras e, uma figura – que podem ser comparadas e calculadas em oposição ao *mise-en-scene* do cinema. As pinturas de Vermeer oferecem uma estética visual que é interpretada como refinada, perfeita e, intrinsecamente bela. Ao procurar, no presente, estas mesmas qualidades nos filmes e, reciprocamente descrevê-las para o público, realizadores e críticos empregam o nome de Vermeer e ao fazerem isso, afirmam que é possível a qualquer pessoa poder empreender o seu próprio diálogo para entender com precisão o que eles, realizadores e críticos, estão se referindo.

O particular estilo das obras do mestre holandês tornam as suas pinturas conhecidas e no actual momento elas expressam uma ajuda dinâmica ao associar o seu trabalho com uma vastidão de diferentes contextos incluindo as imagens em movimento do cinema. As imagens das suas pinturas funcionam como um fantasma, colorindo a imaginação e filtrando a maneira que o cinema é feito e visto. Como Arthur Wheelock escreveu em *Vermeer and the Art of Painting*:

A "Vermeer, like a "Rembrandt", or a "Van Gogh", is something more than a painting. Although we might make a special effort to see a Vermeer, whether it be a painting of a young girl in a turban, a woman with a pitcher, or a music lesson, a Vermeer bring associations with is that transcend anyone of these specific images. Hidden somewhere within an appreciation of it are memories of the impressions he has left for us (...). (Wheelock 1995:1)

Como foi referenciado, as alusões a Vermeer são meramente perceptíveis. Sugestões e citações a Vermeer e suas pinturas podem ocorrer em muitos contextos improváveis. O realizador Riddley Scott em *Blade Runner* é altamente visual, um filme ricamente cinematográfico que ganhou elogios em diversos eventos desde que foi exibido em 1982. A exibição da versão original cortada pelo realizador foi feita na ocasião do seu décimo aniversário em 1992 promovendo o filme já firmemente estabelecido na posição do género cinematográfico. Baseado no romance de Philip K. Dick, *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, *Blade Runner* é rodado em Novembro, em Los Angeles, no ano de 2019, um tempo onde robôs muito avançados chamados NEXUS 6 Replicants, que tinham sido desenvolvidos para servirem como escravos nas colónias "Off-World", começam uma rebelião sangrenta e tornam-se ilegais na Terra. Uma força especial da polícia denominada *Blade Runners* é formada para caçar e "retirar" (matar) os *Replicants* ilegais. O tema deste filme parece ser um lugar altamente improvável para discutir a apropriação da obra de Vermeer, no entanto, aspectos do filme não obstante tem influência neste mestre holandês, por meio de uma mescla de significados e significantes.

No caso de *Blade Runner* a imagem da fotografia encontrada no quarto do hotel de Leon que será mais tarde usada por Deckard na sua busca para localizar os *Replicants* ilegais, parece ser baseada numa pintura de Vermeer. A fotografia, que será corporificada em várias cenas importantes no filme, possui uma notável semelhança com *The Music Lesson* de Johannes Vermeer com alguma mistura nas imagens a maneira de Jan Van Dyck. As janelas do lado esquerdo, a disposição de muitos dos elementos composicionais e, o desenho de uma forma global remete para esta pintura de Vermeer. O enquadramento do filme, já no final, em conjunção com um piano, a música e o tema narrativo, acentua a semelhança com *The Music Lesson* de Vermeer como um adequado e igualmente uma fonte da imagem que Ridley Scott transmitiu. Embora esta observação tenha sido feita de forma independente, a análise do crítico de filmes, Scott Bukatman sobre esta composição vai quase precisamente na mesma direção, dizendo:

In *Blade Runner*, urban space moves toward the condition of cyberspace, and this is especially dear when Deckard electronically inspects one of Leon's photos. This, first of all, transforms the status of the object. The frozen stillness of the photograph, its inactivity and emptiness, bring Hopper's alienated urban interiors to mind, but the setting also strongly resembles something by Vermeer. A sharp light illuminates the scene from the left side of the image, and a convex mirror plays with light, reflection and surface in ways that again recall Vermeer or Van Eyck. Just as the scene's reflection on the status of the cinematic image locates hidden details in the depth of the mirror, so did both Vermeer and Van Eyck include obscure painted reflections of the themselves in their canvasses [sic] (Bukatman 1997: 46)

O que pode dar a impressão num primeiro momento pode ser mais uma observação subjectiva, de fato, discutiu-se, neste caso, uma explícita apropriação da pintura de Vermeer, *The Music Lesson*. Como o argumento de Bukatman explica, a fotografia também foi avivada no filme através de um dispositivo visual usado por Deckard para analisá-la, um ponto que também faz sugestão a Vermeer. Como Deckard, o dispositivo necessário para "ver" os detalhes que precisava para encontrar os *Replicants* no filme, também sugere que Johannes Vermeer utilizou a câmara escura para realizar as características visuais encontradas em muitas das suas pinturas.

O uso da câmara escura tem feito parte de debates sobre Vermeer por mais de meio século³. A câmara escura é uma caixa, um aparelho para ver, que utiliza um pequeno orifício fixado com uma lente através da qual a luz entra e, através do apoio de um espelho, projeta uma imagem da cena do exterior para dentro de uma superfície plana, onde pode então, ser observada ou copiada. Embora nunca tenha ficado completamente provado se Vermeer utilizou este instrumento na construção do seu trabalho, o possível uso da câmara escura dentro do contexto do seu método de trabalho oferece dispositivos precursores da tecnologia similarmente usados pelos realizadores e directores de fotografia na actualidade.

Como a pintura tem sido defendida como um protótipo dos filmes, a câmara escura pode, de fato, também ser defendida como o dispositivo precursor da câmara de filmar. Talvez a melhor argumentação até o momento sobre o possível uso da câmara escura como uma ajuda nas criações de pinturas é aquela que Phillip Steadman apresenta em *Vermeer's Camera*. Baseada nas pesquisas de Lawrence Gowing e Arthur Wheelock, entre outros, Steadman defende o uso da câmara escura por Vermeer não apenas para uma pintura mas talvez todas as suas 35 pinturas existentes. O uso da câmara escura como um auxílio nas pinturas surgiu e tornou-se um método de trabalho aceitável pelos pintores no início do século XVII. Embora as afinidades dos efeitos visuais com a obra de Vermeer serem notadas através do uso da câmara escura – por exemplo a auréola das suas cores e a difusão das suas linhas – no entanto, os especialistas em história da arte dedicados ao estudo da pintura holandesa desde o século XVII são céticos em aceitar que Vermeer fazia uso deste aparelho, ou para a extensão que Steadman defende que ele tenha feito uso.

Não obstante, a argumentação dos especialistas e a inclusão de ilustrações científicas do século XVII, as reproduções das pinturas de Vermeer, simulando a recriação das composições das pinturas do mestre holandês, geralmente através de imagens no computador e de fotografias de modelos tridimensionais, tabelas, gráficos e modernas ilustrações, Steadman empenha-se em provar para além de qualquer dúvida que Vermeer não apenas poderia ter, mas que verdadeiramente usou a câmara escura na criação das suas obras. As ilustrações do seu livro são extremamente fidedignas, pois muitas delas realçam a qualidade cinematográfica evidente nas pinturas de Vermeer através dos seus efeitos de composição e disposição. Embora o livro de Steadman ainda seja considerado altamente especulativo, é útil em fazer a conexão das pinturas de Vermeer com as inovações tecnológicas, que de certo modo oferece uma ponte entre o século XVII ao tempo presente nos mídias digitais e talvez nas mais contemporâneas noções de filme e crítica.

A obra de Johannes Vermeer deu forma à luz. Sua técnica exaltava a complexidade de simples momentos cotidianos. Iluminava as horas de vidas vulgares. Iluminou do mesmo modo a mente de seus espectadores, fazendo-os reconhecer sua excepcional exactidão em contornar trivialidades cruciais da vida. Vermeer ressurgiu na luminosidade e os realizadores apropriaram-se de suas obras e recriaram em outras linguagens, obras calcadas em sua técnica.

A abordagem até então tomada foi estabelecer as relações entre realizadores e filmes que utilizaram a estética de Vermeer, sem no entanto, referir-se explicitamente ao mestre holandês, como exemplo - sem no entanto aprofundarmos na análise de cada filme, de forma exaustiva -, que além de apropriarem-se de elementos composicionais da pintura, também fazem uma relação entre o real e o imaginário, seja através da condução da narrativa, tendo os quadros como fio que interliga e fornece elementos que vão construir uma história, ou criando uma vida fictícia ao pintor.

Um dos filmes que apropria-se das pinturas de Vermeer utilizando-as como tema e fio condutor da narrativa, como um elemento de *misse-en-scene*, é *All the Vermeer in NY* (1989-1990) de Jon Jost; a história passa-se na contemporaneidade e seus personagens buscam através da arte um desejo de procura não correspondido. O tema central do filme é o sentido de procura não correspondido e o desejo que parece apenas se concretizar através da arte e, em particular, na experiência de ver um Vermeer original.

³ Embora outros estudiosos podem ter discutido, recentemente, este aspeto do método de trabalho de Vermeer, Lawrence Gowing em *Vermeer* (1950) é o primeiro exemplo que faz referência a este instrumento. Gowing, Lawrence, *Vermeer*. 1959, ver especialmente as notas de 7 a 10, pp. 69-70.

O personagem principal, um homem, tenta sem sucesso duplicar a essência das mulheres retratadas pelo pintor holandês para a vida real quando acaba por encontrar uma mulher cujo rosto e seus movimentos tranquilos, faz com que ele se lembre das mulheres dos quadros de Vermeer. Neste filme, o realizador inclui imagens brilhantes (em *flash*) de Vermeer em forma de postais bem como uma longa panorâmica dos personagens principais vendo a exposição de Vermeer no *Metropolitan Museum of Art*. Jost também coloca em determinada cena uma pintura que faz lembrar uma outra obra específica de Vermeer, como por exemplo, a cena da rapariga introduzida de perfil lendo uma carta em frente à uma janela, que visualmente faz conexão com o quadro *Woman in Blue Reading a Letter* de Vermeer, ou uma visão da cidade de Nova Iorque que nos remete para outra pintura do mestre, *View of Delft*.

Em um plano prolongado, Jost imita a composição de Vermeer de duas de suas pinturas, de mulheres em perfil lendo uma carta enquanto estão sentadas defronte a uma janela.

O telefilme *Brush with Fate* (2003) de Brent Shield, é a adaptação do romance de Susan Vreeland, *O quadro da menina de azul*. O quadro utilizado como fio condutor da narrativa fílmica e do romance, não é um verdadeiro Vermeer, foi uma pintura feita pelo artista plástico Jonathan Janson, que apropria-se dos elementos de composição e estilo de Vermeer para criar a sua obra. A história passa-se do presente para o passado através dos vários proprietários da pintura até chegar a criação da obra do fictício Vermeer.

O filme usa a pintura fictícia de Vermeer, emprestando a obra uma função sócio-político. A história prende-se mais com o percurso do quadro através dos tempos, do que propriamente com os quadros ou com a utilização da técnica e dos elementos de composição do mestre holandês: um quarto, banhado por uma luz que entra por uma janela à esquerda, com uma mulher, - normalmente sozinha, em seus afazeres domésticos, ou lendo uma carta, em segundo plano.

O fio condutor da narrativa fílmica prende-se com histórias que revelam-se numa cronologia inversa, em busca do executor daquela pintura, culminando, finalmente, com a pintura original e sua modelo, Madalegna. a menina descreve a criação do seu quadro. O espectador vê a criação em uma breve *tableau vivant*, os objectivos de Madalegna nesta cena é ainda maior, transformando-a em um ser passivo, tornando-se objeto tanto na câmara, como no olhar atento de Vermeer através da mudança de perspectiva e das reflexões anteriores da menina. Ao fazer esta cena no filme em flashback, o realizador muda a narrativa da história para uma conclusão. O filme sublinha a ausência e a separação entre arte e vida, ao contrário da pintura que perdura, fazendo parte da história da humanidade além da vida do seu autor e ou retratado, perpetuando através da representação um momento de vida que seria esquecido ou sem importância.

Entretanto, o mais famoso deles, será *Moça com brinco de Pérola* (2003) de Peter Webber baseado no romance homónimo de Tracy Chevalier. Aqui a apropriação é feita de forma fiel, ao recriar o ambiente do ateliê do artista, através da iluminação detalhada e cuidada de Eduardo Serra, diretor de fotografia. A história além de se apropriar destes elementos composicionais, irá recriar os quadros do mestre holandês.

A tela em negro, dá início ao filme *Girl with a Pearl Earring*, é através dela que abre-se pausadamente, em um lento encadeado, a primeira luz que impressiona seus fotogramas e focaliza uma cebola que uma mãos femininas descascam cuidadosamente. Adiante, um lento *travelling*, que se inicia na penumbra de um corredor e nos leva até uma casa iluminada por várias janelas compostas por vitrais. Se intercalam primeiríssimos planos das néguas mãos que seguem picando diversas hortaliças. O gesto é delicado, cuidadoso e preciso. A organização das fatias no prato indica certa sensibilidade na composição tanto no que diz respeito às formas como na cor, elementos fundantes da visualidade. Uma vez ultrapassado o umbral, estas mãos adquirem um corpo, de Griet, a personagem principal.

Estamos em Delft, Holanda, 1665, a jovem Griet cozinha em casa de seus pais, um lar calvinista que atravessa graves problemas econômicos provocados pela enfermidade do pai. Embora seja uma cena banal, corriqueira do cotidiano, Griet, a executa com prazer e sensibilidade. Porém o seu gesto é interrompido pela mãe, que pede a ela que vá se encontrar com o pai. Este fora um pintor de azulejo que

ficou cego em função de uma explosão do forno. O fato de ser filha de um pintor, ainda que de azulejo, já indica certa familiaridade com o desenho e a pintura, com as questões da visualidade. O gesto do pai em lhe dar de presente, antes de partir, o azulejo cujo desenho muito lhe agrada, é significativo. É o desenho de um jovem casal, e Griet cuida dele com respeito, sensibilidade e carinho. Essas primeiras cenas já dão um perfil da personagem, embora de origem humilde, ela possui certa familiaridade com o universo da arte, tem um olhar sensível e perceptivo.

As dificuldades econômicas, serão as que desencadearão o começo do relato, pois obrigam a seus progenitores a empregar Griet como criada em casa do pintor Johannes Vermeer, um lar católico, detalhe este que na religiosa Holanda do século XVII, não só não era fútil, pois caso contrário a mãe de Griet não a preveniria contra “as orações católicas” que era natural que seriam ouvidas na casa do pintor. Ou seja, a joven deveria se proteger para que não fosse convertida. Este prólogo deixa bem claro boa parte do mosaico sobre o qual se baseia o filme: a atenção milimétrica pelos detalhes

O cineasta Carl Theodore Dreyer dizia em relação ao ritmo do cinema que:

El juego de los ritmos y las líneas, la tensión entre las superficies de color, la correlación de luces y sombras, el ritmo de la cámara en movimiento. Todo esto, junto con la interpretación que dé el director de la materia como factor creador de imágenes, es determinante para su forma de expresión artística: su estilo (García: 2001, 156).

Webber segue em parte estas directrizes, consegue fazer uma aproximação do cinema à pintura, num diálogo que fica mais próximo da recriação técnica do pintor do que da simples citação. O ritmo de *Girl with a Pearl Earring* é pausado, tranquilo, quase poderíamos dizer contemplativo, e é sobretudo o trabalho magistral de Serra que se dá a conhecer. São disso bons exemplos, as duas sequências em que o fundo preto do quadro de Vermeer preenche a totalidade da tela do cinema (fotograma) e Scarlett Johansson, encarna a personagem. A mesma qualidade é atingida em outros momentos do filme, principalmente nas reconstituições, nos adereços, na casa, no estúdio de Vermeer, na pequena cidade. Ou, ainda, nos elementos técnicos da pintura holandesa, quer nas cores e sua preparação, quer na câmara escura, quer na camada preparatória que nessa época se fazia para cada pintura.

Narrada no mesmo tom em que os quadros de Vermeer o fazem, a estética da película - excelente e com uma fotografia que nos leva directamente aos quadros do pintor holandês, - que deseja ser um fio condutor, dando mais peso as leituras visuais e gestuais. É através dos quadros que a linha condutora do filme vai sendo construída. Um após o outro, a sensibilidade artística da suposta criada vai crescendo e o realizador, através da construção do personagem do pintor, vai apresentando, ficticiamente, como este criava suas obras, através da mistura das tintas, do preparar das telas, da composição do cenário para a pintura (sempre o mesmo), deixando que a criada interfira na composição da obra, apresentando a esta, seus métodos, como a câmara escura; apropria-se de todo um ambiente para dar vida a um pintor que pouco se sabe de sua vida real.

Uma criada, um artista, uma paixão artística, um conflito entre classes e responsabilidades, uma sociedade que dá sentido religioso à arte, uma burguesia que almeja quadros nas paredes, onde o artista deve encontrar um patrono que o sustente e o alimente, para não passar fome. Um mundo onde as belas mulheres ocupam-se de actividades simples, cotidianas, dignas de ser pintadas ou contadas. Vermeer, centrou-se em cenas interiores, na tranquila vida doméstica, nos rostos e nas actividades de mulheres, “despindo” suas modelos em suas pinturas, mas um despir diferente, revelando a alma que se escondia atrás delas. Nos seus quadros, Vermeer, parafraseando Dreyer, conseguiu que: “el arte debe representar la vida interior y no la exterior” (García, 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças que se querem estabelecer entre o enquadramento cinematográfico e o pictórico são insignificantes no plano estético. Exceptuando, talvez, a distinção que faz referência ao dinamismo da representação de uma determinada realidade. Além disso, se é certo que o pintor e o realizador pretendem a construção de uma realidade através de elementos comuns (espaço, volume, luz, cor), se deve observar que enquanto esses elementos revestem-se na obra pictórica de um certo valor considerados em si mesmo, no cinema sua importância e seu significado estão ligados mais a criação do tema e dos

personagens. E Grilo sublinha:

A verdadeira influência da pintura no cinema não é feita pelo lado do aspecto, mas da estrutura. Isto é, a pintura pode dar ao cinema meios para pensar a sua própria estrutura. (...) De facto, a pintura pode dar ao cinema uma outra maneira de pensar a sua visualidade, (...) Portanto, o cinema não contém a pintura, nem a pintura contém o cinema. São artes que se desfazem uma à outra (Jornal de Letras, 17).

O papel das leis da pintura nos problemas do cinema é algo que ainda espera ser identificado por realizadores, críticos e estudiosos de cinema, se bem que todos eles recorram a estas leis. Se houve inovações no cinema, estas inovações mantiveram-se inteiramente dentro da esfera dos interesses pictóricos. Assim, verificou-se que os problemas enfrentados pela pintura são também problemas da arte cinematográfica. Mas Grilo, conclui:

O cinema que, para mim, mais se aproximada da pintura é aquele que, paradoxalmente, menos se parece com ela. (...) O cinema que procura imitar a pintura, imita sobretudo ilusoriamente a ilusão que a pintura cria; acaba portanto por não ter nenhuma realidade: nem a do cinema, nem a da pintura (Ibidem, 18).

BIBLIOGRAFIA

- Aumont, Jacques, 2004.** O Olho Interminável. [Cinema e Pintura]. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify.
- Brougher, Kerry.** "Hall of Mirrors," "Art and Film Since 1945: Hall of Mirrors", exhibition catalogue.
- Bukatman, Scott, 1997,** Blade Runner, London: British Film Institute.
- Cardiff, Jack, 1996,** Magic Hour. London and Boston: Faber and Faber.
- Desowitz, Bill.** "Cinema's Vermeer: A Gifted Colorist and Master of Light," in The New York Times, Sunday, March 25, 2001, pp. 17, 43.
- Garcia, Antonio Gonzalez, 1999,** La Cámara Oscura. Vermeer y Velázquez. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gowing, Lawrence, 1997 [1959],** Vermeer. London: Farber and Farber.
- Hollander, Anne, 1989,** Moving Pictures. New York: Alfred A. Knopf.
- Jost, Jon.** 'Jost speaking directly', in Film Comment, Vol. 28, Nº 2 (March – April 1992, p. 44.
- Steadman, Philip, 2001,** Vermeer's Camera. Oxford: Oxford University Press.
- Vache, Angela D., 1996,** Cinema and Painting: How Art is Used in Film. Austin: University of Texas Press.
- Waxman, Sharon.** "A Director Promotes the Wharton School: Terence Davies, Finding Modern Maladies in 'The House of Mirth,'" in The Washington Post, Sunday, January 14, 2001, p. G6.
- Wheelock, Jr., Arthur K., 1995** "Vermeer's Craft and Artistry." Johannes Vermeer. Ed. Arthur K. Wheelock, Jr. with contributions by Albert Blankert, Ben Bross and Jorgen Wardun. New Haven and London: Yale University Press.

FILMOGRAFIA

- All the Vermeers in NY, 1990, Filme. Dir. Jon Jost.
- Blade Runner, The Director's Cut, 1992, Filme. Dir. Ridley Scott.
- Brush with Fate, 2002, Telefilme. Dir. Brent Shields.
- Girl with a Pearl Earring, 2004, Filme. Dir. Peter Webber.

MEMÓRIA E DISTOPIA EM TRÊS FILMES BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS

PEDRO ESTEVES DE FREITAS
Universidade

PEDRO ESTEVES DE FREITAS

Mestrando em Educação pelo PPGEDU UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, integrando o grupo CACE - Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação coordenado pela prof Adriana Hoffmann Fernandes, Mídiaeducador, crítico de cinema e cineasta.

RESUMO

O presente trabalho faz uma análise de três obras, utilizando os preceitos de Aumont (2004, 2010, 2012), Aumont e Marie (2004) e de Bergalá (2008), produzidas em anos recentes e que trazem em seu âmago questões sociais e políticas do Brasil contemporâneo: “O menino e o mundo” (2014) de Alê Abreu, “Som ao Redor” (2012) de Kleber Mendonça Filho e “Avanti Popolo” (2012) de Michael Wahrmann. Essas obras artísticas, por mais distantes que sejam no espectro cinematográfico - a primeira, uma animação, e as outras duas, longas de ficção - debatem questões fundamentais na história brasileira, tendo como pontos principais de interseção a presença do passado de forma fundamental na história contada e um final que deixa o futuro em aberto. Tendo como base esses dois pontos, o trabalho analisa a forma fílmica de cada obra em interação com a história narrada por elas, identificando pontos incomuns e dissidentes na visão de mundo que cada uma apresenta em sua leitura do Brasil contemporâneo, chegando à conclusão de que a desesperança presente nos três filmes é, também, caminho aberto para a renovação do país, justamente pela subversão dos caminhos traçados no passado.

PALAVRAS-CHAVE: análise fílmica, Brasil contemporâneo, filmes, forma fílmica, história brasileira, narrativa.

ABSTRACT

In the light of Aumont (2004, 2010, 2012), Aumont and Marie (2004) and Bergalá's (2008) precepts, this paper analyses three films produced in recent years that problematize the social and political matters in present-day Brazil. The movies are Alê Abreu's "O menino e o mundo" (2014), Kleber Mendonça Filho's "Som ao Redor" (2012) and Michael Wahrmann's "Avanti Popolo" (2012). Although the three pieces abovementioned differ in cinematographic aspects, the first animation, and the other two fiction features, they deal with essential topics regarding the history of Brazil. Besides, they mainly converge in the usage of the past as a key plot element and a future to build. Considering these two converging topics, the paper analyzes the filmic form of each work in interaction with the stories told by them, identifying unusual and dissident views regarding the three understandings of Brazil depicted. Which leads to the conclusion that the disbelief present in the three movies is also a path to the renewal of the country through the overturning of the past scenario.

KEYWORDS: film analysis, contemporary Brazil, movies, filmic form, Brazilian history, memory.

INTRODUÇÃO

O Brasil no início do novo milênio passou por profundas mudanças sociais, mais de trinta milhões de brasileiros saíram da linha da miséria, houve crescimento significativo de determinada faixa da classe média, sendo essa primeira década chamada pelo IPEA Bbrasil, 2012) de *A década inclusiva*.

Buscando compreender, através do cinema, parte dos efeitos que essas mudanças acarretaram nas relações dos indivíduos com a história sócio-política do Brasil, o presente trabalho realiza uma breve análise de três filmes brasileiros contemporâneos: *O Som ao Redor* (2012) de Kleber Mendonça Filho; *Avanti Popolo* (2012) de Michael Wahrmann; *O menino e o mundo* (2014) de Alê Abreu. A escolha de tais longas deu-se porque, além de trabalharem com o tema pretendido, eles foram produzidos em anos muito recentes e ganharam destaque em premiações nacionais e internacionais.

Tendo como base a obra de Aumont e Marrie (2004:9), leva-se em conta o que dizem os autores ao considerar que a análise pretendida aqui

[...] não é estranha a uma problemática de ordem estética ou linguística. O objetivo da análise é apreciar melhor a obra ao compreendê-la melhor. Pode igualmente ser um desejo de clarificação da linguagem cinematográfica, sempre com um pressuposto de valorização desta.

Na visão dos autores supracitados, situa-se o trabalho no campo da análise de tema, de conteúdo, e, por isso, elas não possuem uma forma estrutural prevista. Além disso, as análises propostas não separam dos filmes o conteúdo da forma, pois para serem “um verdadeiro estudo de conteúdo de um filme supõe necessariamente o estudo da forma do seu conteúdo” (Metz, apud Aumont e Marrie 2004:119). Por não se deslocar da forma, os estudos perpassam por outras linhas de análise: de imagem, de som, de segmentos, de planos e ainda buscam documentos externos ao filme. Importante destacar que, como coloca Aumont e Marrie (2004), os termos “sequências” utilizados não são necessariamente estanques e precisos no que se coloca dentro das divisões dos próprios filmes. Aqui eles são pensados a partir do entendimento de início e de fim de determinado conteúdo dramático em relação a história.

As três análises são revisões de críticas publicadas no site *Blah Cultural*. Para cada um dos filmes é dedicado um tópico, valorizando cada obra como construções únicas e, assim, segue-se a proposta de Aumont e Marrie (2004:9): o tipo de discurso estudado “preocupa-se [...] com os filmes, considerados enquanto obras em si mesmas, independentes, intimamente singulares”. Além disso, cada obra é entendida como propõe Bergala (2008:47), não antes de tudo como um vetor ideológico, mas como arte:

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo exibicionista, nem intimidação cultural. [...] É a secura de Rossellini ou de Bresson. É o rigor implacável e econômico de um Hitchcock e de um Lang. É a limpidez de Howaer Hawnks, a exatidão nua dos filmes de Kirostami. É a vida que transborda de cada plano de Renoir ou Fellini. Ela se dá cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema.

Conclui-se articulando os pontos em comum e divergentes de cada uma com relação as leituras que podemos inferir sobre o Brasil contemporâneo. Como será visto, as três histórias apresentam concepções de mudanças na história sócio-política em prol de um futuro diferente, sem necessariamente uma utopia¹ como motor.

O SOM AO REDOR

As primeiras imagens nos remetem ao passado, retratando *Casa Grande e Senzala*, livro de Gilberto Freyre (1900-1987), que o diretor do longa, Kleber Mendonça Filho, confessa ter lido e relido antes de fazer o filme² (inclusive, a terceira fotografia apresentada retrata o próprio Freyre dialogando com uma camponesa). As imagens do sertão pobre e dominado por senhores de engenho, dialogando também com *O Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, 1964), que inicia o filme é transfigurada para a Recife atual, acompanhada por uma música não-diegética repetitiva, pontual, potente e angustiante (que se faz presente em todo o filme). O início, assim, já denuncia a relação desses dois tempos.

Na atualidade adentra-se a prisão das personagens, demonstrada pela câmera que, outrora apresentava a busca pela liberdade – o plano final de *O Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Brasil, 2006), por exemplo -, perseguindo uma menina a andar de patins a esmo em um estacionamento, presa em um edifício murado e gradeado, até um campo de futebol. Neste crianças se amontoam em diversas brincadeiras, junto a suas babás, - aqui o contraste com os espaços abertos do filme de Rocha é evidente - enquanto que outras observam, pela grade do prédio, um trabalhador colocar uma nova grade em um prédio vizinho.

A classe média, repetindo a forma de agir da elite em suas relações patronais, vive aprisionada em seus condomínios, que servem para protegê-la de um inimigo que se configura muito mais como paranoia do que como verdade. Enjaulada pelo medo, coloca câmeras e contrata seguranças na ilegalidade para proteger a rua. Esses seguranças atuam como capatazes que serviam aos senhores de engenho (a elite

¹ No sentido que evoca a concepção de More (2004: 51), local em que leis e a moral realmente funcionam de forma justa, em que o bem supremo norteasse as ações, onde nada se troca ou se paga e, por isso tem-se as “demandas atendidas sem qualquer dificuldade”.

² Entrevista dada ao jornal Folha de São Paulo e feita por Fernanda Mena, publicada em 2013, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/02/1231445-no-quintal-de-kleber-mendonca-filho.shtml>, (acessado em: 26 de março de 2016).

de outrora), proteção contra as classes mais pobres. Contudo, na prática eles só servem para ajudar um transeunte perdido e espantar o “perigoso” menino-aranha, lenda urbana real de Recife.

A segurança, no entanto, parece ser sempre menor que o medo. Talvez, porque não possa a elite fugir do som ao redor que invade por cada janela e brecha aberta, denunciando a vida da qual ela se esconde. Em diversas cenas escuta-se tanto a perturbante trilha sonora como os sons que vem da rua, mas para “o redor” a elite não olha e não repara, e se seus filhos o fazem, ela os reprime.

O mar, símbolo de liberdade, tão forte na obra de Rocha, é quase invisível, está além dos muros, é, pois, local de medo e terror onde vivem tubarões. O único a ir nele é o senhor de terras, forte simbolismo de sua liberdade. A prisão, seja física, na falta de perspectiva de vida, ou temporal, no passado que resiste em ficar dentro de cada personagem, se dá em cada situação do filme, em cada plano em que o enquadramento, o som e a duração fazem o tempo ser sentido e tem-se os momentos que Carrière aponta como escassos:

O momento de reflexão, as hesitações, quando [...] era possível acompanhar todos os impulsos de um personagem ou refletir acerca de qualquer possível bifurcação da ação ou da emoção, estão cada vez mais escassos. (Carrière. 1984: 111-112)

O trabalho minimalista dos intérpretes revela o mesmo aprisionamento dos desejos, da expressão, da vida de cada um. Pode-se evocar o conceito de fotogenia (Aumont. 2002, 2012), que podemos ver representada no grande plano do rosto de Bia (Maeve Jinkings), que visivelmente incomodada e apreensiva coloca para tocar uma música animada que fala sobre amor, criando um descompasso entre o que ouvimos e o que a personagem sente, apreendendo “sua interioridade, sua alma, seu psiquismo” (Aumont. 2002:70).

As personagens, assim, escondem suas histórias e sentimentos que majoritariamente não são revelados a não ser pelo que está implícito nas interpretações. A dona de casa, a mesma Bia, desprovida de propósito, que vive “presa” em sua própria casa, cuja única preocupação é conseguir que o cão de guarda do vizinho pare de latir, tem uma relação inócua com seu marido e busca preencher sua vida com drogas e prazeres sexuais com a máquina de lavar. O especulador imobiliário, senhor de engenho, Francisco (W.J. Solha), segundo ele afirma, mora em Recife, mas seu negócio é na fazenda, já decadente, símbolo de seu poder senhorial do passado. Seu neto, João (Gustavo Jahn), detesta o trabalho que tem, possui questões com a história de sua família (claramente posto no plano em que toma banho de cachoeira e a água se transforma em sangue e se apaixona por Sofia (Irma Brow), a única personagem que está além dos domínios senhoriais do avô de João (todos que habitam a rua estão sobre o jugo desse senhor de engenho que é dono da maioria dos terrenos dela). Sofia, inclusive, não deixa de estar presa a um passado que a liga à família de Francisco e quase que onipresença a história desta com a de todos. Os seguranças que chegam a rua são a privatização do público, oriundo dos tempos coloniais, surgem como fantasmas do passado para ajustar contas no presente, personificados por Clodoaldo (Irandhir Santos).

Maior prisão que esta na obra, no entanto, é aquela velada no cotidiano, advinda, novamente, da casa grande e senzala, a prisão na qual os mais pobres se encontra perante a elite e classe média, que os trata como serviçais. Relação que não se esvai nem em João, que por mais carinhoso que seja com seus empregados, não se importa verdadeiramente com eles. Como pode se ver na sequência da reunião de condomínio, que ele abandona no meio, para ir ao encontro da namorada, apesar da gravidade do tema discutido: a demissão do porteiro, cuja ele se bota como contra. No entanto, são estes mesmos trabalhadores que compartilham o cotidiano da elite, sabem da vida dela, a vigia por câmeras.

Maior prisão que esta na obra, no entanto, é aquela velada no cotidiano, advinda, novamente, da casa grande e senzala, a prisão na qual os mais pobres se encontra perante a elite e classe média, que os trata como serviçais. Relação que não se esvai nem em João, que por mais carinhoso que seja com seus empregados, não se importa verdadeiramente com eles. Como pode se ver na sequência da reunião de condomínio, que ele abandona no meio, para ir ao encontro da namorada, apesar da gravidade do

tema discutido: a demissão do porteiro, cuja ele se bota como contra. No entanto, são estes mesmos trabalhadores que compartilham o cotidiano da elite, sabem da vida dela, a vigia por câmeras.

O ritmo do filme também se impõe como uma prisão, pois prende a expectativa de um acontecer futuro que nunca acontece, a medida que vai carregando o presente de um passado, a trilha sonora cria tensão e as cenas se desenrolam carregadas de apreensão, como se o filme também tivesse medo de acontecer, em ver o que virá. No final, se temos respostas do que acontece de subversivo, a vingança contra Francisco perpetrada por Clodoaldo e seu irmão pela morte de seu pai (um agricultor pobre) ordenada por aquele em uma disputa de terra, não temos um fim da história, pois fica-se na expectativa do acontecimento que não se vê em tela.

A vingança, então, se propaga como algo que ainda não se finalizou, pois, como podemos interpretar a partir da sequência iniciada quando Francisco tenta entrar em contato com Clodoaldo por telefone e que finaliza-se com o próprio filme, não é uma vingança de duas pessoas, mas da condição histórica delas, mas há uma motivação utópica na ação, por mais subversiva que ela seja para com a história.

O maior indício dessa suposição é que a sequência destacada inicia-se com a vista aérea dos domínios do senhor de engenho, cortando logo para um grande plano dele aflito, para logo depois ser substituída pela aflição da empregada doméstica. Como se descobre depois no filme, a aflição do primeiro é com seu possível assassinato, e, como se sabe na hora em que se vê, a aflição da empregada é com a destruição de um aparelho de sua patroa. Tormentos diferentes, mas se no primeiro o patrão necessita do empregado para sua proteção, no segundo a empregada necessita da compreensão de sua patroa para continuar com seu emprego, situação que permite a patroa humilhar a outra.

Bia, a patroa, logo depois sai de casa, saída que inicia com o som perturbador da trilha sonora e nos leva ao ponto geográfico onde ficam os seguranças da rua, local no qual a câmera, que fazia uma panorâmica, deixa de seguir Bia e concentra sua atenção, iniciando lentamente um zoom. Adentra o campo uma moto que trás o irmão de Clodoaldo (que ainda não sabemos ser seu irmão) e pelo outro lado a empregada de Francisco que o segurança se relaciona sexualmente em uma sequência anterior. Os subalternos reunidos conversam entre si sem que se possa ouvi-los. O espectador, do começo do plano ao seu final, além de ouvir a incessante trilha sonora, começa a escutar baixo algumas vozes de crianças, indecifráveis em seus dizeres, que vão aumentando gradativamente. Temos, então, a evocação do passado - as crianças audíveis - no presente - a reunião dos subalternos. Após isso, descobrimos que Bia saiu de casa para comprar bombinhas para espantar o cachorro vizinho e que Francisco teme por sua vida chamando Clodoaldo para uma conversa particular. Este vai com seu irmão até a casa de Francisco onde a vingança é exposta. O que temos, no entanto, não é apenas a vingança de dois homens, mas uma vingança de um coletivo, os subalternos, presentes na sequência descrita, construída sobre a memória de opressão, sem, como falado, uma utopia. Não se vê, no entanto, a vingança em si e nem se sabe se as explosões resolveram a situação canina. No final, as conclusões das tramas, assim, não se concretiza no tempo fílmico, deixa em apreensão de que mais ainda vai acontecer.

Vale ainda destacar uma questão, pois ela se assemelha com um dos principais pontos de *Avanti Popolo*, próximo filme analisado: o cinema é também evocado como uma memória do passado, tanto em suas citações implícitas (a relação com outros filmes, a exemplo do de Glauber Rocha), tanto como na sequência em que João e Sofia visitam os destroços do que fora um cinema, nos territórios da fazenda do avô dele, em que podemos ver a pobreza da região. O passado na sequência é evocado por esse cenário de destruição do cinema e pelo o som não-diegético de um filme claramente de terror, um passado em ruínas e assustador.

AVANTI POPOLO

A projeção começa: vemos uma rua de um bairro do subúrbio brasileiro, estamos a altura de um carro parado a nossa frente, junto a imagem ouvimos uma instigante música. O plano continua estático e a música, aparentemente não-diegética, tocando, os letreiros aparecem e nada acontece. De repente a fruição musical é interrompida pela ignição de um carro, que persiste até o motor pegar, parece que após a passagem dos letreiros a história irá começar. Quando, porém, o carro liga, a música volta e des-

cobre-se que ela é produzida pelo rádio do deste, quebrando a expectativa inicial, pois é uma música diegética. A surpresa não acaba por aí, ao esperar ver o automóvel passar, descobre-se que a câmera foi colocada no ponto de vista do para-brisas e o andar de carro é o do da plano também. A história, na verdade, já tinha começado, o espectador que não podia se dar conta.

O plano inicial, sequência, é marcado por uma trilha sonora proveniente de uma rádio que só toca música revolucionária do século passado, com um radialista que evoca a união dos povos latinos. Vai-se pelas ruas de um pobre subúrbio paulista perdido por caminhos sem saber a onde se está indo, ou mesmo se chegará em algum lugar. Através de *jump-cuts* passa-se de uma clara tarde ao breu da noite. A passagem de tempo não é frenética, os próprios cortes acontecem sem a pressa criticada por Carrière (1984: 111), de matar o tempo, e denunciam um filme em que o tempo é personagem (um ritmo que não poderia existir a não ser no cinema).

A rua percorrida, de repente, é bloqueada por um transeunte que parece não querer deixar o carro passar, lembrando um bêbado em suas lamúrias pessoais, vagando perdido pela noite. Acontece que esse que impede o continuar do carro é o personagem – humano – principal, que ao reparar no veículo não é capaz de dizer nada, de agir com respeito, consegue apenas bradar com sua mala, ameaçando atacar. Vale a pena atentar para quão metafórico e explanador é esse início. O carro, que carrega a revolução em forma de música, que é produzido por um rádio que não se vê em campo, é o primeiro chamariz para a própria metáfora do filme e a primeira pista sobre o tema que se irá debater: as utopias do século passado, que carregavam a esperança de um mundo melhor. O veículo perdido, que pode-se interpretar como metáfora das utopias de esquerda que vagam desconstruídas, não pode-se saber com certeza se e como chegará ao seu sonho e onde esse será. Em seu caminho ele esbarra no indivíduo, humano em sua corporeidade, carregando desejos, felicidades e sofrimentos pessoais, em um estado de reclusão que o fecha ao outro, que com esse não consegue se comunicar. O homem, pego pelo carro das utopias revolucionárias, em seus egoísmo e lamúria individuais, que não ligou para ele, mal o percebendo e, quando percebe, só incomodado se sente reagindo de forma energética e violenta em direção a câmera - parece atacar o espectador que está personificado como passageiro do carro, já que sua visão é a do para-brisas – pode ser entendido como representação do indivíduo abandonado a um mundo sem utopias, como se pode realizar durante o filme.

André (André Gatti), o personagem citado acima, volta para a casa do pai (Carlos Reichenbach, famoso diretor do cinema marginal brasileiro) por uns tempos. A relação entre os dois é marcado pela incomunicabilidade e desajustes, entre os dois um fantasma se interpõe, o desaparecido irmão daquele e filho deste. André, então, através do resgate de imagens Super-8, captadas e enviadas pelo seu irmão como forma de correspondência de sua viagem para a União Soviética nos anos setenta, tenta reavivar a memória de seu Pai, que há 30 anos espera seu filho perdido. Esse fantasma extremamente forte sobrepõe a história contada e se faz um fantasma sobre o Cinema (como se verá mais adiante).

Quando André chega descobre que o pai não liberou o quarto do andar de cima e ele terá que dormir no sofá. Aqui o quarto é alegoria da espera pelo irmão, local em que a memória desse fica preservada. É neste segundo andar, também, que André acha o projetor para os filmes em super-8. O que faz desse pavimento tão significativo é que, apesar de nunca ser visto, sabe-se que ele está lá, guardando um fantasma e que, quando se mostra a casa por fora, pode se perceber que esse segundo andar não existe na imagem casa. Ele não tem fisicamente nenhuma possibilidade de existir, o que torna a primeira prova perceptível de que o fantasma extrapola a história contada e alcança a forma do filme, a do próprio Cinema, já que é no segundo piso que o projetor se encontra: “o cinema utiliza imagens imóveis, **projetadas** em uma tela com certa cadência regular” (Aumont, 2012:48; grifo nosso).

O Cinema surge no filme a todo momento, tanto na história narrada, como metaforicamente e metalinguisticamente. As imagens em super-8, acervo que o diretor buscou de diversas fontes, surgem na projeção comentadas por André transformando, assim, registros feitos com intenção documental em uma ficção intencional, confundindo no âmago a possibilidade ficcional com a documental. Além disso, pode-se olhar para o elenco dominado por não-atores: quem faz o pai é um diretor de cinema, o filho é feito por um pesquisador da história do cinema, o cineasta que aparece no decorrer do filme

é, dentre diversas coisas, cineasta que trabalha com acervo em Super-8 e o taxista é diretor de cinema. Reichenbach merece destaque, pois foi um dos importantes diretores do cinema Boca do Lixo, que era realizado em São Paulo, geralmente com baixos orçamentos e rodados nas ruas, defensor do *Manifesto do cinema cafajeste* que “refletia a ideia de se fazer um cinema autoral, popular e, por que não, comercial” (Abreu, 2002). Assim, confunde-se a política, as utopias, com o Cinema.

O primeiro contato que temos com o personagem paterno é na sala de sua casa, um dos constantes cenários do filme: ambiente decrépito e o onde pode se ver um quadro que evoca uma paisagem campestre europeia idealizada (como em *O Som ao Redor* e, como veremos, em *O Menino e o mundo*, a presença da natureza como algo significativo, aqui, no entanto, ela é estrangeira e idealizada). Soma-se a esse cenário a iluminação marcada por penumbra, o que constrói um clima claustrofóbico, e constitui-se, através de planos estáticos e, praticamente, realizados do mesmo ângulo e distância durante toda a película, uma relação prisional e opressiva.

Os planos do filme são todos estáticos e, geralmente, longos, de forma que o tempo passa perante a vista, condenando, por um lado, o espectador a imobilidade, como pontua Aumont (2004:77), de um pretensão *vantage point* e por outro lado “o da exploração pelo olho da superfície da imagem” (ibid, pg. 85), permitindo explorar profundamente o campo até seus limites de enquadramento. Os olhares dos personagens, suas ações e interações a todo momento dialogam com o extra-campo - definição de Aumont e Marrie (2004) - que, por sua vez, através do som se comunica com o campo. O plano, assim, se faz prisão do olhar, pois sabe-se que objetos estão fora do campo e não é permitido ao espectador vislumbrar esses objetos ou o mundo que se constrói nesse extra-campo, colocando barreiras ao entendimento do todo. Pode-se entender essa prisão como metáfora dos limites que dão os dogmas, pois as músicas utópicas saem de fora do imagético e, nas palavras do próprio André, os dogmas nos aprisionam. Além disso, a posição do espectador é metaforicamente misturada a dos personagens, pois assim como eles, que parecem esperar algo acontecer, olhando muitas vezes para o vazio, fica-se espera de algo acontecer e transformar a história, mas nada acontece, o tempo é pois dilatado em estado puro: “O cinema o plano, a vista cinematográfica são, em compensação, tempo em estado puro” (Aumont. 2004:100).

A música durante quase todo o filme surge do extra-campo. Ela se faz uma personagem agregando significados importantes, para além da, segundo Aumont e Marrie (2004: 196), “principal função das músicas nos filmes comerciais médios” que é “acentuar o efeito de unidade procurado por outro lado ao nível da narração e da imagem” (ibid). No filme essa personificação acontece de duas maneiras: pela transfiguração da música e pela “colocação física” do aparelho que a produz no extra-campo - as músicas que são tocadas, em maioria, são marchas, hinos ou espécies de hinos que, após um início que corresponde a um som compatível ao que adviria do aparelho que o produz, são transformadas em uma sonoridade irreal que domina todo o plano e parece querer encantar e inspirar através dessa irrealidade. A primeira vez que se depara com tal mudança é com uma marcha soviética que André coloca para tocar, para logo interromper incomodado por algo que não faz mais sentido. Depois, através de um taxista fanático por hinos nacionais, que coloca o hino de um pequeno país africano, o efeito realizado por esse é o mesmo da marcha. Pode-se aqui entender uma crítica implícita ao poder ilusório que estes tipos de músicas podem produzir, denunciando o domínio sobre os personagens e planos, silenciando aqueles e preenchendo todos os espaços desses, sendo assim, a representação dos dogmas domina o ambiente e reduzem os indivíduos.

Para exibir os filmes em super-8, André vai até um cineasta que trabalha com filmes desse tipo e segue o “Dogma 2002”, sendo ele o único membro. Antes da aparição desse novo personagem se assiste a um filme dele montado através de imagens recuperadas em super-8, com uma narração peculiar que denuncia a ditadura militar brasileira. A conversa entre os dois marca uma dicotomia, enquanto o cineasta se encanta com as imagens que o outro trouxe, este não aparenta interesse algum por cinema, criticando o fato de ninguém querer ver o trabalho artesanal do diretor. André constitui-se um ser humano desiludido, sem esperanças e utopias, é incapaz de sonhar e, na cena, o cinema se faz metáfora deste ato.

Todas as relações do filme são marcadas pela dificuldade, ou até impossibilidade, de entendimento entre os envolvidos no diálogo. A comunicação entre pai e filho é pautada por colocações de André perante o silêncio do outro, ou seus resmungos. O pai, sem contato humano, sem vontade de interagir com outros de sua espécie, tem como fiel companheira Baleia, uma cadela. Aqui é claro o uso da metáfora cinema ao se usar um personagem de um dos mais importantes filmes nacionais, *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos, 1963). Assim a família errante de *Vidas Secas*, perdida em uma “eterna” seca, incapaz de se comunicar, de falarem entre si – segundo o diretor (informação verbal)³, “quando eles começam a dialogar, não estão dialogando, cada um fala de acordo com a sua visão e dentro do seu mundo” – está de certa forma na família do filme analisado: a vida de ambas está seca, por motivos diferentes, a intercomunicação verbal está morta.

De volta a casa, André mostra para o seu pai parte do filme de seu irmão, que pela primeira vez é exibido diegeticamente: em uma imagem da projeção do filho perdido sobre a acabada parede da sala e sobre pai e filho sentados no sofá com o quadro paisagístico atrás deles. O filho perdido surge como luz, uma imagem dentro da imagem, que se funde a imagem André, Pai e quadro. O filme se faz ele próprio o estado atual das utopias, se confundindo com sua discussão, pois ele também é imagem, “uma proposta de estímulo luminoso descontínuo” (Aumont, 2012:48). As palavras finais proferidas pelo pai denotam, então, o tempo da distopia: “Não posso mais ver. Vejo tudo cinza”.

Um elemento importante que surge de forma sutil se liga com as imagens finais: por fora a casa é de um rosa desgastado, o que se relaciona no contexto ao vermelho do comunismo. Essa analogia fica clara quando, após o fim da história, a tela fica preta e volta-se ouvir o mesmo rádio do começo do filme, em que o locutor apresenta a música *Bandera Rosa*, da onde foi tirado o refrão que dá nome ao filme. O radialista começa a cantá-la a capela, ao mesmo tempo em que imagens de um velho cinema destruído, portando bandeiras comunistas em suas paredes, aparece em uma filmagem vertiginosa, contrapondo-se o otimismo das utopias expressa na canção. Aqui a fusão entre cinema e utopias se completa magistralmente, não mais através de hinos gravados, mas na voz do indivíduo em contraposição as imagens. Os escombros, assim, são como a distopia encarnada em confronto com o sonho cantado.

Surge, após estas imagens, o “FIM” em vermelho. Sem esperança a história do filme acaba, com enfático fim rubro, como se fosse o fim da utopia. Os letreiros sobem sobre a preta tela, o público é deixado na amargura, quando, de repente, uma melodia proveniente de uma caixinha de música no extra-campo começa delicadamente a tocar a *Internacional*. Durante o seu desenvolvimento a música sofre alguma interferência e ouve-se um som de alguém a dar corda na caixinha: a esperança não morreu.

O MENINO E O MUNDO

O filme se afasta dos desenhos representativos do estilo de produção Hollywoodiana (Aumont, 2012; Bordwell, 2013): é trabalhado com desenhos 2D sobre um fundo branco como papel, tem sequências de pintura abstrata, levou mais de 4 anos para ficar pronto e, segundo o diretor (Abreu, 2011), foi construído sem a etapa do roteiro propriamente dita, fez-se o filme direto na ilha de edição.

Tem-se a história de um menino que parte em busca do pai deixando sua aldeia e descobrindo o mundo ao percorrer os caminhos do ciclo do algodão. Ele acompanha em momentos distintos dois personagens que são, como descobrimos no final, ele mesmo, um velho e um jovem. Assim, a história narra a discursa, através do olhar inocente de uma criança, sobre o mundo:

[...] globalizado e futurista, mas que ao mesmo tempo é um mundo que não está aberto para todo mundo. É um mundo caótico, que tem divisas geográficas para algumas pessoas. Então, é um mundo que funciona como objeto de uma máquina muito maior da qual me parece que os homens não têm qualquer controle. Por isso a minha ideia foi colocar um menino que veio às margens desse mundo e olhando para ele com essa pureza infantil. (ibid)

Começa-se com um simples dançar de desenhos coloridos que se revelam uma pedra vista pelo menino. E no seu universo lírico, numa inebriante floresta de sonhos e brincadeiras através de um jogo de

3 Seminário realizado em novembro de 1964 no Centro de Extensão Cultural de São Paulo e reproduzida em <http://www.contracampo.com.br/27/debatevidassecas.htm>, (acesso em 26-03-2016).

imagens e planos que não parece ter fim. Novamente tem-se a natureza, que também são evocados nos filmes anteriores, mas aqui ela em algum momento é plenamente vivida. Depois vemos ser esse o mundo do campo embelezado pelo olhar ingênuo do personagem principal, mas que é logo confrontado com um estranho maquinário-bicho que produz nuvens cinzas, em contraste com as brancas do céu do menino, e a visão de uma cidade pirâmide.

O mundo feliz e alegre do menino é arruinado pela necessidade de seu pai partir em busca de emprego, pois sua seca terra não permite mais a sobrevivência da família. Pouco tempo depois, morrendo de saudade, o menino parte para encontrá-lo. A beleza do filme é construída pela imaginação da criança, pela forma como ela vê as coisas do mundo: o trem-inseto que serpenteia pelo caminho, os maquinários-bichos, as “danças” dos trabalhadores, a cidade-pirâmide, a cidade-futurística.

Diversas dessas belas imagens estão carregadas de simbolismo, seja da estratificação social, como nas cidades em forma de pirâmides; nas cores alegres do campo e da natureza, vista também nas vestimentas das personagens do povo, na música deste; de forma contrária, as cidades parecem mortas, pintadas por cores opacas, acinzentadas e banhadas em anúncios de neon multiplicados pelos espaços. Há ainda a cidade do futuro, que é no presente, toda fechada em sua redoma, inalcançável, símbolo maior do poder imperial, marcada pela águia, símbolo dos impérios.

A criança, pobre, mas cheia de esperança e imaginação, percorre todos os caminhos do ciclo do algodão: do campo às fabricas, do sertão às favelas, da cidade subdesenvolvida a cidade ultra desenvolvida. O menino é no mundo e com o mundo em busca de si, de sua história e da vida. A identidade que vai sendo construída e a história que vai sendo contada caminha com e nos traços do desenho, como fica muito claro na sequência em que as linhas do terreno se metamorfoseiam em ondas e o chão viram mar, com e no ciclo do algodão, pois a busca do menino é a história de si mesmo como trabalhador, com e a partir da alegria e da força que o trabalhador carrega, apresentada em música, festas e nas roupas destes.

Fator-chave na narrativa e na estética do filme, a alegria é construtora da esperança do reencontro, a alegria é a memória do pai e a possibilidade do futuro que se materializa em música, não apenas como o som propagado por instrumentos musicais, mas como tons coloridos que escapam pelos instrumentos do povo, pela flauta do pai e do menino. A música leva o mundo e as suas cores, leva os traços e o cenário, leva a criança para um pai que não está lá, mas no próprio menino.

No mundo, o menino descobre que quem está no comando faz sua própria música, mas esta é metálica e bombástica, escapa pelos canhões e armas como a negra noite e não dá espaço para o sonho alegre do povo. Sonho este que é exuberantemente construído em forma de fênix de mil cores, formada pela alegria de cada indivíduo do povo, forte e viva, mas que tem um inimigo declarado, preto como a escuridão, que a águia construída pela outra música, repressora.

O filme denuncia um ciclo de produção, sua exploração dos seres humanos, produtora de inúmeros seres iguais em suas histórias, como pode-se ver na sequência em que diversos migrantes chegam de trem todos exatamente iguais ao pai do menino. Ele também denuncia a exploração da natureza, claramente demonstrada na sequência seguinte em que maquinários destroem florestas e são inseridas imagens de acervo fílmico mostrando florestas em destruição. Não há separação de uma exploração da outra, o ciclo de produção é o de destruição da natureza e, assim também, de destruição da alegria do povo.

No fim, após corrida desesperada iniciada na sequência supracitada, o menino chega novamente ao campo de que havia saído e descobrimos que ele é os dois personagens que acompanhou durante o desenvolvimento da trama e que, como muitos trabalhadores pobres, teve que seguir os passos do pai. Nesse ponto, já velho, retorna a sua origem e o filme apresenta um final esperançoso, uma aldeia renovada onde se cultiva alimentos, a natureza é colorida e as crianças fazem música. No fim temos como no começo as ligações abstratas, mas dessa vez adentrando a saia da mãe que é lembrada, novamente ligando a natureza as cores do povo.

CONCLUSÃO – DISTOPIA E UTOPIA

Os três filmes acabam por realizar uma análise das relações sócio-políticas do Brasil contemporâneas, sem as desligarem de sua história de formação. Como pode-se constatar, todos veem uma mudança na história do país, tendo o passado como algo que mantém relações sociais opressivas que perduraram até o presente, mas veem o agora como um tempo em construção.

O que temos, pois, é uma percepção de um Brasil que não se permite mais voltar a ser o que era, um contexto de opressão, **distópico** em muitos sentidos. Distopia, *dys* (ruim, mau) e *topos* (lugar) do grega, pode ser entendido como lugar onde as conjecturas de More (2004) são negadas. Assim sendo, as necessidades de cada um não são supridas, não há liberdade e relações justas, constituindo-se um estado de opressão, isolamento entre os indivíduos, desarmonia, má distribuição de terras e moradias.

Em *O Menino e o Mundo*, o retorno às origens, local onde já se sonhou mas a onde o próprio sonho foi negado, é retorno a uma nova condição de vida, a um desejo **utópico**, que se difere da vida que levava-se fora do local original: em barracos apertados e amontoados uns nos outros, no meio de lixões, trabalhando-se em péssimas condições até o esgotamento do corpo, ganhando-se muito pouco, um estado distópico.

Caso semelhante em *O Som ao Redor*, em que o local de origem foi também de negação dos sonhos: pela morte do pai e perda da terra, pela condição de subalterno, oprimido, em que a liberdade é cerceada. O local de agora ao manter as relações como em tempos passados, constitui-se ainda como distopia. Contudo, ao colocar em confronto as relações de classe, o filme expõe as próprias mudanças do papel que elas exercem, que mesmo não motivadas por uma utopia, transfiguram as relações de opressão do passado que se perpetuam no presente.

No filme *Avanti Popolo*, os personagens que aparecem vivem isolados um dos outros, sem a concretização de seus desejos. Os principais habitam uma decrepita casa rosa (que como vimos está ligado ao vermelho da utopia comunista), o pai espera que o passado, em forma de filho, reapareça e, ao só enxergar cinza, não pode mais ver o sonho rubro. O filho está sem moradia para viver, perdido, vive na negação dos sonhos utópicos de outrora. Ambos estão em um estado de negação da utopia, em estado **distópico**. Apesar disso, há a renovação dos sonhos pela mão que dá corda a caixa de música

O Brasil que se constrói é, então, um país em profunda transformação, de embates entre classes, vivendo distopias, mas em construção de novas utopias na esperança e nas ações que levam a uma mudança sócio-políticas no pós-*década da inclusão*.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Nuno César Pereira de. Boca do Lixo: cinema e classes populares, Campinas: [s.n], 2002.

AUMONT, Jacques. A teoria dos cineastas. 228 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004 [2002].

AUMONT, Jaques. A imagem, Campinas, SP: Papirus, 2012 [1990].

AUMONT, Jaques. O olho interminável: cinema e pintura, São Paulo: Cosac Naify, 2010 [1989].

AUMONT, Jaques.; MARRIE, Michel. Analise de Filmes, Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda, 2004.

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012. Comunicados do IPEA - A década Inclusiva (2001-2001): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda [on-line]. Disponível em: http://ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=15611 (acesso em 27-03-2016).

BRASIL Umbelino. Deus e o Diabo, a criminalidade total!, Kino Digital – Revista Eletrônica de Cinema e Audiovisual, Bahia, n. 1, p. s/n (acesso 29-03-2016) , 2006.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema, Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BORDWELL, David. Sobre a história do estilo cinematográfico, Campinas: Editora Unicamp, 2013[1997].

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem secreta do cinema, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006 [1994].

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala, Recife: Global Editora, 2003.

MORE, Thomas. Utopia, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

FILMOGRAFIA

Avanti Popolo, 2012, Filme. Dir. Michael Wahrmann. Brasil: Dezenove Filmes

Deus e o Diabo na Terra do Sol, 1964, Dir. Glauber Rocha. DVD (Box). Brasil: Copacabana Filmes, Luiz Augusto Mendes Produções Cinematográficas.

O Menino e o Mundo, 2014, Filme. Dir: Alê Abreu. Brasil: Filme de Papel.

O Som ao Redor, 2012, Filme. Dir. Kleber Mendonça Filho. Brasil: Hubert Bals Fund, CinemaScópio.

Vidas Secas, 1963, Dir. Nelson Pereira dos Santos. Filme. Brasil: Luiz Carlos Barreto Produções Cinematográficas, Sino Filmes.

WEBGRAFIA

ABREU, Alê. Gênese, 2011. Disponível em: <http://omeninoeomundo.blogspot.com.br/search/label/g%C3%AAnese> (acesso em: 26 de março de 2016)

UMA AUTO-ANÁLISE COLETIVA TRANSMEDIA

FERNANDA CARLOS BORGES
Universidade

FERNANDA CARLOS BORGES

Filósofa pela PUC/RS, mestre em Ciências da Motricidade pela UNESP(CAPES), doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP(CNPq), pós-doutora em Artes pela UNICAMP(FAPESP) e pesquisadora no Laboratório de Antropologia Visual/media e mediações culturais na Universidade Aberta de Portugal com o apoio da FAPESP. Autora de alguns livros publicados no Brasil, entre eles A Filosofia do Jeito, sobre um modo brasileiro de pensar com o corpo (Summus) e Torres em Transe (nVersos), assim como de artigos acadêmicos publicados no Brasil e no exterior.

RESUMO

Neste artigo tratamos de uma auto-análise comunitária por meio de um recurso transmedia, desenvolvido na cidade de Torres/RS. Trabalhamos com a ideia de auto-análise usada por Pierre Bourdieu em “Esboço de auto-análise” (2005), na qual explora as disposições que sustentaram a sua subjetividade e produção intelectual ao longo da vida, formadas na sua vivência social e cultural. A narrativa da auto-análise de Bourdieu foi feita em primeira pessoa, tendo como media a palavra em papel. No projeto aqui apresentado, o objetivo foi favorecer uma auto-análise comunitária transmedia, que parte do romance Torres em Transe para um filme que continua a narrativa do livro para um site na web, em um processo criativo colaborativo entre o documental e o ficcional.

PALAVRAS-CHAVE: auto-análise, transmedia e processo de subjetivação, interioridade e exterioridade, pesquisa participativa, Torres.

ABSTRACT

In this article we deal about a community self-analysis through transmedia resource, developed in the city of Torres/RS-Brazil. We work with the idea of self-analysis used by Pierre Bourdieu in “Sketch of the Self-analysis” (2005), in which he explores the dispositions that sustained his subjectivity and intellectual production throughout his life, formed in his social and cultural experience. The narrative of Bourdieu’s self-analysis was made in the first person, with the word on paper like a medium. In the work presented here, the objective was to favor a community self-analysis transmedia, which starts From the novel Torres em Transe for a film that continues the narrative collectively and then to a website a in a creative process between documentary and fictional.

KEYWORDS: self-analysis, transmedia and subjectivation process, interiority and externality, collaborative research, Torres.

“Compreender [a narrativa] é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005: 40).

AUTO-ANÁLISE

A ideia de auto-análise trabalhada neste artigo é baseada na que foi realizada por Pierre Bourdieu em “Esboço de auto-análise”, que começa com a epígrafe “isso não é uma biografia”. O que o autor pretende é analisar as posições sociais nas quais viveu ao longo da sua formação e nas quais desenvolveu as disposições que determinaram os seus interesses intelectuais e proposições teóricas. O que propõe é diferente do que o senso comum entende como biografia e o próprio meio acadêmico também entende como tal:

“uma dessas noções de senso comum que entraram de contrabando no universo do saber; primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Falar de histórias de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história. É o que diz o senso comum, isto é, a linguagem cotidiana, que descreve a vida como um caminho, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas [...], ou como uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida, um cursus, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento

linear, unidirecional (a “mobilidade”), que comportam um começo (“um início de vida”), etapas, e um fim no sentido duplo, de termo e de objetivo (“ele fará seu caminho”; significa: ele terá sucesso, ele fará uma bela carreira), um fim da história. É aceitar tacitamente a filosofia da história com o sentido de sucessão de eventos históricos, implícita em uma filosofia da história com o sentido de narrativa histórica, em resumo, uma teoria da narrativa, narrativa de historiador ou de romancista, dessa perspectiva indistinguíveis, especialmente a biografia ou a autobiografia (BOURDIEU 1996: 74).

Ao contrário disso, Bourdieu não entende sua auto-análise como exposição de um trajeto linear de uma biografia, no qual enfrentou encruzilhadas sobre as quais tomou decisões que o levaram a seguir em frente até um final de sucesso ou de missão cumprida. Embora sua vida poderia ser facilmente capturada por este tipo de narrativa com a ideia de salvação, na medida em que nasceu em uma família pobre cujo sucesso escolar favoreceu ser catedrático em Paris e intelectual reconhecido no mundo todo. Ao contrário disso, tratou mais especificamente de compreender o campo social no qual e contra o qual se fez e que formaram as disposições compostas em um espaço significativo, até móvel, mas que não se subordina à ideia simplificada de um percurso linear. Com base nesta ideia, no trabalho aqui apresentado, pretendemos uma auto-análise coletiva transmedia capaz de tocar alguns processos de subjetivação da comunidade dos moradores da cidade de Torres.

Bourdieu buscava as estabilidades que permitiriam compreender a reprodução de relações de poder e exclusão. Com base nisso, uma auto-análise não pode ser apenas a da sucessão de mudanças de uma biografia individual, mas também a das estabilidades do campo social que incidem sobre as inclinações dos agentes e as exigências inscritas nas posições que ocupam. Deste modo, as disposições também se estabilizam e se reproduzem, de modo que é possível considera-las como esquemas motores reificados na forma de cultura (CSORDAS. 1990), suscetíveis de uma auto-análise na medida em que incorporadas ao longo das vidas dos sujeitos que transitam nos campos sociais.

O processo transmedia visou criar um novo campo de experiência e de perturbações capaz de favorecer a desnaturalização das posições e os processos de abstração que alimentam a cultura simbólica local, sem os quais não seria possível uma auto-análise comunitária tal como a pretendemos: uma que além de reconhecer permitisse, também, distanciar criticamente.

Antes de prosseguirmos, importa compreender o local onde a pesquisa está inserida: a cidade de Torres/RS.

O SÍTIO E A SITUAÇÃO

O sítio onde desenvolvemos o projeto é a região da cidade de Torres, no Rio Grande do Sul, Brasil. A cidade está na fronteira entre os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina no litoral do sul do Brasil. A região foi passagem por muito tempo, pois está entre a Serra Geral e o mar. Sofreu um intenso tráfico de indígenas no período em que Espanha e Portugal transitavam pelo território “sem dono” e “sem lei”. A região foi um ponto estratégico para os exércitos na disputa pelas fronteiras. Recebeu açorianos migrantes de Santa Catarina e é a única colônia de alemães do litoral sul brasileiro. Caracterizou-se primeiramente por um modo de vida baseado na economia de subsistência rural devido as antigas dificuldades de transporte para fins comerciais. Depois, quando na medida das melhorias dos meios de transporte e da rede de distribuição a atividade produtiva e comercial rural se amplia lentamente, incluindo produção de cachaça, banana, arroz, entre outros produtos agrícolas. Negros da região formaram um quilombola que deu nome ao Rio dos Negros, hoje extinto.

Torres, que vivia prioritariamente de uma economia rural, foi impactada socialmente com a transição que a tornou um balneário de luxo que teve início na primeira década do século XX e foi consolidado ao longo do regime militar. A cidade foi dividida em duas: uma cidade pobre que vive nos 12 meses do ano, e uma cidade rica e fantasma que renasce apenas nos meses de verão: janeiro e fevereiro, quando recebe os veranistas que são a elite econômica do Estado. Nesta transição, muitos descendentes das famílias rurais migraram para a região da praia em busca de emprego como serviçais ou abrindo pequenos negócios que lhes rende lucro apenas nos dois meses de veraneio. Lucro que deve ser guardado para viver ao longo dos 12 meses do ano, quando não há trabalho para todos. Uma nova configuração social caracterizada por uma grande diferença de recursos econômicos e de poder sobre a cidade.

A respeito do poder sobre a cidade, interessa a esta pesquisa especialmente o poder simbólico dos veranistas sobre os moradores. Um bom exemplo deste poder pode ser ilustrado na fala do prefeito Clovis Webber na inauguração do Museu 3 Torres em 1996, no clube da SAPT (Sociedade Amigos da Praia de Torres) que exerceu forte influência sobre o poder público local, fundado pelo e para os veranistas e frequentado por poucos moradores. Na sua fala na inauguração do museu, o prefeito diz que a SAPT “presta uma inestimável colaboração não apenas ao desenvolvimento da nossa praia mas também ao desenvolvimento do nosso povo (...). O povo torrense, nascido aqui nestas terras, sempre tivemos nesta sociedade (a SAPT) um espelho a olhar (...) para que o desenvolvimento económico chegasse aqui, mas também o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento social.”¹

O prefeito da cidade ignora os esforços de pertencimento inerentes à história da cidade e coloca, no seu discurso, o modo de vida local como algo que não merece consideração e que deve ser subordinado aos modos distintos dos fundadores e mantenedores do clube dos veranistas ricos, que devem ser entendidos como um espelho, ou seja, uma imagem a ser atingida pela sociedade local cuja formação social e cultural, desde o início deste processo, tende a ser rejeitada e esquecida para que todos os olhos se voltem para estes modelos humanos de desenvolvimento; ainda que para nunca serem atingidos, já que “a cultura vem a ser um sistema de significações hierarquizadas, tornando-se um dispositivo de lutas entre grupos sociais, cuja finalidade é manter distanciamentos distintivos entre classes. A dominação cultural se expressa na fórmula segundo a qual a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica (elitista, média, de massa), caracterizada respectivamente pela distinção, pela pretensão e pela privação (CATANI 2008: 52).

Nesta pesquisa, nos aproveitamos das possibilidades oferecidas pelas tecnologias da imagem e do meio digital na internet, para subverter as relações de poder destas hierarquias dando visibilidade aos que, submetidos simbolicamente ao poder do outro, se tornaram invisíveis, como os torrenses. No contexto atual da produção de cinema, “a produção torna-se cada vez menos dependente dos países do centro, do poder económico ou das estruturas profissionais e dos interesses corporativos. Tornam-se caducas as categorias como “amadores” e “profissionais”. Desenvolve-se uma intensa atividade de produção descentrada, nas margens, com base numa multiplicidade de pólos, que cada vez mais entram em processos de produção e de interação em rede.” (RIBEIRO 2005, pg.618)

A submissão da economia local à pequena temporada de verão ao longo do século XX, o pouco investimento em políticas culturais para os moradores e a subordinação ideológica ao modelo de vida do clube dos veranistas ricos afetou a memória local, o que vem se expressando na depredação do patrimônio material histórico da cidade: desde os sambaquis, praticamente extintos, até as casas coloniais que vêm sendo substituídas por prédios comerciais, assim como na crônica historiográfica local que tende a reforçar o culto de personalidades em uma trajetória de sucesso individual. Assim,

tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um ‘sujeito’ cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. (BOURDIEU 1996: 81-82).

A cidade hoje migra para a economia de turismo pautada sobre as belezas naturais e não sobre a memória dos esforços para formar e pertencer socialmente. Nosso trabalho de auto-análise transmedia visa estimular a memória destes esforços e favorecer o mapeamento subjetivo da estrutura desta rede dinâmica de relações objetivas que envolvem, entre outras coisas, formas de dominação e de subordinação que se reproduzem.

é evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra (de um editor

¹ Filme disponível na página Torres TV/RS do facebook e acessada no dia 31/03/2016 22hs do horário Português.

a outro, de uma revista a outra, de um bispo a outro etc.) define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado. Isto é, não podemos compreender uma trajetória (...) a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço de possíveis. (BOURDIEU 1996: 82).

O CORPO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO COLETIVAS

Entendemos que das relações de um corpo humano sem forma original, articulado com as formas e forças do mundo, resultam formas definidas nas posições e disposições que configuram modos percepção, ação e relação sujeitas a um processo de reprodução ou/e de *autopoiesis*.

Em sua auto-análise, Bourdieu trata do modo como as afinidades intelectuais de sua vida estão relacionadas não apenas com o pensamento em si, mas antes de tudo com relações de identificação e estranhamento, com as posições sociais e as disposições corporais dos seus professores e mestres: “um dos princípios de tantas eleições intelectuais, as quais permanecem de todo obscuras e por vezes vividas como inexplicáveis, pelo fato de mobilizarem os dois habitus envolvidos.” (BOURDIEU 2005: 56).

Trata-se, também, do modo como de seus próprios esforços por posição e orientação nos campos sociais pelos quais passou determinaram o rumo dos seus interesses teóricos: “este esboço de auto-análise não pode deixar de lado a formação das disposições associadas à posição de origem das quais se sabe que, em relação aos espaços sociais em cujo interior elas se atualizam e contribuem para determinar as práticas” (BOURDIEU 2005: 109). Sendo assim, devemos considerar que na aprendizagem e no ensino de ciências humanas desde a filosofia “a escolha do conteúdo programático assim como das estratégias didáticas já é sobredeterminada por uma (ou mais) perspectiva(s)” (BRAGA & VELASCO 2012: 49). O que remete às condições da formação das perspectivas no corpo e dos processos de subjetivação a partir de uma abordagem corpórea. Do ponto de vista de uma abordagem corpórea, a biomecânica do sistema sensorio-motor elabora as perspectivas que orientam as disposições nas relações nas quais o corpo está inserido e a postura sustenta os estados disposicionais.

A aproximação entre Bourdieu e a abordagem corpórea não é nova e nos interessa especialmente a aproximação feita por Csordas (1990) ao tratar de um certo tipo de disposição corporal enquanto esquemas motores reificados como forma de cultura, que possuem uma certa autonomia e que transitam pelos corpos. Embora Bourdieu não tenha pesquisado as bases físicas e biológicas de como são engendrados os estados disposicionais no próprio corpo, ele sabia o quanto isso seria importante para um maior rigor teórico no futuro. Ele disse: “eu queria, para conciliar a preocupação de rigor e a pesquisa filosófica, fazer biologia.” (2004: 21). O conceito de autopoiesis dos biólogos Maturana & Varela pode ser aplicado aos mecanismos posturais inerentes ao sistema sensorio-motor: o trabalho constante para formar, manter e transformar a postura e as disposições, recriando-se continuamente, uma *autopoiética* da postura (BORGES, 2010) em contínua relação com o meio enquanto um sistema dinâmico entrelaçado que se auto-organiza.

Um processo que não se reduz aos esforços de um indivíduo isolado na elaboração do seu próprio equilíbrio independente, mas implica nas redes de conversação, pois

se os fenômenos mentais que podemos observar em nossa experiência ocorrem de maneira modulada pelos processos que estão acontecendo em nosso corpo, nossa fisiologia, e, ao mesmo tempo, essa última pode ser afetada pelo fluir de nossos processos mentais (...) podemos compreender que interações conversacionais continuadas possam estabilizar certos estados fisiológicos e padrões mentais” (PAREDES. 2003: 210).

Importa reparar que, enquanto o linguajar envolve atuar em coordenações consensuais de ações, o emocionar mobiliza disposições novas (Idem: 207). É assim que o fato da experiência subjetiva depender do corpo que vive não faz da pessoa um indivíduo isolado na sua subjetividade, pois “toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece, de modo pessoal enraizado na sua estrutura corpórea, razão

pela qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual, uma solidão que só é transcendida no mundo que criamos juntos” (MATURANA; VARELA, 1994: 22), incluindo o meio da linguagem e da conversação. Este mundo que criamos juntos implica a tradição compartilhada que, por ser viva, também se transforma.

Este projeto visou o linguajar, na medida em que possibilita formar e reconhecer um mundo comum, mas também o emocionar, capaz de mobilizar disposições novas que possibilitam o estranhamento contra a naturalização das disposições socialmente construídas.

AUTOANÁLISE TRANSMEDIA: DO AUTOR AOS AUTORES

Para transcendermos a solidão chamamos para a conversação alguns moradores da cidade de Torres para criarmos um mundo juntos em uma conversa transmedia, que partiu do romance *Torres em Transe*. O ensaio realizado no romance-histórico *Torres em Transe* (BORGES. 2011) foi um exercício individual para tratar de alguns processos de subjetivação coletivos da região. O mote foi a criação de uma personagem que busca superar a solidão no encontro com a memória coletiva, mesmo diante das contradições e conflitos que habitam esta memória. A narrativa verbal foi articulada com colagens montadas com postais e fotografias antigas de família e novas, realizadas pela personagem narradora² com o objetivo de ver o humano oculto sob os postais turísticos que retratam a natureza. A colagem favorece as articulações intensivas da cognição e da memória, não submetidas a uma trajetória linear causal.

O formato do romance é o de um diário onde a narradora escreve sobre os dias anteriores ao seu desaparecimento, quando retornou a sua cidade natal para compreender um mal-estar que a acometeu e o qual acredita estar relacionado com os seus antepassados. O formato foi baseado no romance *A Náusea*, de J. P. Sartre, e inspirado na observação de Oswald de Andrade de que a cultura popular brasileira baseada em alteridade, numa religiosidade mágica, festiva e órfica, não é afim com o drama existencial. Assim, na medida em quem que se desveste do hábito a personagem entra em transe e não em náusea. A ideia central era tratar de “promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto a vários séculos”, como bem disse Foucault (1995: 239), na direção dos processos coletivos e exteriores de subjetivação, alternando interioridade e exterioridade. O diário termina sem que seja elucidado o mistério do desaparecimento da personagem, desaparecimento que gerou especulações locais das quais nasceu um novo culto religioso sobre o Morro das Furnas, onde tem a maior falésia e é um dos principais centros turísticos da cidade.

O filme³ nasceu com o pretexto de elucidação deste mistério. Chamamos moradores locais e representativos de diversas posições sociais (pescadores, historiadores, comerciantes, professores, profissionais liberais, empresários, estudantes, agentes culturais) para participar do processo criativo que dá continuidade ao romance criando uma explicação sobre o misterioso desaparecimento e sobre o significado do novo culto religioso, levando em consideração a sua própria relação com a cidade. Nesta etapa, continuamos a levar em consideração as ideias de Bourdieu, especificamente aquela que propõe que “a ficção e a sociologia são intercambiáveis, pelo fato de possuírem o mundo social como referente” (BOURDIEU apud MICELI, 2005: 18).

Importa ressaltar que o filme, até o momento em que este artigo está sendo escrito e apresentado na 5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana, não é um produto fechado e acabado, ao contrário, foi editado para ser uma chamada para a conversação (capaz de nos libertar da solidão criando um mundo juntos, como vimos antes) com os alunos torrenses do EJA (Educação para Jovens e Adultos) da E.E.E.F Justino Alberto Tietbohel e os alunos do Ensino Médio da Escola Marcílio Dias⁴, que está em andamento⁵. O filme foi postado no site do Coletivo Sobre Subjetivações em Torres, para o qual os alunos envolvidos no projeto produzirão seu próprio material multimídia, novas colagens e explicações

2 As colagens foram realizadas pelo artista paulistano Ricardo Castro a convite da autora.

3 As entrevistas com moradores locais foram gravadas pela autora deste artigo juntamente com o Prof.Dr. Casemiro Carvalho, na época doutorando em Multimeios na UNICAMP e membro do grupo de pesquisa Estudos Avançados de Semiótica Correlacionada à Psicologia Analítica e Neurociências Aplicada às Artes, coordenado pelo Prof.Dr. Ernesto Giovanni Boccara.

4 As atividades planejadas estão sendo realizadas com o apoio do mestrando em Educação PPGE/ENESC e professor local Leonardo Gedeon.

5 Este projeto de pesquisa no exterior é financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)

sobre o mistério envolvido no romance na continuação da história, em atividades planejadas. Apenas no final de todo o processo da pesquisa o filme será reeditado e remontado para ser, talvez, finalizado e fechado.

Esta pesquisa se insere no arcabouço metodológico das pesquisas participativas nas quais “há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT 1986:16). Entre os atores da situação se inserem os moradores que participaram com as entrevistas, os professores colaboradores locais, os alunos e a pesquisadora que também é, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa na media em que compartilha da vivência de um campo e elaborada em um livro que, por sua vez, foi disponibilizado para a continuidade em um processo criativo coletivo, do qual deixa de ser uma autora individual. Neste caso, não se trata de um pesquisador que entra em contato com uma cultura incomum e diante dela abre-se para estabelecer um diálogo, mas de uma pesquisadora comprometida desde o início com o campo de estudo, familiar a ele, formador das disposições que influenciam os seus próprios interesses teóricos e políticos desde a origem. Assim, podemos entender que se trata de uma pesquisa na qual a voz onisciente do pesquisador impessoal e objetivo é substituída por uma voz cuja disposição é explícita desde o início. O que, de certa forma, corresponde às possibilidades abertas pelo processo pelo qual na pesquisa antropológica

a voz invisível onisciente dá lugar a uma pluralidade de interpretações (situadas) dos fenômenos sociais (pluralidade de vozes) e às formas dialógicas de abordagem do “terreno” e de construção discursiva, remetendo a formas mais criativas, mais conscientes e mais participativas de escrita sem perda das qualidades da investigação acadêmica do passado (Anderson, 1999). (...) Inscreve a sua experiência pessoal num duplo contexto, o da relação com os observados (diálogo de mediação entre si e o outro) e o da relação com os leitores ou espectadores (comunicar a sua compreensão da experiência ao outro, simular para o leitor um mundo possível de significações e de ações, um mundo que lhe “fala”). (RIBEIRO 2005: 630).

A pluralidade de vozes que produzimos no filme, que dá continuidade ao livro e que chama a participação de outros colaboradores para o site, foi disponibilizada para que outras vozes possam comentar, além de serem chamados para produzir outros tipos de textos, crônicas, fotos, comentários e etc., com relação as quais os participantes “podem realizar um grande número de operações básicas: navegar, ver, organizar, reorganizar, selecionar, compor, enviar, imprimir etc.” (HALBWACHS 1968; LEVY 2001; BAER, 2003 apud RIBEIRO 2005: 619). Isso favorece o que na hipermídia etnográfica é a expansão da narrativa na intersubjetividade e na plurivocalidade, no qual o próprio pesquisador pode tornar-se sujeito de análise da coletividade envolvida. Assim, este projeto se vale dos recursos tecnológicos digitais e multimídia da internet para tratar da historicidade de uma comunidade por meio de reflexão em intertextualidades eletrônicas (RIBEIRO 2005) e da ficção em uma multiplicidade de processos criativos interligados para tratar de uma determinada realidade.

CONCLUSÃO: UM NOVO ROTEIRO COLABORATIVO

O processo transmedia que realizamos mostrou que a criação ficcional colaborativa pode, de fato, favorecer a elaboração dos processos de subjetivação coletiva. Neste caso, por meio de um filme que partiu do pretexto de uma investigação sobre o mistério narrado no diário publicado na forma de livro. Nas filmagens, as pessoas imaginaram explicações sobre os possíveis motivos do estranho desaparecimento da narradora do diário e sobre um significado para o novo culto, tratando também da sua própria vida local. Importa ressaltar que filme que foi para o site é, até o momento em que acontece a 5a Conferência de Cinema de Viana do Castelo, uma montagem que visa ser uma chamada para novas participações que possam ajudar a elucidar o mistério e não um produto finalizado e fechado em si, mesmo tendo cinquenta e três minutos.

As entrevistas revelaram conteúdos do imaginário local que não aparecem no romance e que nos⁶ favoreceram um argumento para o roteiro do filme, que não estava definido previamente. O que mais chamou a atenção para este propósito foi uma lenda conhecida na cidade sobre a maldição lançada

6 A roteirização foi realizada em parceria com o Prof.Dr. Casemiro Carvalho.

pelo padre chamado Lemônaco que, por ser espírita, foi hostilizado e removido para outra paróquia, antes do que lançou uma maldição condenando a cidade a um atraso de, no mínimo, cem anos. Isso foi no início do século XX. Assim, com as entrevistas pudemos evoluir num roteiro inesperado. A lenda da maldição do Padre Lemônaco foi usada por muitos colaboradores como explicação para o significado do novo culto em torno de Maria Aparecida, que teria acontecido para quebrar a maldição lançada pelo padre espírita. Assim, anunciaria um novo momento de libertação e de prosperidade. Mesmo aqueles que trabalharam com a proposta de suicídio da personagem Maria Aparecida, as ideias de milagre ou sobrenatural produzidas pela população local mantiveram o significado de uma nova proteção necessária aos moradores de Torres. A quebra de maldição se expressou de modo diferente em cada entrevistado que trabalhou com esta ideia.

Como exemplos, citaremos a fala de alguns dos entrevistados, mas com um nome ficcional na forma de iniciais⁷. O pescador T. comentou constrangido e bem-humorado que é confundido com bandidos por veranistas que fecham os vidros dos carros quando ele passa por perto com seu chinelinho e bermuda. Considera a chegada dos veranistas algo que anima a cidade, mas também uma certa invasão que transforma os moradores em estranhos no seu próprio meio, “parece que estão te empurrando para fora de casa”. A professora E. comentou sobre um vendedor de côco na praia, conhecido do bairro onde ela mora, que foi hostilizado violentamente ao jogar areia, sem querer, sobre o corpo de uma “uma madame” que tomava banho de sol na areia, com o movimento dos seus chinelos, “eles se sentem donos do dinheiro e com isso pensam que também são donos das pessoas”. O empresário do ramo imobiliário P., observou que o rumo da cidade para a economia de turismo pode libertar as relações de poder dos ranços de servilismo e submissão que caracterizaram os anos em que a economia da cidade dependeu do balneário de luxo. Reconhece que, embora a cidade já tenha se emancipado com relação a este passado na direção da economia turística, as relações ainda sofrem dos hábitos que fazem com que o próprio atendimento da sua imobiliária ainda seja diferente para moradores e veranistas. Segundo ele, os veranistas ainda “pensam, sentem, percebem que, por pagarem impostos e oferecerem alguns trabalhos, detêm o poder sobre a cidade”. A psicóloga A. chama a atenção para uma “tutela sobre a cidade” por um pequeno grupo de pessoas que controlaram por muito tempo o poder público local, somente há poucos anos mais autônomo. Poder que se expressa na apropriação dos valores simbólicos, como vimos mais acima, aos quais os moradores se submeteram por muito tempo.

Para a psicóloga A., foi quebrada a maldição do padre e que se expressava na “tutela” de poucos sobre o poder público, que restringia o desenvolvimento e a vida social e cultural local em prol da preservação de certos privilégios para os veranistas nos dois meses quentes de verão. O agente cultural L., criou a história de que sobre o morro sobem pessoas de todas as classes, etnias e religiões, agregando da fragmentada diversidade local. L. também chama a atenção para o nascimento de um “inverno”, ou seja, estímulos para uma vida social e cultural nos meses frios do inverno quando os espaços da cidade estão apenas para os moradores, que então ocupam simbolicamente a cidade. T., comerciante que foi por muito tempo veranista e que apenas nos últimos anos se tornou morador, foi o único a propor para a nova Santa a função de proteger a natureza da depredação dos visitantes e, ao mesmo tempo, tem a função de convocar os moradores a subir ao morro das furnas, já que muitos deles não usufruem das paisagens naturais do mar pois trabalham na temporada de verão, como se fosse um resgate de direitos sobre a paisagem local. O historiador B. criou a história de que o laguinho que há sobre o Morro das Furnas foi convertido em uma fonte de água sagrada e que as pessoas levam esta água para as suas casas como proteção. Para ele, ao quebrar a maldição de estagnação, o novo culto anunciou um momento de mais otimismo, de maior organização e união entre os torrenses para que a cidade apareça mais (e quando diz cidade se refere à cultura de vida local) e diz perceber que as pessoas estão mais unidas para desenvolver projetos juntas.

Para finalizar este artigo sobre esta etapa do processo da pesquisa, chamamos a fala do historiador L. que acredita que Maria Aparecida compartilha sentimentos coletivos no seu diário e por isso foi exaltada pela comunidade. Ou seja, identificação e reconhecimento. E chamamos também a fala do oceanógrafo G., que criou a história de que as pessoas que entenderam os sentimentos envolvidos no diário da Maria Aparecida foram agraciadas pelo milagre da transmutação. Ou seja, distanciamento crítico e

⁷ As autorizações do uso do nome e da imagem foram feitas apenas para o filme.

desnaturalização.

BIBLIOGRAFIA

- ARANTES, P. et al., 1995**, Filosofia e seu ensino. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes,
- ATLAN, Henry.1992**, Entre o Cristal e a Fumaça. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BORGES, Fernanda. 2006**, A Filosofia do Jeito, um modo brasileiro de pensar com o corpo. São Paulo: Editora Summus.
- _____.**2010**, A performatividade do corpo e a arte da performance. Pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida no Instituto de artes da UNICAMP.
- _____.**2011**, Torres em Transe. São Paulo: Editora nVersos.
- BOURDIEU, Pierre. 2004**, Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____.**2005**, Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das letras.
- _____.**1996**, Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora.
- BRAGA, B.F; VELASCO, 2012**, P.D.N. Pressupostos teóricos do PIBID-Filosofia da UFABC: o ensino de filosofia como um problema filosófico. Anais do Simpósio do PIBID/UFABC, v. 01.
- CATANI, A.2008**, M. Bourdieu e seu esboço de auto-análise. EccoS. Revista Científica. São Paulo. v.10, n. especial, pg.45-65.
- CSORDAS, T. 1990**, Embodiment as a Paradigm for Anthropology. Revista Ethos, Vol. 18, no. 1. (pp 5-47).
- DAMÁSIO. Antônio. 2000**, O Mistério da Consciência. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- FOUCAULT, M. 1995**, O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, p. 231-249.
- GALLO, S.** A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T;
- LAKOFF, George. E JOHNSON, Mark,1999**, Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books.
- RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.) 2002**, Um olhar sobre o ensino de Filosofia. Ijuí: Unijuí, p. 251-273.
- MATURANA, Humberto R., and Francisco J. Varela, 1991**, Autopoiesis and cognition: The realization of the living. Vol. 42. Springer Science & Business Media.
- MICELI, S. 2005**, A emoção racionada. In: BOURDIEU, Pierre. Esboço de auto-análise. São Paulo: Companhia das Letras.
- MORIN, Edgar, 1995**, Os Meus Demônios. Portugal: Publicações Europa América.
- PORTA. M. A. G.2002**, A filosofia a partir de seus problemas. São Paulo: Loyola.
- PAREDES, V. 2011**, Corporalidade: um caminho no diálogo entre Estudos Lingüísticos e Filosofia.
- RIBEIRO, José. 2009**, Ética, investigação e trabalho de campo em Antropologia e na produção audiovisual. Doc On-line, n.07, Dezembro, www.doc.ubi.pt, pp. 29-51.
- _____.**2005**, Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. Revista de Antropologia. vol.48 no.2 São Paulo July/Dec.
- _____.**2003**, Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia. Lisboa: Universidade Aberta.
- THIOLLENT, M. 1986**, Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez. NOVO
- TIJERO NEYRA, Talía E. 2008**, El “cognitivismo tautológico” como teoría epistemológica. El Árbol – Revista Virtual Interdisciplinaria, 3 ed..

CULTURA DIGITAL, REDES SOCIAIS E NARRATIVA TRANSMIDIÁTICA NOS NOVOS FILMES DE STAR WARS

THELMA PANERAI ALVES

UFPE

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

UFPE

ROBSON GARCIA FREIRE

UVA

THELMA PANERAI ALVES

Mestrado e doutorado em Inovação Educativa (Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha). Licenciada em Letras, com especialização em Linguística. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Graduação e da Pós-Graduação (Programa de Educação Matemática e Tecnológica - EDUMATEC). Trabalha com a EAD e seus processos de ensino-aprendizagem-pesquisa-avaliação no contexto online; mídias digitais na educação; redes sociais e digitais; formação online; e cultura digital. Principais áreas de interesse: estruturas narrativas digitais, narrativas transmídias (storytellings), etnografias audiovisuais, webdocumentários, cinema e interculturalidade, metodologias audiovisuais participativas, espaços coletivos de criação audiovisual, mediações interculturais.

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

Ana Beatriz Gomes Carvalho- Doutora em Educação, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco.

ROBSON GARCIA FREIRE

Brasileiro, 53 anos, aposentado, graduado em de Licenciatura em História pela UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Editor premiado três vezes com o Blog Caldeirão de Ideias (<http://nteitaperuna.blogspot.com> / [http://caldeiraodeideias.blog.br/wordpress](http://caldeiraodeideias.wordpress.com)) eleito o melhor blog de tecnologia educacional nos anos de 2008 (Best Blog Brasil) , 2009, 2010 e segundo colocado em 2012 (Top Blog).

RESUMO

A narrativa transmidiática despontou como um elemento importante para a compreensão de novos formatos de comunicação a partir do conceito criado por Jenkins (2003). O objetivo deste artigo é discutir a concepção e os desdobramentos da narrativa transmidiática no filme *Star Wars*, com o lançamento da nova trilogia em 2015, em um contexto tecnológico completamente diferente da época do lançamento do primeiro filme, principalmente no que diz respeito ao uso intenso das redes sociais. A pesquisa realizada utilizou a etnografia virtual, com coleta de dados nas redes e a posterior utilização do software Node XL, possibilitando o conhecimento sobre a relação existente entre o que foi comentado a respeito dos filmes antigos x filmes novos x universo expandido. Os autores que fundamentam este estudo são Carlos A. Scolari (2013), Henry Jenkins (2003, 2008), Vicente Gosciola (2011) e João Massarolo (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas transmidiáticas; cultura digital; redes sociais; cinema

ABSTRACT

Transmedia narratives emerged as an important element to understand new communication formats from the concept created by Jenkins (2003). The aim of this article is to discuss the conception and unfolding of the transmissive narrative in the movie *Star Wars*, with the launching of the new trilogy in 2015, in a completely different technological context from the time of the first film's release, especially with regard of the intense use of social networks. The research used virtual ethnography, with data collection from networks and later use of the Node XL software, allowing to understand the existing relationship between what was commented about the old films x new films x expanded universe. The authors of this study are Carlos A. Scolari (2013), Henry Jenkins (2003, 2008), Vicente Gosciola (2011) and João Massarolo (2013).

KEYWORDS: Transmedia narratives, digital culture; social networks; movies

INTRODUÇÃO

Na era da convergência, o tema das narrativas transmidiáticas é bastante interessante, atual e interdisciplinar. Compreender o funcionamento dos novos formatos de interação e comunicação, no que se refere às narrativas, é indispensável do ponto de vista da cultura digital e da colaboração.

Assim, o objetivo deste artigo consiste em discutir a concepção e os desdobramentos da narrativa transmidiática na saga *Star Wars*, com o lançamento da nova trilogia em 2015, em um contexto tecnológico completamente diferente da época do lançamento do primeiro filme, principalmente no que diz respeito ao uso intenso das redes sociais.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, através da etnografia virtual, promoveu uma coleta de dados nas redes, com posterior utilização do software Node XL. Isso favoreceu o conhecimento sobre a relação existente entre o que foi comentado a respeito dos filmes antigos x filmes novos x universo expandido.

Embora a intencionalidade na elaboração de uma estratégia transmidiática seja controversa, não resta dúvida sobre o papel fundamental dos fãs na criação do universo expandido e na divulgação de narrativas diversas, em diferentes mídias. A limitação tecnológica existente na época do primeiro lançamento de *Star Wars* não impediu o desdobramento da história em outras mídias: foram criados livros e quadrinhos que desenvolveram personagens pouco explorados no filme ou criaram outros que sequer foram mencionados no cinema. Do ponto de vista cinematográfico, *Star Wars* representa uma ruptura com o modelo tradicional de produção de filmes. O lançamento dos novos filmes, em um contexto de uso massivo das redes sociais, expandiu a narrativa transmidiática de *Star Wars* e estabeleceu um movimento de convergência entre os fãs, relacionando os elementos do universo expandido e dos filmes anteriores.

Os autores que fundamentam este estudo são Carlos A. Scolari (2013), Henry Jenkins (2003, 2008), Vicente Gosciola (2011), João Massarolo (2013) e Pablo Villaça (2015).

CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS TRANSMÍDIÁTICAS

Nossa espécie tem a capacidade de contar histórias reais e ficcionais, desde o início dos tempos. No início, as histórias eram contadas e recontadas através da oralidade. Depois, passamos a contar histórias através das paredes das cavernas. Mais tarde, conseguimos contar histórias através da escrita e da imprensa. Atualmente, usamos diferentes tipos de telas para contar histórias novas e antigas, favorecendo que as narrativas estejam em todas as partes. Vivemos a época das narrativas transmidiáticas, que têm tudo a ver com o momento de convergência digital (Jenkins, 2003).

Gosciola (2011) cita alguns exemplos interessantes e diferentes de narrativas: tradicionalmente o povo tibetano, reverencia os *thangka*, arte tibetana de pintura e bordado em seda de uma divindade budista ou uma cena famosa ou uma mandala utilizada como recurso didático de ensinamentos religiosos e filosóficos e como estimulante visual e mental. Conceitos e relatos históricos são milenarmente descritos por estas imagens. Algumas culturas proíbem o uso de imagens e adotam como meio de comunicação a escrita, com letras de elaborado senso estético e expressividade. Cada letra é um desenho que configura uma palavra e uma sentença que, pelo seu resultado visual abstrato, parece querer alcançar o sentido metafísico da coisa de que está falando.

Em realidade, o conceito de narrativas transmidiáticas foi introduzido por Henry Jenkins (2003), num artigo denominado *Technology Review*, em que ele afirmava que a convergência das mídias tornava inevitável o fluxo de conteúdos por múltiplos canais.

No que se refere aos múltiplos e diferentes canais, Scolari (2013) enfatiza que cada mídia acrescenta alguma coisa ao mundo narrativo, citando como exemplos *Pokémon*, que apresenta narrativas em games, programas de TV, filmes e livros; e *Star Wars*, com histórias que foram narradas em livros, filmes, games. Essas são histórias contadas através de múltiplas mídias ou múltiplas plataformas.

Scolari (2013, p. 24) conceitua narrativas transmidiáticas como uma forma particular de narrativa que se expande através de diferentes sistemas de significação (verbal, icônico, audiovisual, interativo, etc...) e mídias (cinema, TV, quadrinhos, games, teatro, etc...)

A verdade é que, na atualidade, as pessoas não se contentam em ler ou ver os conteúdos. Segundo Paul Levinson (2012), elas deixam de ser receptoras, para serem produtoras e consumidoras de informação. Este autor cita a *Primavera Árabe*, movimento revolucionário que contou com greves, manifestações, passeatas e, principalmente, com o uso intenso das redes sociais (Facebook, Twitter e YouTube), na organização, comunicação e sensibilização da população e da comunidade internacional, contra a repressão por parte dos diferentes Estados do Oriente Médio e do Norte da África.

No Brasil, um movimento atualíssimo, que conta com uma diversidade de narrativas transmidiáticas, é o movimento contra e/ou a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Nesta situação, a produção de conteúdo é interminável, verossímil ou não. Ou seja, na atualidade, as pessoas possuem um poder midiático, que influencia a opinião de outras, sendo que estas podem ampliar ou reduzir as informações recebidas. Neste sentido, nas sociedades urbanas, o que predomina é a web.

Scolari (2013) afirma que, nas NT, cada mídia faz o que melhor sabe fazer: uma história pode ser introduzida pelo cinema e expandir-se na TV, nos vídeos, nos áudios, nos games, nos livros, nos quadrinhos, sendo que cada uma dessas mídias deve ser autônoma, uma em relação à outra. Em outras palavras, as mídias, entre si, devem ser suficientemente autônomas para permitir um consumo autônomo.

Portanto, as NT são uma forma de relato expandido através de mídias e plataformas de comunicação, confirmando o que Jenkins já havia apontado como característica das NT: os usuários cooperam ativamente no processo de expansão ou redução transmidiático.

É importante frisar que as narrativas transmidiáticas não estão apenas na ficção. Elas aparecem no jornalismo, no documentário, no entretenimento, na educação...

Todos os dias vemos os usuários comentando e acrescentando notícias às divulgadas pelos jornalistas, através das redes sociais, visto que a informação é um relato que circula rapidamente pelas diferentes mídias. Da mesma forma, as mídias TV, rádio, revistas, vídeos, áudios, blogs, games... criam espaços para a interação dos participantes. Já não consumimos informações passivamente.

Scolari (2013, p. 183) comenta que a evolução do jornalismo - de um jornalismo como exposição para um jornalismo como conversação - obriga os diferentes atores a uma adaptação à nova realidade. Os jornalistas, as fontes e as audiências mudam sua maneira de participar. Nisso, entram conhecimentos de difusão viral, de exploração da curiosidade do público, de continuidade e serialidade, de diversificação de pontos de vista, de imersão nas histórias contadas, de extraibilidade do conteúdo para a vida real...

Também nos documentários as audiências podem querer dizer alguma coisa, já que eles tratam de fatos reais. Neste caso, as expansões narrativas podem ser distribuídas nas redes sociais, principalmente no canal YouTube.

Jenkins, em entrevista a Scolari (2013), afirma que o mais importante não é a quantidade de meios e plataformas e nem a participação das audiências, mas sim a existência de uma intertextualidade radical na obra, onde as diferentes partes estejam conectadas entre si, na cultura em rede. As pessoas é que criam a transmídiação, encontrando, juntando e reconstruindo os diferentes componentes. Ou seja, as narrativas transmidiáticas são o resultado de uma produção integrada.

Scolari (2013, p. 39) nos traz os princípios fundamentais das NT, listados por Jenkins e por Jeff Gomez (2007). Este, CEO de Starlight Runner Entertainment, produtora responsável por projetos transmidiáticos como *Piratas do Caribe*, *O Príncipe da Pérsia*, *Tron*, *Avatar*, *Transformers*, *Hot Wheels*...

QUADRO 1 - Princípios fundamentais das NT, segundo Jenkins e Gomez

HENRY JENKINS		JEFF GOMEZ	
Expansão X Profundidade	Práticas virais nas redes sociais, que aumentam o capital simbólico e econômico do relato x penetração dentro das audiências até encontrar os verdadeiros fãs, que ampliarão a obra	O conteúdo é criado por um ou por poucos roteiristas	As NT devem ser gerenciadas por um grupo reduzido de roteiristas, para o controle da argumentação, evitando argumentações paralelas
Continuidade x Multiplicidade	Continuidade através de diferentes mídias (o consumidor espera que o personagem se comporte da mesma maneira nas diferentes mídias) x Multiplicidade de tempos, numa expansão da ficção (Batman aparecendo na atualidade)	A expansão transmidiática deve estar prevista	Não se pode pensar em uma única mídia. A expansão transmidiática deve surgir nas primeiras fases do desenvolvimento de um personagem ou do mundo narrativo
Imersão x Extraibilidade	As diferentes mídias se caracterizam por experiências imersivas (livro, cinema, games...) x Extração de elementos do relato para o mundo cotidiano (a cerveja Duff, de Os Simpsons, abandona a narração e passa a ser comercializada no mundo real)	O conteúdo é distribuído em três ou mais mídias	Assim deve ser iniciada uma narrativa, com pretensões de expansão.
Construção de mundos	Detalhes que conferem verossimilhança ao relato e começam a fazer parte do conhecimento dos fãs (saber que Batman tem uma batcaverna, um batmóvel...)	O conteúdo é único, aproveitando a especificidade de cada mídia	A TV pode contar uma história e serem criados conteúdos audiovisuais complementares ou paralelos para a web ou os dispositivos móveis
Serialidade	As peças e fragmentos não se organizam de forma linear, de maneira monomidiática, mas se dispersam numa ampla trama que abrange muitas mídias. A linearidade das séries se transforma em rede hipertextual.	O conteúdo se baseia em uma visão única do mundo narrativo	Para evitar a dispersão narrativa, os detalhes característicos do mundo narrativo, desde os personagens até a descrição do espaço devem ser explicitados
Subjetividade	Subjetividades múltiplas onde se cruzam muitos olhares, perspectivas e vozes. Os personagens e histórias vão se expandindo, em cada mídia.	Esforço para evitar fraturas e divisões do mundo narrativo	Necessidade de centralidade na gestão narrativa do mundo transmidiático, embora os conteúdos gerados pelos usuários estejam fora do controle do produtor ou do roteirista
Realização	Os fãs não perdem a oportunidade de promover suas narrativas, criando novos textos para expandir o mundo narrativo	A integração deve ser vertical, abrangendo todos os atores (empresa, colaboradores, etc...)	Novamente, a concepção unificada da gestão do universo narrativo. Todos devem atuar de maneira coordenada para preservar a unidade do mundo narrativo.
-	-	Inclusão da participação da audiência	Toda a iniciativa transmidiática deve criar espaços na web para promover os conteúdos gerados pelos usuários

Fonte: elaboração própria, a partir do texto de Scolari (2013)

O que podemos extrair dos princípios fundamentais destes dois autores é que existe uma expansão dos relatos pelas diferentes mídias, com a colaboração dos usuários nesta expansão. Jeff Gomez centraliza seus princípios principalmente na unidade da gestão das NT; e Jenkins abre mais, tratando a convergência como confluência entre a produção cultural e os conteúdos criados pelos usuários, de maneira colaborativa, participativa e aberta, nas redes digitais, com a linguagem de cada suporte.

Neste sentido, os dispositivos móveis favorecem tanto a expansão como a redução de novos conteúdos. Com tudo isso, a audiência das TVs, por exemplo, se fragmentou e a diversidade de telas se estabeleceu.

NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS E CONSUMIDORES

Narrativas transmidiáticas têm relação direta com a sociedade líquida. Bauman, (2001) nos faz pensar sobre isso. A audiência e a fidelização aos conteúdos produzidos em diferentes mídias é flexível, mutável, oscilante. Há trocas constantes entre diferentes consumidores, em diferentes plataformas. Os consumidores de NT podem ampliar ou reduzir tais conteúdos. Ou seja, as NT têm como características a participação, a interatividade e a retroalimentação, entre outras características. Neste sentido, é fundamental considerar a mobilidade e a diminuição das telas como possibilidade de produção, consumo e intercâmbio de conteúdos.

Sabemos que uma narrativa deve conter aspectos explícitos relacionados ao lugar, ao tempo e aos personagens. Scolari (2013:81) explica que uma narrativa precisa indicar sua localização geográfica (Sherlock Holmes está em Londres; Batman, em Gotham City...). Em relação ao tempo, contamos histórias lineares e contamos histórias com saltos ao passado e ao futuro. Nos meios tradicionais (cinema, televisão, literatura...), o relato normalmente é explícito. Quanto aos personagens, o mundo narrativo está habitado por personagens em conflito, enfrentamentos, tréguas, alianças, traições, lealdade, ataques, defesas... Acontece que, nas NT, tudo pode ser alterado, invertido, tirado da ordem. Os relatos precisam conter elipses, para que o que uma mídia não conta, a outra possa contar, criando, assim, um espaço para as expansões narrativas, numa elaboração mais aberta e flexível que as tradicionais. Se cada mídia provoca diferentes experiências cognitivas, emotivas e físicas, isso deve ser levado em conta na hora de buscar a cumplicidade, o envolvimento e o desejo de participação do consumidor. Isso é o que explica Scolari (2013). Os contadores de história sabem que seu êxito depende do conhecimento de suas audiências. Nisso, também é fundamental é saber qual a mídia se adapta melhor à experiência que queremos contar/criar.

Massarolo (2013) afirma que o modelo de narrativa baseado na autoria compartilhada permite interagir com o texto ficcional de uma 'obra em andamento'. O texto aberto, sujeito a múltiplos olhares, institui a visão de uma serialidade que transcende o texto para dialogar não somente com o *storyworld* da narrativa canônica, mas também com o contexto cultural da comunidade de fãs no qual é criado, como um trabalho em progresso. Os mundos de histórias demandam interpretações textuais que não se esgotam em si mesmas, o que ressalta ainda mais sua noção de pertencimento ao 'todo' descrito por Jenkins sobre NT.

Essas mudanças no paradigma das narrativas coincidem com a multiplicação de telas e a fragmentação da audiência da televisão convencional, fazendo com que as empresas tradicionais de comunicação sejam obrigadas a reformularem seus modelos de negócio na busca por soluções criativas e que contemplem audiências cada vez mais móvel e remota. Para atrair novamente sua audiência, a televisão transformou-se numa central de entretenimento, conectando-se a diversos dispositivos móveis (Smart TV), por meio do conteúdo disponibilizado pela chamada "segunda tela", que traz informações adicionais para o telespectador/usuário interagir, se informar e compartilhar nas redes sociais (Massarolo, 2013).

A emergência da "segunda tela" conectada aos dispositivos móveis e à dispersão textual característica da NT, modifica os hábitos de consumo, gerando novas formas de envolvimento dos usuários. Segundo Massarolo (2013), essa lógica retoma os procedimentos inerentes à estética da repetição e oferece condições para o desenvolvimento de aplicativos que permitam o compartilhamento de histórias nas multiplataformas.

Assim, como as antigas fronteiras existentes entre arte, comunicação e entretenimento se dissolveram, as inúmeras e variadas possibilidades que se apresentam transformam a narrativa transmidiática em um novo campo de investigação, estruturado a partir do enfoque convergente.

É importante reforçar que as audiências mudaram muito nos últimos tempos. Como vimos anteriormente, há uma fragmentação das audiências por outras mídias, diferentes da TV. Scolari (2013: 220) diz que, mais que fragmentação, devemos falar em atomização das audiências. Mesmo como grandes consumidores de conteúdos audiovisuais, atualmente vemos tais conteúdos numa grande variedade de dispositivos e de telas, e não apenas na TV. Com a mobilidade dos dispositivos e a diminuição das telas, as audiências se tornaram mutantes e dispersas.

Nesta perspectiva, a cultura participativa é uma condição fundamental para que os fãs possam compartilhar informações sobre suas ficções preferidas. A complexidade narrativa, articulada ao contexto cultural da convergência, deu origem às principais estratégias contemporâneas das narrativas transmidiáticas.

O SURGIMENTO DAS NARRATIVAS TRANSMIDIÁTICAS EM STAR WARS

Os filmes da série *Star Wars* são considerados um marco na cultura contemporânea, não apenas por terem criado uma impressionante legião de fãs no mundo todo, mas, sobretudo, por sua estratégia revolucionária na divulgação e integração de diversos segmentos da indústria ancorados em um filme. Foram comercializados livros, quadrinhos, brinquedos, jogos, roupas e vários outros produtos que fazem referência à história dos filmes ou, mais surpreendente ainda, ampliam as histórias originais, dando origem ao chamado universo expandido de *Star Wars*.

A história da criação e realização do filme e suas estratégias de divulgação é tão complexa que vários livros já foram publicados com o objetivo de explicar como esse fenômeno cinematográfico foi criado. Se o objetivo dos livros fosse registrar a história para que outros produtores e diretores pudessem repetir o sucesso de *Star Wars*, teriam falhado miseravelmente, porque a história da saga é tão confusa e com tantas informações desconhecidas, que seria impossível repetir a fórmula do sucesso porque, de fato, não existiu fórmula alguma. Entretanto, para compreendermos o percurso da criação transmidiática e do desenvolvimento de artefatos culturais em um universo flexível e aberto, a história das estratégias utilizadas em *Star Wars* é uma referência perfeita.

A questão mais importante para compreendermos a dimensão que o filme alcançou é saber que o filme estava destinado ao fracasso, já durante a sua filmagem. Segundo Taylor (2015), os atores, a equipe técnica e até mesmo a produtora não acreditavam na história, achavam os diálogos infantis e duvidavam que o filme pudesse ter sucesso. As gravações foram difíceis, os efeitos especiais atrasaram e a produtora decidiu adiar o lançamento do filme enquanto cogitava seriamente não distribuir no circuito comercial. São informações importantes para entendermos a criação da NT em *Star Wars*, porque foi exatamente a expectativa de fracasso que mobilizou a criação de outros meios para alavancar o sucesso do filme. A entrada de Lippincott, cinéfilo e nerd de ficção científica e gibis como responsável pelo marketing do filme, desenhou a estrutura inicial do que seria conhecido mais tarde como narrativa transmidiática. Lippincott também foi o idealizador do marketing do filme Tubarão (*Jaws*, Steven Spielberg, EUA, 1975), primeiro filme a alcançar mais de 100 milhões de dólares de bilheteria.

A primeira ação de Lippincott foi oferecer o livro para uma editora prestigiada de ficção-científica nos Estados Unidos. Depois, ele entrou em contato com a Marvel Comics para lançar as revistas em quadrinhos da história antes do lançamento do filme. Ele pretendia conquistar os jovens e se preparou para apresentar o filme na convenção de quadrinhos chamada Comic-Con, algo que nunca havia sido feito antes.

É importante observar que a distribuição da narrativa de *Star Wars* em outras mídias começa antes do lançamento do filme, o que indica que a construção de uma NT não é apenas fruto do sucesso do filme. É uma informação importante porque insere uma variável na relação direta entre o sucesso de um filme e o surgimento das NT. Muitos outros filmes fizeram sucesso depois de *Star Wars* e não propiciaram a criação das NT, logo precisamos observar quais são os elementos que levaram *Star Wars* a se tornar uma referência transmidiática. O conceito de universo expandido é um dos elementos importantes na construção deste percurso, como veremos a seguir.

UNIVERSO EXPANDIDO E A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS NT

O universo expandido de *Star Wars* é composto por todo material produzido que conta histórias paralelas (antes ou depois dos eventos dos filmes) e desenvolve personagens que possuem pouco destaque ou inexistentes nos filmes. No universo expandido estão cerca de 260 romances, dezenas de contos, 180 videogames, mais de mil revistas em quadrinhos e mais de 120 escritores que contribuíram para a lenda *Star Wars* (Taylor, 2015: 369). Cada mídia conta as suas próprias histórias relacionadas com a narrativa principal dos filmes, mas são independentes dela. O universo expandido era planejado e organizado pelo grupo LucasFilm, que determinava o que poderia fazer parte do universo expandido ou não, classificando os materiais para tentar organizar as histórias e deixando de fora o material produzido pelos fãs, como *fanfictions*, *fanfilms*, etc. Apesar do controle, podemos afirmar que existia uma certa flexibilidade na aceitação desses materiais. Não era raro que o próprio George Lucas convidasse algum fã para inserir o material produzido no universo expandido. Assim, existia um limite realmente tênue entre os materiais planejados e coordenados pelo pessoal da LucasFilm e os materiais produzidos de forma independente pelos fãs, que poderiam, com um pouco de sorte, fazer parte do universo expandido após o aval do George Lucas.

Curiosamente, foi utilizado o termo *cânion*, um termo impregnado do sentido religioso, para determinar o que pode fazer parte do universo expandido ou não. Assim, temos o Canon tipo G, material desenvolvido pelo George Lucas como os filmes, anotações, comentários do diretor etc., o Canon tipo T ou televisão, com as animações *Clone Wars*, *Rebels* etc., Canon tipo C, chamado de *cânion da continuidade* que considera os quadrinhos novos, livros e jogos, Canon tipo S, chamado de *cânion secundário* que são os trabalhos antigos que podem ou não ser reaproveitados, como os quadrinhos originais da Marvel e Canon tipo N, chamado de *não cânion* e engloba todos os trabalhos que contradizem as histórias inseridas nos cânions anteriores.

A questão relevante aqui é saber o quanto a flexibilidade do grupo controlador da história original foi decisiva para que os fãs produzissem mais materiais e se empenhassem em criar coisas melhores e mais inovadoras. Embora o grupo da LucasFilm estivesse realmente no controle da narrativa transmídia, a perspectiva das contribuições diversas pode ter sido determinante para o incremento de um modelo de transmídia de sucesso que dificilmente poderá ser imitado.

A diferença na forma de conduzir a produção de conteúdo das narrativas transmídia aparece na forma dura como a Disney reestruturou as produções do universo expandido, após comprar a LucasFilm e os direitos sobre a franquia *Star Wars*. O universo expandido oficialmente não existe mais, agora é chamado de selo *Legends* e no novo cânion estão apenas os sete filmes já feitos, a série *The Clone Wars*, a série *Rebels* e os futuros filmes produzidos pela Disney. A determinação da nova estrutura do material que recebe o selo *Legends* indica que a empresa controladora não vai tolerar as produções paralelas e que não tem interesse em organizar nada que não seja produzido pelo grupo. Resta saber como a enorme comunidade de fãs irá reagir diante de uma nova condução da produção de materiais, principalmente se consideramos o contexto da cultura digital e da comunicação em massa em tempo real como temos atualmente, como veremos no próximo tópico.

O “DESPERTAR DA FORÇA” NAS REDES: UNINDO OS PONTOS DA NT

O lançamento do sétimo filme da saga *Star Wars* teve um objetivo ambicioso, além dos objetivos óbvios de se lançar um filme: agradar os fãs antigos que passaram 38 anos obcecados com a história dos rebeldes contra o império galáctico e conquistar fãs das novas gerações, tão fiéis e fanáticos quanto os antigos. Do ponto de vista cinematográfico, o desafio já era monstruoso; na perspectiva da NT, era colossal se considerarmos as inúmeras plataformas e possibilidade de comunicação nas redes que temos hoje. A primeira coisa surpreendente em relação ao filme foi o segredo absoluto sobre o seu roteiro. Os atores foram instruídos a não comentar nada com ninguém sobre o filme, mas ninguém acreditou que nada vazaria antes do lançamento. Segundo Taylor (2015), o novo diretor do filme não queria lançar um trailer para preservar o mistério até o último momento possível. Foi pressionado pelos executivos da Disney, é claro, afinal é um filme de 4 bilhões de dólares.

O trailer foi lançado no dia seguinte ao dia de Ações de Graças no EUA e alcançou 100 milhões de vi-

sualizações em uma semana, nas plataformas mais diversificadas. Quase instantaneamente, centenas de internautas iniciaram as discussões especulando sobre a história que seria contada. Provavelmente poucos trailers foram tão dissecados como a pequena prévia oferecida pelo estúdio. A quantidade de postagens sobre o filme nos blogs e sites foi um bom indicativo do que estaria por vir. Imediatamente, surgiram versões para o roteiro cada um apostando mais alto no conteúdo do filme. O assunto predominou nos principais sites de redes sociais como o Facebook e Twitter, tanto com comentários entusiasmados sobre o trailer como depreciativos ou indiferentes. Lamentavelmente, a rede também registrou movimentos racistas e sexistas que criticavam a existência de um protagonista negro e uma protagonista mulher. Evidentemente, não foi algo específico com *Star Wars*, o filme *Mad Max Estrada de Fúria* também foi alvo de comentários depreciativos por causa do protagonismo feminino e ações de boicote também ecoaram na rede.

Após o lançamento do filme e com as novas configurações do universo expandido, proliferaram mais sites e blogs com comentários e críticas sobre o filme. Novas histórias foram criadas e, mais uma vez, foi necessário que os fãs elaborassem histórias que complementassem algumas lacunas evidenciadas no filme. É difícil determinar o que é intencional ou não no filme que, de fato, apresenta poucos elementos e respostas. Algumas pistas estão colocadas no roteiro, mas muitos fãs duvidam da transparência dos produtores em deixar possibilidades para que os espectadores possam desvendar os mistérios propostos. Alguns fãs furiosos apostam que as pistas deixadas são apenas elementos de uma trapaça que será desconstruída posteriormente, o que os faz mais furiosos ainda. A morte do personagem mais querido ainda não foi digerida completamente, embora exista uma concordância suave de que o roteiro preparou bem o momento.

A análise do crítico de cinema Pablo Villaça, publicada no site Cinema em Cena (Villaça, 2015), evidencia a repetição da narrativa do primeiro filme da saga com todos os elementos da narrativa inicial presentes, promovendo uma sensação confortável de familiaridade, mas também de desapontamento. A crítica no site especializado em cinema é dividida em textos e vídeos (com spoiler e sem spoiler) e o autor da crítica construiu um percurso interessante ao convidar um rapaz bem jovem para discutir o filme com ele. Os dois dialogam sobre as diferentes impressões sobre o filme, em um movimento interessante que mostra as diferentes percepções das duas gerações sobre o filme. É interessante observar que o crítico mais jovem percebe elementos do universo expandido no filme, como o desenvolvimento da história de Joe Pomodore, bastante popular entre os fãs, mas o crítico mais velho não considera esse elemento relevante e direciona a análise para a semelhança com o primeiro filme lançado em 1977, elemento que não parece ser tão importante para o crítico mais jovem. O diálogo dos dois no vídeo poderia ser uma síntese de como as gerações diferentes em vários lugares do mundo absorveram a história contada no sétimo filme da saga e o quanto as NT influenciaram a forma como os filmes foram internalizados.

A quantidade de informações, explicações, linhas do tempo, possibilidades de histórias para os próximos filmes na rede, é enorme, mas, se houve uma intensificação nas publicações e discussões sobre o tema, o mesmo não se pode dizer sobre o interesse dos fãs internautas no material produzido pela Disney com o selo Legends. Segundo Taylor (2015), “os romances encomendados depois da venda para a Disney enfrentaram um boicote online organizado por fãs que insistiam que mais histórias do Universo expandido fossem contadas como eles conheciam” (Taylor, 2015:533). O autor atribui as vendas decepcionantes ao medo dos fãs em abandonarem o conhecido universo de *Star Wars* para enfrentar uma nova realidade com o lançamento do *Despertar da Força*, mas não é possível desconsiderar que o movimento da Disney em relação ao universo expandido também possa ter contribuído para o desinteresse dos fãs sobre o material produzido.

A questão de gerenciamento do universo expandido não diz respeito somente aos novos filmes produzidos pela Disney, é também um movimento que apaga e desconsidera tudo que foi produzido e organizado até então. É, sem dúvida, uma desconstrução da narrativa transmidiática que foi realizada durante os últimos 39 anos e que, efetivamente, funcionou muito bem. O número de publicações na rede, a audiência estrondosa de sites não-oficiais, que apresentam informações sobre os próximos filmes em produção e o nível de interação entre os fãs dos filmes, mostram que, em tempo de Web 3.0,

com possibilidade de comunicação massiva, publicação e disseminação de conteúdos em tempo real, a narrativa transmidiática depende muito pouco da decisão de um grande estúdio. A reação dos fãs diante das limitações e restrições criadas pelo estúdio foi de decepção e indignação. Como esse movimento vai se configurar futuramente, é difícil prever, mas, nos 78 sites analisados para a construção deste artigo, a grande maioria parecia dizer: “você produz os filmes e conta a sua história, o que nós fazemos a partir dela é problema nosso e da rede”.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Para coletar as informações na rede, utilizamos as palavras-chave *Star Wars*, *Star Wars: The Force Awakens* e *Expanded Universe*. A partir de uma lista inicial de sites, estabelecemos conexão com outras páginas que abordavam o mesmo tema e selecionamos os sites ou perfis que construíam textos relacionando os primeiros filmes lançados, o universo expandido e o lançamento do sétimo filme em 2015. Analisamos as postagens de 78 sites (divididos em sites e perfis de cinema, de fãs, de comunicação, antropologia, educação) e redes sociais como o Facebook e Twitter. O critério para análise das postagens foi a articulação entre os três temas selecionados em até, no máximo, quatro postagens distintas.

Os textos foram analisados na perspectiva dos Estudos Culturais, observando o papel ativo do sujeito e a intencionalidade do seu discurso no texto principal e nas interações através dos comentários. As conexões foram organizadas do Node XL para obter uma visualização gráfica das conexões entre os sites pesquisados e o software Atlas TI foi utilizado para organizar o conteúdo do material coletado. Foram coletados 177 arquivos entre imagens, *print* de telas, recortes de textos e comentários, no período entre outubro de 2015 e janeiro de 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saga *Star Wars* é notadamente reconhecida como um exemplo de narrativa transmidiática de sucesso, alimentada por uma legião de fãs de diversos lugares do mundo. A integração de diferentes elementos da indústria do entretenimento, a organização do universo expandido e a fragmentação das suas histórias, servem como catalisadores para manter o interesse dos fãs ao longo de quase quatro décadas. A estrutura da narrativa transmidiática dos filmes foi construída em uma época em que não existiam os recursos tecnológicos disponíveis atualmente. A complexidade da idealização e realização dos filmes e de sua narrativa transmidiática se confunde com a própria evolução do conceito de NT e sua identificação nas mídias digitais.

Não resta dúvida de que a narrativa transmidiática foi planejada e gerenciada cuidadosamente pela empresa responsável pelos filmes, mas o formato adotado para controlar a produção dos materiais e a composição do chamado universo expandido, contribuiu para a disseminação das informações e colaboração dos fãs. A mudança no formato de gerenciamento da NT, em um contexto da sociedade informacional, com ferramentas de comunicação em massa disponíveis, poderá possibilitar um resultado diferente do que foi planejado por seus idealizadores. Ao contar com as ferramentas digitais para promover os filmes, mas também para sustentar suas opiniões, confirmamos o que já afirmamos no texto: as narrativas transmidiáticas são uma forma de relato expandido através de mídias e plataformas de comunicação, confirmando o que Jenkins já havia apontado como característica das NT: os usuários cooperam ativamente no processo de expansão ou redução das narrativas transmidiáticas.

REFERÊNCIAS

- GOSCIOLA, Vicente. 2011.** Narrativa Transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e educação. In IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, Sorocaba.
- MASSAROLO, João Carlos** Storytelling Transmídia: Narrativas multiplataformas. In Tríade, Sorocaba, SP, v.1, n.2, p 335-347, 2013
- LEVINSON, Paul. 2012.** New new media. Boston: Pearson Higher Education
- RENÓ, Luciana; RENÓ, Denis.** Narrativa transmedia y mapas interactivos: periodismo contemporâneo. In Razón y Palabra, nº 83, 2013. Disponível em www.razonypalabra.org.mx
- SCOLARI, Carlos A. 2013.** Narrativas Transmedia: Cuando los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.
- SCOLARI, Carlos A. 2015.** Ecología de los medios. Barcelona: Gedisa (2015)

Star Wars: Episode IV - A New Hope. Star Wars: Episódio IV - Uma nova esperança, George Lucas. EUA, 20th Century Fox Film, 1977. 121 min.

Star Wars: Episode V – The Empire Strikes Back. Star Wars: Episódio V – O Império contra ataca, Irvin Kershner. EUA, 20th Century Fox Film, 1980. 124 min.

Star Wars: Episode VI – The Return of the Jedi. Star Wars: Episódio VI – O retorno de jedi, Richard Marquand. EUA, 20th Century Fox Film, 1983. 131 min.

Star Wars: Episode I – The Phantom Menace. Star Wars: Episódio I – A ameaça fantasma, George Lucas. EUA, 20th Century Fox Film, 1999. 131 min.

Star Wars: Episode II – Attack of the Clones. Star Wars: Episódio II – Ataque dos clones, George Lucas. EUA, 20th Century Fox Film, 2002. 143 min.

Star Wars: Episode III – Revenge of the Sith. Star Wars: Episódio III – A vingança dos sith, George Lucas. EUA, 20th Century Fox Film, 2005. 139 min.

Star Wars: The Force Awakens. Star Wars: O Despertar da Força, J.J. Abrams. EUA, Walt Diney Studios Motion Pictures, 2015. 137 min.

TAYLOR, Chris. Como Star Wars conquistou o universo. São Paulo: Aleph, 2015.

VILLAÇA, Pablo. Crítica Star Wars: Episódio VII - O Despertar da Força. Cinema em Cena. Disponível em <<http://www.cinemaemcena.com.br/Critica/Filme/8222/star-wars-episodio-vii-o-despertar-da-forca>>. Acesso realizado em dezembro de 2015.

A ASCENSÃO DA INTIMIDADE À ESFERA SOCIAL: A AFETIVIDADE PESSOAL DO AUTOR COMO CON-STRUTORA DE MEMÓRIA CULTURAL

RICARDO COUTO

UFPE

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

UFPE

ROBSON GARCIA FREIRE

UFPE

RICARDO COUTO

Frequenta, desde 2014, o Mestrado em Comunicação Audiovisual da Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto. Aluno finalista de mestrado com proposta de dissertação intitulada "A busca do eu num tempo não vivido: a adesão afetiva na construção mnésica". Concluiu a licenciatura em Ciências da Comunicação, com média final de 16 valores, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em junho de 2014. Realizou o filme "terra mãe", vencedor do prémio Sophia Estudante para Melhor Documentário atribuído pela Academia Portuguesa de Cinema.

RESUMO

Pode a afetividade pessoal contribuir para a percepção coletiva de um evento histórico? De que forma a imaginação autoral contribui para a construção de uma memória coletiva? E qual a influência da memória coletiva no estabelecimento de uma representação interna de um determinado acontecimento? O cinema reflete a relação emocional entre ser humano e Tempo. Tal relação transcende a tangibilidade. Através do cinema, o autor pode interpelar um tempo não vivido mas ao qual emocionalmente adere. Esta dialética temporal revela um relacionamento de dimensão social e política, logo, de identidade. A conectividade entre esses dois tempos, o interpelado e o do momento a partir do qual é feita tal interpelação, inicia um diálogo, de mútua contaminação, entre memória individual e memória coletiva. A personalidade eleva-se à esfera social (Arendt, 2013). A relação do autor com as suas representações internas de um determinado evento histórico não vivido servem como ponto de partida para uma abordagem filosófica (Deleuze, 1990; Foucault, 1968) que reflete sobre conceitos como a percepção emocional do Tempo (Bergson, 2011) e a tentativa de estabelecer uma participação afetiva, através da expressão cinematográfica (Tarkovsky, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: Memória Cultural; Memória Individual; Memória Coletiva; Pessoaalidade; Filosofia

The rise of intimacy to a social sphere:
author personal affection as cultural mnesic construction

ABSTRACT

Can personal affectivity contribute to a collective perception of a historic moment? How authorial imagination influences collective mnesic construction? And how collective memory influences the construction of an inner representation? Cinema reflects the emotional relationship between humans and Time and enables authors addressing a moment not lived but to which they emotionally pledge. It enables connectivity between different times. Somehow, cinema works as a connection between reality and memory, a constructed memory of the indexical reality. Beyond the strong bond with the political and the social reality experienced, the mentioned relationship connects individual memory with collective memory and evokes the personal experience with the social sphere (Arendt, 2013). Through a philosophical approach (Deleuze, 1990; Foucault, 1968), the essay explores the author's relationship with his inner representation of a past event, reflecting concepts as the emotional perception of Time (Bergson, 2011) and the attempt to establishing an affective participation, through the cinematic expression (Tarkovsky, 1998).

KEYWORDS: Cultural Memory; Individual Memory; Collective Memory; Subjectivity; Philosophy

“A subjetividade nunca é a nossa, é o tempo, quer dizer, a alma ou o espírito, o virtual. O atual é sempre objetivo, mas o virtual é o subjetivo: primeiro era o afeto, o que sentimos no tempo; depois o próprio tempo, pura virtualidade que se desdobra em afetante e afetado, “a afeção de si por si” como definição do tempo” (Deleuze, 1990, p. 104)

Se, num exercício meramente desafiador, procurarmos o significado de memória num comum dicionário de acesso facilitado confrontamo-nos com a intrigante definição: *“faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço”*¹. Tal proposição serve, contudo, para nos lançar sobre os conceitos interpelados por este ensaio.

Quando nos referimos ao espírito, falamos do corpo de formulações lógicas e emocionais que, pela unicidade de experiência na vivência no mundo, conferem, a cada ser humano, uma condição existencial inimitável ou irrepetível. Cada ser humano comporta, em si, uma história de vida única, logo,

“A mortalidade dos homens reside no facto de a vida individual, com uma história vital identificável desde o nascimento até à morte, porvir da vida biológica. Essa vida individual difere de todas as outras coisas pelo curso rectilíneo do seu movimento que, por assim dizer, intercepta o movimento circular da vida biológica” (Arendt, 2001, p. 31).

É a dimensão etérea do espírito que consubstancia a nossa relação com o espectro temporal. Temos uma noção rectilínea da passagem do tempo. A memória serve como coerência do eu. É ela quem assegura a apreensão do caminho realizado no passado. Confere, ao tempo presente, uma continuidade existencial e consolida, naquilo que podemos definir como personalidade, as ideias e experiências.

1 – OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MEMÓRIA, SEGUNDO MICHAEL POLLAK

Contudo, a arquitetura da memória assume-se como um espaço complexo que se estende para além da recordação de uma determinada experiência individual. Para (Pollak, 1992), são três os elementos constituintes da memória: acontecimentos, personagens e lugares.

Em primeiro lugar, na tipologia dos acontecimentos, encontram-se os acontecimentos vividos pessoalmente que traduzem todo o fruto da experiência individual em determinado evento. Posteriormente, em segundo lugar, o autor define os elementos “vividos por tabela”, ou seja, “(...) acontecimentos vividos pelo grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (Pollak, 1992, p. 2). Estes acontecimentos atuam com tal acutilância no imaginário do indivíduo que este adere afetivamente aos mesmos, carregando uma sensação de participação a um determinado evento.

Além da tipologia dos acontecimentos, Pollak refere as personagens como um elemento contributivo para a construção mnésica. À semelhança dos acontecimentos, também as personagens assumem uma dupla possibilidade. Além das pessoas que foram presença na nossa vida, também as conhecidas por evocação alheia se podem tornar uma presença notada e apreendida por nós.

Por fim, Pollak atribui aos lugares uma dimensão despoletadora do processo mnémico. Inspirado na conceptualização de Pierre Nora², Pollak diz-nos que “Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico” (Pollak, 1992, p. 2).

À genealogia deste ensaio interessa, sobretudo, a memória que não provém de um evento presenciado. O alicerce da nossa reflexão prende-se com a contribuição social e cultural para a formação das representações internas de um determinado evento e a forma como a adesão afetiva do autor, o tempo afetivo, se pode constituir como construtor de memória.

O que contestamos é, na verdade, a assunção que a memória constitua, tal como nos oferece a simplista definição do dicionário, um ato de readquirição, isto é, a lembrança de algo vivido. A construção

1 “memória”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/memoria> [consultado em 06-03-2016].

2 Pierre Nora é um historiador e ensaísta francês notabilizado por ter dirigido a obra “Les Lieux de Mémoire”, três volumes destinados a fornecer um inventário dos lugares e objetos nos quais se alicerça a memória nacional francesa

mnésica pode, também, assumir a componente afetiva de uma adesão que quebre a linearidade da percepção temporal.

2 – A UNICIDADE DO DISCURSO AUTORAL

Ao colocarmos o ênfase reflexivo na ausência abrimos, inevitavelmente, espaço para a interpelação. E, aqui, revela-se o carácter individual da perspectiva autoral. A ausência endereçada é, sempre, uma ausência emocional. A ausência temporal é, sempre, a de um indivíduo pois é a sua unicidade emocional que permite, em primeira estância, referir e refletir sobre a própria ausência. A ausência é sempre do íntimo do *eu*.

O discurso autoral, por via de uma expressividade artística, materializa a interpelação temporal. Esta ação interpelativa consubstancia a dimensão afetiva de uma adesão, ou seja, a ação iniciada visa combater a própria ausência criando um objeto que possa responder a esse vazio temporal residente no seio da intimidade.

“É com palavras e ações que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o facto original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros, em cuja companhia desejamos estar, o seu ímpeto decorre do começo que vem do mundo quando nascemos, e ao qual respondemos algo de novo por nossa própria iniciativa” (Arendt, 2001, p. 225)

A interpelação nasce da ânsia íntima que, por inerência, transforma o discurso numa experiência individual. Contudo, tal individualidade não servirá para afirmar uma hermenêutica ultrasubjetiva que torna indecifrável, a não ser para o próprio autor, o objeto artístico. Releva-se o pensamento de Hannah Arendt que afirma a pluralidade humana como condição básica da ação e do discurso. Como afirma, “Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender” (Arendt, 2001, p. 224).

A unicidade da existência revela-se no discurso e na ação. Uma condição em particular destaque na criação artística pois o ponto de vista autoral, condição subjetiva, é vital para o surgimento da obra. “Penso que sem uma ligação orgânica entre as impressões subjetivas do autor e a sua representação objetiva da realidade, ser-lhe-á impossível obter alguma credibilidade, ainda que superficial, e muito menos autenticidade e verdade interior.” (Tarkovsky, 1998, p. 25).

O novo nascimento proposto por Hannah Arendt pressupõe, por assim dizer, uma transcendência. Não num sentido prazeroso ou religioso mas, sim, na veiculação de uma ação que quebre as próprias normas físicas. O poder do discurso e da ação reside na possibilidade do eu poder deambular, existencialmente, por outros tempos ou ideias.

O objeto artístico é uma afirmação dessa própria possibilidade de intemporalidade. O objeto artístico não se deve deixar definir pela sua nomenclatura indicativa de um objeto. O carácter de objeto deve entender-se como a materialidade de um discurso, não, necessariamente, uma existência física.

O objeto artístico trata-se da consolidação da tangibilidade de uma impressão subjetiva do mundo. É a sua existência como tal, isto é, como discurso encerrado num dispositivo que permite que o objeto artístico habite o mundo das coisas. Isto é,

“(…) é sempre na «letra morta» que o «espírito vivo» deve sobreviver, um amortecimento do qual ele só escapa quando a letra morta entra novamente em contacto com uma vida disposta a ressuscitá-la, ainda que esta ressurreição tenha em comum com todas as coisas vivas o facto de que, também ela, tornará a morrer.” (Arendt, 2001, p. 209).

Interessa-nos esta reflexão sobre o carácter intemporal, isto é, de desafio da própria percepção linear do Tempo, para propor a rejeição do carácter de uma revivência na questão de memória. Quando fala-

mos de uma dimensão afetiva na memória, relacionamo-nos, diretamente, com a identidade. Daí que esta reflexão tenha, até ao momento, insistido na caracterização da subjetividade inerente a todo o ato discursivo, principalmente, o de índole artística.

3 – A FORMAÇÃO DO DISCURSO E O PLANO DAS IDEIAS

Atentemos, então, no filme *“A Imagem que Falta”*, de Ritty Panh. Há, assim que nos concentramos no nome do filme, uma formulação metonímica. O filme, expressão visual materializada na imagem, contrasta com a indicação que veremos a imagem que falta. É uma impossibilidade que traz, para o plano da significação fílmica, a problemática da ausência.

“A Imagem que Falta” (Panh, 2013) é um filme interpelador da memória. A imagem que falta é a das atrocidades cometidas pela ditadura violenta que marcou, os anos 70, no Camboja. Um dos últimos atos deste feroz regime foi a destruição de material que documentava os atos de humilhação e punição cometidos contra os opositores do regime. O poder usava o registo como forma de comprovar a ação do regime. Assim que essa posição se viu ameaçada, o material foi destruído pois havia a consciência de que as imagens denunciariam os crimes contra a dignidade humana perpetrados pelo regime de Pol Pot.

A primeira grande dimensão que o filme nos transmite é, precisamente, a enunciação do tratamento diferenciado que a imagem cinematográfica pode obter. Um dia, propaganda, outro, prova de crime. A imagem, apesar de produzida num determinado contexto, pode, pela construção em que se insere, assumir uma diferente significação. “Em resumo, o cinema pode agir de forma análoga à imaginação: ele possui a mobilidade das ideias, que não estão subordinadas às exigências concretas dos acontecimentos externos mas às leis psicológicas da associação de ideias” (Munsterberg, 1983, p. 38). Ao colocar a imagem cinematográfica no plano das ideias, ao invés dos eventos, abraçamos a lógica inerente à ação. O efeito de uma ação no real nunca pode ser objetivamente mensurável porque a sua lógica de sequencialização, isto é, de corrente cumulativa de influências, é interminável. O corpo abstrato da ideia desafia também o próprio Tempo pois “(...) a força do processo de ação nunca se esvai num único acto, mas, pelo contrário, pode aumentar à medida que se lhe multiplicam as consequências (...)” (Arendt, 2001, p. 285).

A imagem cinematográfica inscreve-se, na plenitude, na lógica metafórica que Michel Foucault atribui ao livro:

“É que as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso num sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó numa rede” (Foucault, 1968, p. 26).

Também a imagem cinematográfica, por se evidenciar no plano das ideias, se constrói numa ampla teia de remissões significativas, que não têm de ser indexadas ao tempo vivido. O que, por sua vez, legitima a interpelação apesar da não vivência. É que o ato discursivo não necessita de um retorno à origem da ideia. O ato discursivo é sempre visto à luz da instância em que é espoletado, o que lhe confere unicidade. Foi a própria permanência da ideia que permitiu a construção discursiva.

A complexa teia de múltiplos discursos construídos em diálogo com a ideia constitui, concomitantemente, um lugar de indefinição e um lugar de infinitude. Pois se são indecifráveis as fronteiras da esfera estabelecida em torno da ideia, também os horizontes parecem ser voláteis na medida em que cada discurso tem a possibilidade de acrescentar uma inédita valência.

Por isso, para a análise discursiva, isto é, para o estudo de uma determinada perspectiva é necessário que empreguemos o conceito de a priori histórico. “(...) quero designar um a priori que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados” (Foucault, 1968, p. 144). Ou seja, a proposta de Foucault consiste na procura da unicidade do discurso, encontrando as razões de tal singular existência ao invés de procurar uma relação padronizada com outros discursos. É uma visão sobre a

complexa dispersão de discursos e não sobre a formação de um consenso em torno da ideia, abrindo, assim, espaço para dialéticas críticas, elogiosas, coerentes ou reflexivas.

Esta reflexão, à luz do processo criativo, permite-nos relacionar com mais clarividência as dimensões individuais e coletivas da memória. A força da ação e do discurso, nascidas de uma dimensão individual e privada, ascende à esfera social colocando em diálogo as representações sociais de eventos, pessoas e, fundamentalmente, ideias e valores.

4 – A DIALÉTICA TEMPORAL E EXISTENCIAL ESPOLETADA PELA IMAGEM CINEMATOGRAFICA

Ao propor o valor subjetivo da unicidade da experiência do mundo como factor vital para a construção da ação, neste caso artística, afirmamos uma dimensão existencial. Tal dimensão vive no campo das ideias e valores, influenciada mas não indexada ao tempo vivido. A fluidez do campo das ideias permite desafiar o espectro temporal. O cinema, análogo a essa fluidez, permite a construção de uma dialética temporal.

Primeiro, por via da ação criativa, logo, única, pois a criação pressupõe sempre um nascimento, logo, uma novidade. É a perspectiva de um real que o autor pretende exprimir. O processo de organização retórica das imagens produz um sentido que se relaciona com outro sentido: o do espectador, "(...) cada um reagindo de acordo com os seus gostos, a sua instrução, a sua cultura, as suas opiniões morais, políticas e sociais, os seus preconceitos e ignorâncias" (Martin, 2005, p. 34).

Posteriormente, o espectador enfrenta o objeto artístico e daí brota outra dimensão existencial. É ao contactar com a visão do artista que "Cairá assim a barreira que o tempo e o espaço interpunham entre a sua consciência e a nossa; (...)" (Bergson, 2011, p. 21).

Ao exigir, neste processo, a adesão do espectador, a imagem encontra-se, no Tempo, sempre no presente. Ela exige o presente da nossa percepção e, logo, se inscreve no presente das nossas faculdades emocionais e psíquicas. E essa disrupção temporal só é resolvida pela apreciação, capaz de organizar, na linha contínua do Tempo, o nosso tempo. Organiza-se o filme sob a percepção pessoal do autor mas olhamos o mesmo com a nossa própria percepção.

O cinema, pelo poder simbólico da sua linguagem, obriga a que o consciente e o inconsciente se relacionem de forma mais intensa. O cinema carrega uma dimensão existencial. Ele exige que sejamos perante ele e que, eventualmente, interroguemos a nossa própria existência. É a arte do Tempo porque nos obriga a colocarmo-nos, na plenitude, diante desse espectro.

Desta dialética retiramos a acutilante observação da necessidade da reflexão no sentido da existência depender da relação, de cada indivíduo ou sociedade, com o Tempo. É aqui que o cinema se evidencia: como arte do Tempo. "O tempo não pode desaparecer sem deixar vestígios, pois é uma categoria espiritual e subjectiva, e o tempo por nós vivido fixa-se na nossa alma como uma experiência situada no interior do tempo" (Tarkovsky, 1998, p. 66). A consciência humana depende, então, do Tempo e a força do cinema reside na apropriação desse mesmo Tempo e, através do filme, na materialização de um real.

O cinema actua, precisamente, na tensão entre o tempo, pessoal e subjectivo, e o Tempo, terreno comum e infinito. Quando é despoletada a busca interior, mais não se trata do que uma organização de pensamentos, confusos e até contraditórios, no Tempo. Então, "(...) se o tempo é também um quadro fixo, rígido e objectivo (implica um sistema de referência social: horas, dias, meses, anos), apenas a duração tem um valor estético e, enquanto estamos no tempo, a duração em nós, fluída, contráctil e subjectiva" (Martin, 2005, p. 246).

Esta disrupção do tempo torna o passado no presente. A consciência é activada por essa introspecção que nos faz recordar ou ambicionar experiências e, assim, pensá-las, através da interpelação da sua relação com o Tempo. É o tempo que estrutura o filme. A narrativa cinematográfica é construída sob a percepção de um determinado tempo definida na montagem, o elemento fundamental do cinema. "O tempo é necessariamente uma representação indireta, porque resulta da montagem que liga uma

imagem-movimento a outra” (Bergson, 2011, p. 48) construindo, como um todo de significação fílmica, um discurso organizado sobre uma percepção temporal.

A imagem representa o próprio cinema. É produto de uma acção tecnológica, sendo assim de carácter reproduzível e de uma aparente capacidade de reprodução objectiva de uma realidade, contudo tal actividade é dirigida pelo realizador. O ponto de vista deste comprimirá determinados aspectos do espaço e do tempo. A seleção do autor representa, desde logo, uma imaginação do real. “As combinações são infinitas. Mas a única coisa que elas têm em comum é o facto de sugerirem uma ideia por vias de uma metáfora ou de uma associação” (Bazin, 1967, p. 26 - tradução minha). A imagem nada acrescenta a realidade mas pode ajudar a revelá-la. Certo é que “A câmara não pode ver tudo de uma vez mas torna possível que não se perca nada daquilo que escolhe ver” (Bazin, 1967, p. 27 - tradução minha).

Assim, a imagem mencionada por Ritty Panh relata uma ausência material e não uma ausência existencial. As representações sociais dos eventos e consequências da ditadura são vívidas pois existem muitas pessoas que viveram, presencialmente, tal acontecimento. A necessidade autoral de abordar tal temática ilustra essa vivacidade. A necessidade de materializar a memória, respondendo à ausência, prende-se com a vontade de combater um possível esquecimento causado pela erosão do Tempo. A ânsia do autor é da matriz existencial. A ação interpelativa espoletada, ao materializar-se num objeto fílmico, ambiciona uma intemporalidade. A *vida* do filme, enquanto prosseguir o diálogo com os espectadores, estabelece-se na esfera social e mantém viva a teia de ideias, e consequente discussão, acerca dos eventos. Tal materialização, iniciada por uma ação de percepção pessoal, contribui para uma apreciação social do acontecimento.

Como podem os espectadores, portadores de uma experiência do real diferente do realizador, ter relações de afetividade, familiaridade ou uma postura crítica? Como podem filmes sobre realidades físicas distantes dizerem alguma coisa? Em parte, a resposta reside no apelo pessoal que o cinema lança. O cinema exige que nos relacionemos com as imagens. Nós não as vemos apenas, nós somos perante elas. Quer isto dizer que o significado da imagem não está propriamente no campo do visível. O visível é, de certa forma, a porta para o significado. É a representação de determinado real.

E é esta acção, distante da componente tecnológica, que permite afirmar o cinema como uma arte. Qualquer imagem pode assumir dimensões simbólicas e, por acção criativa do realizador, através do diálogo que elas estabelecem entre si e, posteriormente, connosco, torna-se possível a atribuição de significados.

Veja-se o exemplo do material arquivo. As imagens, originalmente produzidas num contexto, podem ser utilizadas, anos depois, num contexto completamente diferente e, ainda assim, criar uma retórica. As imagens podem mesmo criar jogos simbólicos que, a partir da materialidade que mostram, despoletam um contacto com conceitos que não possuem existência física.

“A imagem é indivisível e inapreensível e depende da nossa consciência e do mundo real que tenta corporificar. Se o mundo for impenetrável, a imagem também o será. (...) Não podemos perceber o universo na sua totalidade, mas a imagem poética é capaz de exprimir essa totalidade” (Tarkovsky, 1998, p. 123).

5 – A AÇÃO CRIATIVA COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO MNÉSICA

A grande valência da ação criativa é a criação de um espaço de tangibilidade para as ideias. Tal espaço é resultado dos diferentes e infinitos diálogos possíveis pela pluralidade humana. A ascensão das ideias à esfera social, apenas possível por via de uma ação individual, é a alma da memória social. A sua permanência nesta esfera fá-la indexar-se ao próprio Tempo, isto é, a ser Tempo. Ou a simplesmente ser. Ser-se Tempo é uma redundância pois, como já mencionado, a existência depende dessa mesma relação com o Tempo. Ao ser da natureza do Tempo, logo da existência, a ideia vive um processo de contínua influência. Estende-se por todos os diálogos espoletados e alimenta-se da valência única de cada subjetiva percepção.

Daí que a morte do homem não se correlacione com a morte da ideia. Ela sobrevive como corpo independente de *uma* existência, mas como dependente de *todas* as que com ela dialogam. Afirma-se, então, a possibilidade dela criar um espectro temporal alheio ao contexto histórico ou social. A vivência que, afetivamente, o *eu* procura no Tempo é sempre da ordem das ideias, ou seja, do campo abstrato de juízos morais ou afectuosos com que constrói, para si próprio, a representação de um determinado evento. Quer isto dizer que quando alguém expressa afetividade por um determinado evento histórico usa a factualidade desse evento (uma mudança política, uma lei, uma decisão judicial, etc.) como representação material da ideia afetiva a que, no seu íntimo, adere.

Quando se inicia uma campanha que visa a interpelação de uma ausência temporal, a bússola de trabalho coloca-nos na percepção das dimensões e consequências da ausência em si. Ou seja, é impossível que alguém relate a nossa ausência porque, lá está, ela é *só nossa*. E a ação interpelativa é autoral, então subjetiva, logo única. É irrepetível e não partilhável. Sobra, então, o estudo da ausência em si.

“*A Imagem que falta*” (Panh, 2013) congrega, na sua genealogia, as problemáticas enunciadas neste ensaio: o diálogo permanente entre memória individual e coletiva, expondo as ténues fronteiras de contaminação; a ânsia causada pela ideia de esquecimento e a resposta material da imagem cinematográfica; a subjetividade da ação, principalmente, a criativa; e, acima de tudo, a preocupação máxima com a ausência.

Contudo, é precisamente na dimensão da ausência que as duas abordagens se separam. Ao contrário do filme de Ritty Panh, em que a ação é motivada pela ausência material, no presente ensaio a reflexão é motivada pela ausência *existencial*. A não vivência. A materialização do objeto fílmico responde a dois impulsos diferentes. Se a imagem que falta é a luta contra um eventual esquecimento, a *imagem que quer existir* é a prova de que houve algo que nunca se esqueceu.

Afirmamos, embuídos da primordial influência da tese *bergsoniana* da percepção emocional do Tempo, posteriormente afirmada por Gilles Deleuze, que “(...) somos nós que somos interiores ao tempo, não o inverso” (Deleuze, 1990, p. 103) e que a imagem cinematográfica se atualiza, sempre, com referência de um novo presente.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, Hannah. (2001).** A Condição Humana. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bazin, André. (1967).** What is Cinema (Vol. 1). Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Bergson, Henri. (2011).** Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, Gilles. (1990).** Imagem-Tempo (1st ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Foucault, Michel. (1968).** A arqueologia do saber (7th ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Martin, Marcel. (2005).** A linguagem cinematográfica. Lisboa: Dinalivro.
- Munsterberg, Hugo. (1983).** A memória e a imaginação (Vol. 5). Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme.
- Pollak, Michael. (1992).** Memória E Identidade Social *. Estudos Históricos, 5(10), 200–212.
- Tarkovsky, Andrei. (1998).** Esculpir no Tempo (2a ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

FILMOGRAFIA

- A imagem que falta, 2013, Filme. Dir: Ritty Panh. França/Camboja. Catherine Dussart Productions

PARTE II

CINEMA E ESCOLA. OUTROS USOS EDUCATIVOS.

APRESENTAÇÃO

Nesta temática abordam-se questões que se nos afiguram como complementares: a representação da escola no cinema e as práticas de cinema na escola e outros usos educativos como em hospitais e cine clubes. Abordam-se também como o cinema representa a infância, suas vicissitudes e formas de governos da sua conduta. Indagam-se sobre as potencialidades do cinema para aprofundar as reflexões acerca da infância, se ele funciona como um espelho das representações sócias sobre ela ou ao contrário contribui para deslocar a criança dos constrangimentos impostos pela modernidade.

Em um primeiro momento apelamos à reflexão sobre como o cinema representa a escola, os professores, os alunos, as hierarquias, processos de ensino de formas muito diversificadas. Pretendemos trazer para a discussão o modo como a escola é representada no cinema. A escola e seus atores. A escola como um lugar de conflito, de poder, de resistência, de conhecimento. A escola como um lugar de construção e negociação de identidades. Como um lugar de produção de (des) igualdades sociais, culturais. Uma instituição de transição da vida familiar para o mundo. Pretende-se refletir sobre as múltiplas práticas de cinema desenvolvidas na escola – o visionamento e análise de filmes, os clubes de cinema, a utilização das tecnologias na produção de documentos audiovisuais, a escrita dos filmes ou acerca dos filmes. O cinema em todos os seus estados entra na escola e transforma-a. Pretendemos debater e partilhar as práticas de cinema desenvolvidas na escola do jardim-de-infância à universidade, da prática lúdica à observação científica, da observação à criação de imaginários. Cinema enquanto instrumento e objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos, arte e sentimentos.

Pretendemos ainda dar a ver o alcance transformador e simbólico do cinema ao tratar as questões da infância e do desenvolvimento da sensibilidade de sujeitos que estão em situação de luta pela vida. Acreditamos que cinema pode sim tornar a vida mais leve, sensível em momentos em que a dor e o sofrimento parecem ocupar a cena, sem deixar opções de criação de sentidos outros.

A INFÂNCIA NA OBRA DE WALTER SALLES: ABRIL DESPEDAÇADO E CENTRAL DO BRASIL

LUIZA PEREIRA MONTEIRO
Universidade

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Pós-Doutora em Sociologia da Infância, Universidade do Minho PT, Doutora em Educação USP e Professora

RESUMO

Objetivamos discutir a representação de infância nos filmes de Walter Salles: *Abril Despedaçado* (2001) e *Central do Brasil* (1998). Cineasta da retomada do cinema nacional, que se deu a partir da década de 1990, como um movimento de recuperação do cinema brasileiro, que entrou em decadência após a crise econômica e sua desregulamentação com o fim da Embrafilmes, no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). O cinema da retomada teve que se reconfigurar para conquistar o seu poder de competitividade no mercado interno e externo. Ele adquire um padrão antropológico contemporânea, com foco na abordagem dos problemas das camadas populares, tais como a pobreza, o desemprego, as migrações e a violência, com solução no âmbito individual e familiar. Neste contexto, a representação da infância é concebida em duas perspectivas: a partir do olhar e das práticas de governo da conduta da infância historicamente em vigência na cultura brasileira e do olhar de alteridade e resistência de Walter Salles, que nos apresenta uma infância forte e em luta permanente, que resiste a opressão e a violência enfrentadas por Josue (Vinícius de Oliveira) em *Central do Brasil*, que em uma paisagem insólita e truculenta luta para encontrar seu pai, após a morte de sua mãe; e Pacú (Ravi Ramos Lacerda) que em *Abril Despedaçado* é a consciência e a lucidez, em uma família cega e aprisionada pela guerra de sangue e seus códigos de honra: “olho por olho e homem por homem.”

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Infância. Representação. Central do Brasil. *Abril Despedaçado*

ABSTRACT

We aim to discuss the conceptions of childhood in the Walter Salles films: *Abril Despedaçado* (2001) and *Central do Brazil* (1998). Filmmaker of the resumption of national cinema, which began in the 1990s, as a movement to recover Brazilian cinema, which fell into decay after the economic crisis and its deregulation with the end of Embrafilmes, in the Government of Fernando Collor de Mello (1990-1992). The cinema of the resumption had to be reconfigured to conquer its power of competitiveness in the internal and external market. It acquires a contemporary anthropological standard, with focus on addressing the problems of the popular classes, such as poverty, unemployment, migration and violence, with an individual and family solution. In this context, the representation of childhood is conceived in two perspectives: from the look and governance practices of childhood behavior historically in force in Brazilian culture, and from the look of alterity and resistance of Walter Salles, who presents us with a strong childhood and In a permanent struggle, which resists the oppression and violence inflicted by Josué (Vinícius de Oliveira) in *Central do Brazil*, who in an unusual and truculent landscape struggles to find his father after his mother's death; And Pacú (Ravi Ramos Lacerda), who in *April Shattered* is conscience and lucidity, in a family blinded and imprisoned by the blood war and its codes of honor: “an eye for an eye and a man for a man”.

KEYWORDS: Cinema. Childhood. Representation. Central Brazil. *Abril Despedaçado*.

CONTEXTO DOS FILMES

“O cinema foi como um refúgio, um outro mundo onde as histórias e os personagens eram muito mais interessantes do que o universo em que eu vivia.” (Walter Salles)

Iniciar esta escrita com um testemunho de Walter Salles sobre o papel do cinema na sua infância, nos aponta de partida a importância da arte cinematográfica na formação da criança, a sua potencialidade de ressignificar a vida, mudar caminhos, ampliar as visões de mundo, promover simbolizações e modos de vida despadronizados ou alternativos à padronização contemporânea da vida social, dada pelos *mass média*. Walter Salles faz do seu robe uma profissão e desponta como cineasta de reconhecimento nacional e internacional na década de 1990, caracterizando-se como um realizador que compõe a cine-

matografia do período da retomada do cinema brasileiro.

A retomada do cinema nacional vai se dar alguns anos após a ruptura das políticas culturais de cinema, no período do Governo Fernando Collor de Melo (1990 a 1992), quando o mesmo “transformou o Ministério da Cultura em Secretaria e extinguiu a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes S. A.), o Concine e a Fundação de Cinema Brasileiro.” (Gonçalves, 2007:26). O que provocou uma profunda crise do cinema no Brasil em função do retrocesso de sua produção que caiu a praticamente zero. Após o impeachment do Presidente Collor e a instauração dos governos seguintes, e com a “promulgação da Lei do Audiovisual – que cria mecanismos de captação de recursos via renúncia fiscal – e de outras leis de incentivo”, o cinema nacional começa, então, a dar sinais de revigoração. “Entre 1995 e 2001, o país produziu 167 longas-metragens, contra menos de 30 nos primeiros anos da década de 1980” (Gonçalves, 2007:26). Vários títulos poderiam ser citados, entre eles estão *Terra Estrangeira*, *Central do Brasil* e *abril Despedaçado*, de Walter Salles, *Carlota Joaquina*, de Carla Camurati, *O Quatrilho*, de Fabio Barreto, entre outros.

Assim, 1995 é o marco inicial da retomada do cinema brasileiro, que tem como contraponto um crescente público apreciador das novas produções, marcadas pelas experiências do conturbado contexto socioeconômico e político, que vivenciou a população brasileira desde o confisco da poupança pelo Presidente Collor de Mello. O mesmo, mergulhou o país na maior recessão do pós-guerra e em uma hiperinflação que atingiu cerca dos 1620% ao ano (O Globo, 16.03.90). As obras de Walter Salles, sobretudo, sofreram a influência dessa dispersão e insegurança do brasileiro, que tentava de algum modo emendar os cacos quebrados da sua identidade pela espoliação e o confisco das suas economias privadas (Gonçalves, 2007).

A retomada [...] significou o “período de recuperação da indústria cinematográfica nacional, que foi assim denominado por profissionais e acadêmicos do setor, pela imprensa e até pelo próprio governo. Significou a reconquista do mercado interno e do reconhecimento internacional do cinema brasileiro a partir de 1995” (Borges, 2007:11).

Embora consideramos a complexidade e as controversas acerca do debate sobre o período da retomada do cinema brasileiro, não é esse o nosso objeto de reflexão. Interessa-nos a abordagem fílmica da infância proposta nos filmes *Central do Brasil* (1998) e *Abril Despedaçado* (2001), e para tanto, situar o contexto de suas produções. Segundo Salles (*apud* Gonçalves, 2007: 6) “O cinema pode ajudar um país a se conhecer e também a se imaginar, e se não imaginamos o que podemos alcançar não o alcançaremos.” Este excerto da entrevista de Salles nos aponta a direção para a qual o cineasta olha, diz-nos da sua perspectiva e a própria significação e função que o cinema tem para ele.

Central do Brasil lançado em 1998, representa uma realidade complexa e gritante no Brasil, cujo pano de fundo são as migrações para os grandes centros urbanos (Rio de Janeiro) de pessoas que vêm de várias regiões do país, sobretudo do Nordeste, em busca de trabalho e melhores condições de vida. A pobreza, o desemprego, o subemprego, a truculência e a violência, como efeito da exclusão socioeconômica, são questões que se somam aos problemas de identidade, compondo a narrativa do filme.

Central do Brasil refere-se à antiga estação ferroviária do Rio de Janeiro, que fazia conexão entre várias cidades e o centro do país. Atualmente limita-se a transportes de cargas e a fazer ligações entre os subúrbios da capital carioca. O filme inicia-se com imagens reais, em plano geral, de centenas de trabalhadores saltando, simultaneamente, do trem em direção aos seus trabalhos, pela manhã. Entre eles Dora, uma professora primária aposentada que trabalha na estação escrevendo cartas para migrantes analfabetos, que por ali circulam. Dora é uma mulher dura e desencantada, vive sozinha o cotidiano selvagem da grande cidade. Seu olhar é limitado pela dureza da vida. Ela é incapaz de ver em alguém, além de um rosto que dita cartas para que ela escreve. Os sofrimentos dos outros não a toca. Sua única amiga é Irene (Marília Pêra), com a qual ela divide o julgamento das cartas numa espécie de chacota para posteriormente jogá-las ao lixo ou postá-las aos correios, o que raramente acontece. Irene é mais sensata e reprova o comportamento da amiga.

A história se desenvolve a partir do momento em que Ana (Soia Lira), uma nordestina, aparece com seu

filho Josué de aproximadamente nove anos e dita uma carta para seu marido Jesus (personagem oculto), a pedido do seu filho que não conhece o pai e deseja conhecê-lo. "Jesus você foi a pior coisa que já me aconteceu, só escrevo porque teu filho Josué me pediu. Eu falei pra ele que voce não vale nada, mas ainda assim o menino pos na ideia que quer te conhecer." (Salles, 1998 [1ª carta de Ana]). Enquanto Ana dita a carta para que Dora escreva, o enquadramento nas expressões faciais de Josué dá visibilidade aos seus sentimentos de alegria e tristeza diante dos julgamentos positivos e negativos que sua mãe pronunciava a respeito do seu pai. As crianças reagem aos conflitos familiares que normalmente as incomodam e as fazem sofrer em silêncio. Muito raramente as famílias percebem o sofrimento dos filhos nessas ocasiões. O cuidado de não os expor é uma preocupação incomum, e muitas vezes esses conflitos e sofrimentos marcam severamente as suas biografias.

No dia seguinte, Ana retorna à estação e pede a Dora que rasgue aquela carta e escreva outra porque achou que foi muito brava com Jesus. E dita: "Jesus o Josué teu filho quer muito te conhecer, e tá querendo ir aí pra Bom Jesus passar uns tempos com você, mês que vem vou estar de férias e posso ir com ele pra aí, aí eu aproveito pra ver o Moisés (Caio Junqueira) e o Isaias (Matheus Nachtergaele)." (Salles, 1998). Após ditar a carta, Ana diz a Dora que queria mesmo era ver de novo a cara daquele desgraçado, que sentia muita saudades deles: "o que eu faço dona?". Dora irritada cobra de novo a carta e Josué questiona, "mas mãe como você sabe que ela vai bota a carta no correio, se ela ainda nem botou a carta no envelope!" A mãe retruca, "deixa de ser mal-educado menino não vê que a senhora quer ajudar a mãe"! E ao sair da estação sofre um acidente e morre.

Josué fica desesperado e desamparado, triste, choroso, dormindo na própria estação. Vários enquadramentos são feitos de Josué para dar visibilidade ao seu estado de desolação, abandono e sofrimento; mas também a sua força, a capacidade de resistir e a sua dignidade. Josué é desses meninos que tem uma percepção crítica mais aguçada da realidade do que muitos adultos. Aliás é assim que Walter Salles concebe a criança, Pacu de Abril Despedaçado é também um menino consciente e crítico da cegueira de sua família. Josué vai até Dora e ordena que ela escreva uma carta ao seu pai contando que a sua mãe havia se machucado. Dora, seca e insensível, pergunta se ele tem dinheiro, ele diz que tem e pede que ela lhe devolva dinheiro da sua mãe. Ela o manda desinfetar (sair), numa representação de como a sociedade trata a criança pobre.

Enquanto isso, imagens bizarras de situações complexas e próprias a um local de convergências de pessoas com raízes e condições sociais diversas, vai compondo o cotidiano da Central do Brasil. São camelos, traficantes, perseguição e execução a queima roupa de um jovem suposto ladrão. A câmara narra a indiferença dos olhares em relação à morte. Pedrão (Otávio Augusto) o segurança da Estação, que na verdade é um traficante de pessoas e uma espécie de justiceiro, um controlador informal das negociações escusas que ocorrem na Estação, circula com ar de autoridade.

Para Salles (*apud* Gonçalves, 2007) "o realismo nada mais é do que uma ponte para o poético". É com esse olhar que o Diretor aproxima Dora de Josué - não sem antes produzir os fatos que dará início a saga poética e transformadora das personagens - na procura de um filho pelo seu pai (nunca visto), ao estilo narrativo do road movies ou do filme de estrada.

O gênero *road movie* possui características bastante peculiares, no que diz respeito ao conteúdo dos roteiros. Grande parte deles apresenta a necessidade de fuga como ponto de partida e possui as situações de encontro como elementos-chave para o desenvolvimento da trama. (Romanielo, 2011: 155).

Para por Dora em fuga com Josué - princípio da transformação dos personagens - Salles (1998), explicita o caráter de Dora, que sob a desculpa de ajudá-lo, o vende para o tráfico de crianças. Irene sua amiga questiona-a, fica brava e promete romper relações. Dora não consegue dormir, vai até à instituição onde deixou a criança e rouba-a de volta; dando início à sua fuga com Josué em direção a Bom Jesus do Norte, PE.

Nesse percurso os personagens vão trocando experiências e aprendendo um com o outro até a transformação de Dora. Tal como ocorre com Pacu e Tonho (Rodrigo Santoro) em *Abril Despedaçado* (2001).

Neste, Salles narra uma história universal, na qual o nordeste brasileiro do início do século XX se inclui. Trata das tradicionais guerras de sangue entre famílias nordestinas: os Breves e Ferreiras, que se exterminam por ganância, disputa de terra e poder local, existentes não apenas no Brasil, quando da ausência do Estado, mas em várias regiões do mundo como por exemplo, nas montanhas Albanesas e na Grécia antiga (Monteiro, 2014). *Abril Despedaçado* é adaptado do livro homônimo de Ismail Kadaré, que narra um processo de vingança existente há séculos no norte da Albânia, no qual famílias inteiras exterminam-se guiadas pelos códigos de honra estabelecidos pelo Kanun, “um complexo código em forma de livro, cujo conteúdo é mais poderoso do que as leis oficiais. Sua lei máxima é uma lei ancestral: *sangue se paga com sangue*.” (Lima, 2008:13).

O filme inicia-se com a cena final, na qual a imagem de Pacu e sua voz *in off* são apresentadas com ele de costas e andando na penumbra, sob uma luz azul escura no horizonte ensaiando o amanhecer. O filme é narrado a partir do olhar de Pacu, a única percepção lúcida em um ambiente onde todos são cegos pelo ódio e a violência como defesa tradição e da honra, cujos códigos são por eles mesmos estabelecidos: “olho por olho, homem por homem”. Se um dos membros de uma das famílias mata um da outra, o sangue será cobrado, mas apenas daquele que matou, no tempo de uma lua. A camisa ensanguentada do morto e pendurada em um varal ao vento, funciona como um testemunho em permanente vigilância do tempo da vingança. Quando a mancha de sangue amarelar estará na hora de sua cobrança.

Abril Despedaçado trata de um episódio dessa fabula. Inácio (Caio Junqueira), irmão mais velho de Pacu e Tonho foi morto em abril de 1910 em cobrança de sangue pela família Ferreira aos Breves, em Riacho das Almas, onde as águas secaram e “ficaram só as almas mesmos”, como narra Pacu. Agora, que o sangue amarelou, cabe a Tonho o irmão do meio cobrar o sangue de Inácio. O pai (José Dumont) de Tonho ordena a cobrança nesta noite por ser noite de lua cheia. Pacu, com a voz praticamente *in off*, diz “não vá Tonho!” O pai dá-lhe uma bofetada na cara e diz apontando para as fotografias envelhecidas na parede descascada: “presta atenção menino, teu avô, teus tios, o teu irmão mais velho, eles todos morream pela nossa honra e pelo amor a esta terra, que um dia pode ser tua, tu és um Breve. Eu já cumpri minha obrigação se não morri foi porque Deus não quis.” (Salles, 1998). Tonho cumpre sua missão, embora contra sua vontade e angustiado, pois ele tinha como certa a morte, passada uma lua como estabelece a tradição.

O código honra reza que após a cobrança de sangue, o assassino deve comparecer ao velório da sua vítima e pedir trégua à família do morto. Tonho cumpre humildemente mais uma vez o protocolo, como mostra o diálogo entre Tonho e o Cego, avô da vítima.

Tonho, ao sair do velório, vira-se para o Cego e diz: “eu roguei pela alma do morto, em respeito a ele fui ao enterro [...] agora peço para falar com voismicê, eu peço a trégua a voismicê.” O cego responde: “está concedida a trégua, a mesma que seu pai concedeu ao meu neto, mas só até a próxima lua”, e coloca a faixa preta no braço de Tonho e diz: “de um morto para outro, é tua garantia até a lua cheia, depois que o sangue amarelar não vale mais nada.” O cego pergunta a Tonho: “quantos anos tu tem?” Tonho responde: “vinte.” O cego diz: “a tua vida agora tá dividida em duas, os 20 anos que tu já viveu e o pouco tempo que te resta para viver. Já conheceu o amor? Nem vai conhecer. Tá vendo aquele relógio ali (aponta), enquanto ele marcar mais um..., mais um..., ele vai tá te dizendo menos um..., menos um...”. Assim, se estabelece a angústia e a tensão entre o tempo e o personagem Tonho, que busca um mínimo de experiência na companhia do circo mambembe, onde encontra Clara e tem sua primeira experiência do amor. (Monteiro, 2014: 600).

É angústia vivida por Tonho que justifica o título *Abril Despedaçado*, supostamente o último mês de vida de Tonho, não fosse Pacu tomar o seu lugar e produzir a ruptura da tradição com a quebra do código de honra da família, como veremos a frente.

A INFÂNCIA NOS FILMES

A maior parte das crianças quer sobretudo ver a alma, umas ao fim de algum tempo de exercí-

cio, outras *imediatamente*. Do modo como são acometidas por esse desejo, depende a maior ou menor longevidade dos brinquedos. [...]. Quando esse desejo se fixa na medula cerebral da criança ele confere aos seus dedos e às suas unhas uma agilidade e uma força singulares. A criança vira, revira o seu brinquedo, arranha-o, sacode-o, bate contra as paredes atira-o ao chão. De tempos a tempos, [o desejo] fá-la retomar os mesmos movimentos mecânicos, por vezes em sentido inverso. A vida maravilhosa detém-se. A criança como o povo que assedia as Tulheiras, faz um esforço supremo; consegue, enfim, abrir, uma fenda, ela é a mais forte. *Mas onde está a alma?* É então que o embrutecimento e a tristeza começam. (Didi-Huberman, 2011:64).

O autor faz uma digressão à alma poética da criança, fala-nos da sua curiosidade e determinação pela descoberta, em busca da alma do mundo. Nos diz do momento em que a criança toma consciência da “natureza” ruidosa e embrutecida do mundo adulto. Um olhar, de certo modo, compartilhado com o de Walter Salles ao representar a infância. Salles parte sempre de uma imagem para construir seus filmes (Gonçalves, 2007). Pacu e Josué são pontos de partida e de chegada das suas narrativas. As abordagens da infância nos seus filmes podem ser também estratégias poéticas de deslocamento da imagem negativa construída acerca da criança na modernidade.

Embora a criança seja um dado biológico, vivo, humano e cultural que desde sempre existiu, os conceitos e imagens construídos a seu respeito são historicamente engendradas de acordo com as configurações do cenário político-econômico e cultural, que determinam os mecanismos de saber-poder que objetivam e subjetivam os sujeitos criança em cada tempo e lugar. “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (Foucault 1995: 231).

As práticas discursivas de poder e saber, acerca da infância são pensadas a partir das normativas institucionais modernas que as regulam. Saber e poder significam para Foucault as experiências - em campos diversos de saber - das relações entre racionalidades e o poder. Racionalidades específicas, investidas de poder e exercendo-se empiricamente nas relações entre teoria e prática (que constitui a experiência da doença, da loucura, da delinquência, da violência, da morte, do crime, da criança de rua, da criança abandonada, da criança escolar, da não criança [Sarmiento 2008], da infância sem lugar [Monteiro, 2016]). Essas experiências não se dão de forma pacífica, nem sem lutas, conflitos e resistências, ao contrário. A “resistência é um catalizador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos utilizados” (Foucault, 1995:234) na objetivação e subjetivação do sujeito criança (Monteiro, 2016: 2-3).

A infância moderna é, portanto, uma invenção histórica que se vem construindo desde um longo processo, o qual estabelece as bases normativas e define um lugar social para ela (Sarmiento, 2005). Lugar que se pode chamar *de entre lugar e entre tempo* geracional e social. A construção da infância moderna se apoia sobretudo na separação das crianças dos adultos e na sua institucionalização por meio do processo de escolarização.

A ‘geração’ é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é, o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas dos actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto [...]. (Sarmiento, 2005:367).

O conceito de geração permite dar visibilidade aos lugares e os não lugares que são normativamente destinados à infância na modernidade, bem como identificar os mecanismos de poder e saber que estabelecem esses lugares e não lugares e as sanções aplicadas àquelas crianças que ascendem aos não lugares ou aos lugares proibidos. Em outras palavras, “permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado” (Sarmiento,

2005:366), a partir de uma negatização da infância, marcada por uma noção de incapacidade (“ins”, “nãos”).

A própria etimologia da palavra infância aponta para essa negatividade, uma vez que significa “a idade do não-falante, do que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. O aluno é o sem luz; a criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.” (Sarmento, 2005, p.368).

A incompletude da infância, sua suposta incapacidade racional está marcada não apenas nos discursos que se produzem sobre ela, mas também na definição dos *lugares* e não *lugares* aos quais ela poderá ascender, circular, tomar a palavra, enfim, existir e resisitir. Assim, elas são transformadas em sujeitos pela negação e a interdição: são inimputáveis juridicamente, não podem votar, nem ser votadas, não podem casar-se, nem apixonar, nem conduzir, nem trabalhar, não podem viajar sozinhas, não são competentes para decidir sobre questões que lhe dizem respeito, etc. ainda que em nome de sua proteção (Monteiro, 2016).

É, portanto, pela negação e a interdição que a criança é constituída dessa ou daquela maneira, o que cria as condições de possibilidades de resistência da mesma, para o processo de estruturação de suas identidades, as quais vão se formando na luta permanente para se tornar adulta. É comum se ouvir uma criança de dizer que quer crescer para poder fazer isso ou aquilo.

Walter Salles ao abordar a infância em *Central do Brasil* (1998) e *Abril Despedaçado* (2001) coloca em cheque o discurso dos saberes-poder acerca da incapacidade (racional) da criança, deslocando-a em direção a um reposicionamento antropológico que a considera na sua alteridade, isto é, que compreende a criança a partir das suas especificidades e capacidades em interação com o meio que a circunda, e não a partir das matrizes normativas de pensamento, valores e interesses do mundo adulto para ela.

A criança de Walter Salles é um sujeito pensante, que observa o mundo adulto a sua volta, percebe suas interações e intecções, julga, resiste e confronta. Essa concepção de infância está presente nos seus projetos de ficção que envolve a criança ator. Embora seu ponto de partida seja quase sempre um olhar inocente como o de Josué em *Central do Brasil*, essa inocência não é parte de um discurso de mistificação de criança, que a coloca no lugar daquele que não compreende, que não articula o discurso, que não é capaz de pensar e decidir. Ao contrário, denota suas especificidades, como a delicadeza de sentimentos, a naturalidade e espontaneidade no ser-se-como-é da criança, ainda que ela se recrie com base na cultura adulta. A inocência é também um ponto de partida para a construção de personagens que se transformam com o desenvolvimento do filme, a exempolo de Tonho em *Abril Despedaçado*, que foi amadurecendo e aprendendo a resistir pela força da vida; o próprio Josue que rapidamente percebeu a truculência de Dora, mas também aprendeu com ela sobre a dureza da vida. Dora que era uma mulher sem ética, endurecida, de visão limitada e solitária, que aos poucos vai se sensibilizando, se alimentando de companhia de Josué e transformando-se.

Josue é uma criança pobre de nove anos que perdeu sua mãe, uma migrante nordestina, e não conhece o pai. Após perder a mãe sente-se sozinho e abandonado, sua única referencia é o pai, de quem falava sua mãe como um “fazedor de cama, mesa, cadeira, etc”, forma como ele se contrapunha a quem falasse mal do pai. Após muitos olhares indiferente ao seu sofrimento, ele vai até Dora, a “escrevedora” de cartas e ordena “quero mandar uma carta para o meu pai, anda escreve ai: pai venha aqui no Rio que minha mãe se machucou (primeiríssimo plano)” com os olhos lacrimejando e expressão de sofrimento e força ao mesmo tempo, demonstra consciência na decisão tomada. Dora com um olhar ambíguo entre pena e dureza: pergunta: “voce tem dinheiro?”, Josue responde – tenho; Dora, - então mostre; Josué baixa a cabeça, pensa e depois fita-a com os olhos indignados e revoltados e diz: - “então devolve a carta da minha mãe”; Dora: - “ja pus a carta dela no correio”, Josué: - mentira, e ordena que ela escreva uma outra carta. Ela manda-o ir embora: “sai daqui menino, desinfeta.” Chega um cliente de Dora e reforça sai dai moleque (a criança é tratada como algo menor, sem sentimento, sem importância. Josué é colocado não apenas no lugar da infância, mas no lugar da criança pobre: invisível).

Apesar das tentativas de aproximação de Dora, Josué resiste e a encara com desconfiança e raiva, pois

percebe que ela engana as pessoas, pega o dinheiro das cartas e não as postam no correio. Mas é vendido pela necessidade e acaba por dormir na sua casa e em seguida é vendido para traficantes de órgãos. Josué sempre desconfiado, mas não sabia ao certo o que acontecia. De tanto Irene reclamar Dora não consegue dormir e resolve raptá-lo e fugir com Josué, levá-lo até o pai em Pernambuco. Agora a história de Dora é marcada pela companhia de Josué e vice-versa, mas é Dora quem mais se beneficia da companhia de Josué, vai elaborando-se na convivência com o menino e transformando-se, fazendo uma conversão de si em direção a uma estética da existência (Foucault, 2004). O autor aborda o conceito de estética da existência no contexto dos estudos acerca do sujeito da sexualidade e do governo de si, chamando a atenção para as

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (Foucault, 2004:15).

No ônibus, Dora e Josué não apenas desbravam as estradas, mas também o sertão nordestino em direção a um endereço incerto ao encontro de Jesus, pai de Josué. A paisagem emoldurada pelo céu azul, pelos tons palha do sertão e aqui e acolá “o verde das árvores vai se ampliando, assim como a relação dos dois evolui a partir do enfrentamento do desconhecido e do compartilhamento das experiências.” (Gonçalves, 2007:56).

Josué, que no início não confiava em Dora, vai aos poucos tornando-se cúmplice, aprendendo com ela sobre outras durezas da vida, conhecendo a história de uma mulher dura e solitária “que nem pinta a cara”, mas que redescobre o interesse pelo amor quando conhece Cezar (Othon Basto), o camioneiro que lhes dá carona e comida, mas que se assusta e foge quando Dora demonstra interesse. Aos poucos, Dora vai se sensibilizando com a companhia de Josué, com sua inteligência, graciosidade e questionamentos demonstrando força e dignidade.

Dora e Josué enfrentam muitas dificuldades no caminho, sem dinheiro são obrigados a vender seus pertences, a roubar pequenas coisas para comer. O que Dora o faz tentando esconder de Josue sem sucesso, pois ele o percebe e o explicita a ela. Ao chegar em Bom Jesus do Norte tiveram dificuldades de encontrar a casa do pai de Josué. Bateram em algumas portas, já estavam completamente sem dinheiro, cansados e com fome. Dora se indispôs com Josue, mal disse de sua companhia e sentiu-se mal, teve vertigem em meio as cantorias da multidão de romeiros em festejo.

Numa das mais belas seqüências do filme (com mais de 700 figurantes), o diretor utiliza a câmera na mão e sons sobrepostos para reforçar o efeito da corrida e o transe de Dora. Para essa cena, Salles pensou no poder que o desconhecido tem de alterar as vidas. No momento em que Dora se defronta com uma geografia e com personagens sobre os quais não tem poder, ela é obrigada a agir de forma diferente. Suas certezas são abaladas. (Gonçalves, 2007:57).

Josué acolhe Dora, e como um bom pensador e observador consegue para que Dora escreva mensagens nas fotos dos santos para os romeiros analfabetos, por um real. Com isso conseguem dinheiro para continuar a procura pelo pai de Josué. As cartas mais uma vez, são uma forma poética de evidenciar os problemas dos nordestinos, os seus sonhos, esperanças e a relação com os familiares.

“Agora estamos rico” diz Dora feliz, brincalhona e afetiva com Josue. Com o dinheiro dormiram em um hotel, Josue comprou um vestido para Dora se parecer com mulher que “pinta a cara”. A noite, Josue pega as cartas que eram para colocar no correio e joga no balde, Dora o repreende: “não, não faça isso!” Josue a olha com um sorriso cínico de quem não acredita na sua ética e diz: “tinha que rasgar primeiro não é?”. Dora já em atitude educativa, diz: “deixa que eu cuido disso”, toma as cartas de Josue e guarda. No dia seguinte, Dora em um movimento visivelmente ético e estético já em conversão de si vai até o posto de correios e posta as cartas. Josue faz uma expressão, de quem não está acreditando no que vê (close up em seu rosto).

Quando já tinham desistido e decido a retornar, são abordados por Isaías (Matheus Nachtergaele), filho mais velho de Jesus, irmão de Josué, que ficara sabendo de alguém que procurava por seu pai. Isaías

os convidam para casa sempre brincando de trava língua com Josue, que finalmente conhece seu irmão do meio Moisés (Caio Junqueira) e se depara com a fotografia de sua mãe ao lado do seu pai, na parede. Em close up a câmara evidencia a sua expressão de felicidade ao vê-los juntos. Uma cena que confirma a existência de uma família com o pai que tanto defendera.

Nesse difícil processo de busca pelo pai – personagem oculto que aparece nos discursos como um homem que bebeu a própria casa - Josué passou negar a sua própria identidade por achar que o pai realmente não se interessava por ele. Por isso quando encontra os irmãos apresenta-se como Geraldo e não como Josue, filho do casal. Isaías pede para Dora ler uma carta de seu pai que havia chegado a seis meses. A leitura revela que Jesus tinha ido para o Rio de Janeiro a procura de Ana, como não a encontrou resolveu ficar por seis meses no garimpo. Uma carta que revelava seu amor pela mãe de Josue e pelos filhos Moises e Isaías. Dora, ao fazer a leitura incluiu Josué, em uma atitude de proteção; mas ele percebe que o pai não lhe fez referência e questiona Dora. Mais uma vez Salles nos apresenta uma representação de criança que não é tratada, por ele, pelo negativo. Josue é perspicaz, questiona, confronta, luta por aquilo que quer e apresenta soluções.

No meio da noite Dora se arruma, veste o vestido que ganhou de Josue, passa baton, coisa que não fazia antes, olha os três irmãos dormindo juntos e vai embora sem se despedir. Deixa a carta de Ana ao lado da de Jesus. Josué acorda, vê que Dora foi embora, e sai correndo [em plano geral]. Dora vai embora sentindo-se feliz, a câmara sublinha o seu rosto e evidencia uma mulher transformada em outra de si mesmo. No ônibus Dora escreve uma carta para Josué:

Josué, faz muito tempo que eu não mando uma carta para alguém, estou mandando essa carta para você. Você tem razão, seu pai ainda vai aparecer com certeza. Ele é tudo aquilo que você diz que ele é. Eu lembro-me do meu pai me levando na locomotiva que ele dirigia. Ele deixou eu e uma menininha dar o apito do trem a viagem inteira. Quando você estiver cruzando as estradas com seu caminhão enorme, espero que você lembre que fui eu a primeira pessoa a fazer-te botar a mão no volante. Também vai ser melhor para você ficar aí com seus irmãos, você merece muito mais do que o que eu tenho para te dar. No dia que você quiser lembrar de mim dá uma olhada no retratinho que agente tirou junto. Eu digo isso porque tenho medo que um dia você também me esqueça. Tenho saudades do meu pai. Tenho saudades de tudo. (Salles, 1998)

Enquanto Dora escreve vão se alternando as cenas de Dora no ônibus e de Josué correndo atrás do mesmo, descalço e apenas de calção sob a penumbra do amanhecer e a luz dos raios de sol que se despontam. A câmara foca um e outro, de modo alternado. O filme termina com ambos olhando suas fotos no binóculo, em uma expressão de afetividade e de uma clara transformação de Dora. Por fim, Walter Salles busca, por meio de seus filmes, por em causa a questão da alteridade, da solidariedade, mas sobretudo procura dar evidências à capacidade humana de resistir e dar novos direcionamentos à sua vida. Foi assim em *Central do Brasil* e também em *Abril Despedaçado*. Ele põe em causa não apenas uma criança atuante, que participa do rumo da sua própria vida, por meio de ações determinadas, ativas, construtivas e participativas, mas o próprio ser humano. Na medida em que vai transformando os personagens, sua linguagem vai adquirindo uma estética mais fina, planos mais ampliados e contemplativos, as cores se tornam mais vivas, as trilhas sonoras ganham outros contornos e as cenas passam a ter profundidade de campo, o que não ocorria no início dos filmes, sobretudo de *Central do Brasil* e menos em *Abril Despedaçado*, quando os cenários são mais tensos e o ritmo mais acelerado.

Em *Abril Despedaçado* a infância é também abordada por Walter Salles de modo atuante e participativa embora, seu ponto de vista seja mais como observadora e narradora, julgadora dos acontecimentos no mundo adulto, do que propriamente o estabelecimento de confrontos. O filme como contexto para a infância é densamente opressor. Nele a criança não tem lugar, ela é tratada com violência física e simbólica. Embora haja a transformação dos personagens, o filme tem como cenário, o campo, marcado por uma paisagem seca e deserta, que revela o deserto interior dos próprios personagens.

Salles nos dá a ver algumas temáticas comuns, apesar da representação de contextos históricos diferenciados. Os dois filmes têm em comum a abordagem da profunda desigualdade social, do analfabe-

tismo, a cultura da violência. Em *Abril Despedaçado*, a infância é representada do ponto de vista da resistência, como a perspectiva questionadora e libertadora da família, por um lado e, por outro, como uma existência “sem-lugar” na própria família.

O termo *sem-lugar* tem um sentido simbólico e subjetivo de não acolhimento do sujeito, de não-reconhecimento de sua condição humana primordial, que é ser reconhecido por um nome, ter uma identidade, o que faz com que o “Menino” se sinta como se estivesse fora do seu lugar como aparece nesta fala: “nóis vive em Riacho das Almas, no meio do nada (plano grande) de certo mesmo só precisa ter ciência de que fica encima do chão e debaixo do sol, o sol daqui é tão quente, mas tão quente as vezes a cabeça da gente ferve que nem rapadura no taxo.” (Salles, 2001 *apud* Monteiro, 2014:602).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, se em *Central do Brasil*, Josué é uma criança pobre com problemas de identidade por não conhecer seu pai, em *Abril Despedaçado* Pacu, é uma criança que vive com a família, porém não possui sequer um nome. Ele é tratado por “Menino”, o qual só é lembrado pelos pais para realização de trabalhos e como um futuro vingador da honra da família. Pacu, cujo nome recebeu do dono do circo Salustiano (Luís Carlos Vasconcelos) vive às margens da família observando e refletindo sobre a sua condição de miserabilidade humana, de violência e cegueira.

Sua vida começa a ganhar mais sentido quando ele recebe da sobrinha da Salustiano um livro sobre peixes, o mar e a sereia. Embora não saiba ler, Pacu lê as imagens e constrói um mundo particular de sonhos e fantasias até o dia em que seu pai toma o livro para que não o atrapalhe a trabalhar.

Tal como Josué, Pacu determina seu destino tomando o lugar de Tonho na iminência da vingança pela família dos Ferreiras. Pega a tarja preta indicadora da vingança a Tonho e coloca-a em seu braço, ao amanhecer do dia, e sai andando e tentando lembrar de uma história, que a memória não consegue mais acessar:

Meu nome é Pacu, é um nome novo, tão novo que ainda nem peguei costume, tô aqui tentando lembrar uma história, às vezes eu alembro, às vezes eu esqueço, vai ver que é porque tem outra que eu não consigo arrancar da cabeça, é a minha história. (Salles, 2001).

E assim o filme termina, tal como começou: com Pacu narrando a mesma história em direção à sua morte como uma forma de libertar Tonho e a família daquele ciclo interminável de violência, ao quebrar a honra da família. Ele sabia que se o vingador matasse uma outra pessoa que não aquele que matou, o ciclo de vingança seria interrompido com a desonra das famílias. A história que Pacu queria lembrar era a história de libertação construída com as imagens do livro que ganhara e seu pai violentamente o tomou. Nos dois filmes a criança representada por Walter Salles não apenas são conscientes e corajosas como tomam elas mesmas as decisões sobre os seus destinos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Phillipe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman, 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. (p. 50-68; 225-271)

DIDI-HUBERMAN, Georges. 2011. O que nós vemos, O que nos olha. Porto, Pt: Dafine Editora.

FOUCAULT, Michel. 1995. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, Org. 1995. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Traduzido do Francês Vera Porto Carrero. São Paulo: Forense Universitária, 231-249.

_____, 2004, A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. Ética, sexualidade, política: Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 272.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar. 2008. Abril despedaçado transmutado para o cinema: da albânia ao Brasil a tragédia em cena. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Ceará.

GONÇALVES, Mól Mariana. 2007. Por um Cinema Humanista. A identidade cinematográfica de Walter Salles da grande arte até Abril despedaçado. Tese de Doutorado, UFMG.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. Revista da Associação Nacional dos Programas

de Pós-Graduação em Comunicação do Rio Grande do Sul: PUC-RS, www.compos.com.br/e-compos Agosto de 2006 -2/12.

MONTEIRO, Luiza P. 2014. Abril Despedaçado e o Governo da Infância. Avanca/Cinema: Conferency International, Avanca: Edições Cine Clube de Avanca, PT.

MONTEIRO, Luiza P. 2016. A infância sem lugar: mecanismos de inclusão e exclusão. Texro apresentado no Colóquio Criança, Cidade e Cidadania. Guimarães Portugal, 17 a 18 de março de 2016.

WEBGRAFIA

OLIVEIRA, Marinyze Prates de. Da fratria à devoração mútua: narrativas da nacionalidade o cinema brasileiro contemporâneo, Anais do XI Congresso Internacional da ABECAN:20 anos de interfaces Brasil-Canadá, 2011. Disponível em:

ROMANIELO, Ana Luiza Pereira. 2011. A trajetória da personagem no cinema de estrada: leitura de Central do Brasil. UNINCOR. Disponível em: [ttp://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Oliveira-Marinyze.pdf](http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Oliveira-Marinyze.pdf) (acesso: 27/3/16)

RESUMO

O artigo trata dos achados de pesquisas realizadas com cinema dentro das escolas e universidades, e as reflexões advindas destas. Ao perceber nas pesquisas que venho realizando e orientando há dez anos o vínculo cada vez maior das crianças e dos jovens com a imagem, principalmente a audiovisual, trazendo a ideia de que “o contar suponha o ver” na TV, no cinema ou no vídeo em diferentes locais de acesso, trago a forma em que essas percepções aparecem nas pesquisas mais recentes realizadas pelo meu grupo de pesquisa. Aqui entendemos o cinema e o vídeo ou audiovisual sem fazer grandes diferenciações entre os dois, mas apontando que existe cada vez mais diálogo entre cinema e vídeo/TV. Os dois se conflitam e um se hibrida com o outro. O cinema se modifica com a TV/vídeo e a TV /vídeo se modificam com o cinema. As linguagens se interpenetram e tornam-se diferentes pelas criações audiovisuais. Hoje cada vez mais o audiovisual está presente no cotidiano de todos, nas suas múltiplas telas e isso é cada vez mais recorrente nos espaços educativos. A investigação buscou perceber as relações estabelecidas pelas crianças, jovens e professores com o cinema e o audiovisual, nas instituições; bem como os vínculos entre a formação e as produções audiovisuais a que os sujeitos tem acesso, pensando também no papel da escola e das mediações no processo formativo. Trata-se dos retornos de diferentes pesquisas de mestrado realizadas no grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cinema e Educação) e certificado pelo Cnpq, Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, formação, sujeitos, escola, telas, desafios

ABSTRACT

The article deals with the findings from research related to cinema in schools and universities and reflections came from these. Realizing the research I have been doing and guiding for ten years the growing bond between children and young people with the image, especially audiovisual, bringing the idea that “the count suppose to see” in TV, film or video at different locations access, I bring forward how these perceptions appear on the latest investigation conducted by my research group. Here we understand the cinema and video or audiovisual without major differences between both but pointing out that there is an increasing dialogue between cinema and video / TV. Both conflict and hybridizes themselves. The cinema changes with TV / video and TV / video change with cinema. The languages and become different by the audiovisual creations. Today more and more audiovisual is present in the daily lives of all in its multiple screens and this is increasingly recurrent in educational spaces. The research realized sought to understand the relationships constituted by children, young people and teachers with the cinema and audiovisual in institutions and entails with the formation established with audiovisual productions that the citizen has access also thinking about the role of schools and mediations in the formation process. These are the returns of different masters researches conducted in the research group CACE (Communication, Audiovisual, Cinema and Education) and certified by Cnpq, in Brazil.

KEYWORDS: Cinema, formation, individual, screens, tasks

INTRODUÇÃO

Neste artigo busco refletir sobre o cinema e o audiovisual a partir de pesquisas realizadas recentemente – de 2010 a 2015 – e que desenvolvem questões anteriormente abordadas nos meus estudos de Mestrado e Doutorado, nos quais investiguei as relações das crianças com as mídias, com diferentes ênfases. No Mestrado estudei a relação delas com a TV, focando especificamente no consumo e na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. No Doutorado o foco foi na produção narrativa de crianças em diferentes suportes e linguagens a elas acessíveis. Nos estudos de Mestrado intitulado *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados* (2003) destaquei no consumo das crianças, o processo das mediações dos diferentes grupos que participam da

recepção vivida por elas, como a família, a escola e o grupo de amigos, entre outros.

Nos estudos de Doutorado intitulado *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* (2009), observei os modos de produção das crianças nesse novo contexto em que elas tem acesso a diferentes mídias e formas de contar histórias. Os dois estudos foram fundamentados nos Estudos Culturais Latino-Americanos que entendem o “cultural” na perspectiva da hibridação (Canclini, 2003) podendo-se captar esse processo híbrido da cultura nas falas das próprias crianças pesquisadas. No Mestrado a investigação ocorreu em duas escolas, uma pública e outra particular. No Doutorado o estudo das narrativas ocorreu também em duas escolas (uma pública e uma particular), em um Centro cultural e em um Blog.

Realizei as duas pesquisas por meio de oficinas com as crianças, na ótica da pesquisa-intervenção. Uma questão comum aos dois estudos e que deu origem a um novo projeto de pesquisa e a atual constituição, em 2015, do grupo de pesquisa CACE (anteriormente nomeado por cine narrativas) foi a percepção da frequente relação das crianças com a imagem e os desafios advindos desse contexto. O contar, para as crianças das pesquisas anteriores, supõe o ver. Essa relação entre narrativa e visualidade no ponto de vista e nas práticas das crianças nas duas pesquisas, deu origem a um novo projeto que ampliava o olhar para perceber as relações tanto das crianças como de jovens e professores com um dos modos de relação com a imagem contada, mas trazida pelas crianças em seus relatos junto com os livros: os filmes. Desse modo, dando continuidade a investigação da relação do contar com o ver e sua relação com práticas em diferentes contextos educacionais é que propus de 2010 a 2013 a pesquisa já concluída: *O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos*. De 2013 até o presente ano, realizo a pesquisa: *O cinema e as narrativas na era da convergência: consumo, formação e produção de crianças, jovens e professores*. Ambas tiveram apoio da FAPERJ (Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) recebendo auxílio financeiro para apoio a pesquisa. As reflexões que trago referem-se aos achados dessas duas pesquisas, uma já concluída e outra em processo de finalização. Nas duas integraram-se alunos de iniciação científica, de Mestrado e recentemente de Doutorado da Universidade.

MÍDIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Os sentidos nas sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que exercem papel de grandes mediadoras entre o sujeito e a cultura. De fato, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão de informações, mas também fazem parte da nossa prática social e cultural. Mídias que nos vinculam a elas pelo ver. Estamos vivendo uma áudiovisualização da cultura sem precedentes e, portanto, as crianças e jovens vivem uma relação diferenciada com o conhecimento pelo seu vínculo com a imagem como parte do processo de formação. Ao perceber nas pesquisas que venho realizando há mais de dez anos (Oswald, Fernandes, Silva e Lopes, 2005; Fernandes, 2008a, Fernandes 2008b, Fernandes 2008c) o vínculo cada vez maior das crianças e dos jovens com a imagem, principalmente a audiovisual, trazendo a ideia de que “o contar suponha o ver” na TV, no cinema ou no vídeo em diferentes locais de acesso, trago a forma como essas percepções aparecem nas pesquisas realizadas pelo grupo nos últimos 5 anos. Aqui entendemos o cinema e o vídeo ou audiovisual sem fazer diferenciações significativas entre os dois, tal como o faz Bentes (2003), que assim os concebem. A autora aponta, ao dialogar com o vídeo, um momento decisivo de embate, de “crise”, de reação que deriva do campo do cinema: o do audiovisual. Os dois se conflitam, mas um se hibrida com o outro, o cinema se modifica com a TV e o vídeo e a TV e o vídeo se modificam com o cinema.

Comenta Hobsbawm (1995), o século XX passou por uma revolução cultural. Ao mesmo tempo em que a cultura passa a ser central na realização de determinadas atividades e instituições, ela passa também a – através dos meios de produção, circulação e troca cultural das mídias – expandir-se ampliando o modo como compreendemos o mundo em que vivemos. Hall também nos idos dos anos 90 discutia a enorme expansão que o conceito de cultura passou a ter em vários estudos a partir da segunda metade do século XX. Assim como somos seres interpretativos, os sistemas ou códigos de significado que usamos para dar sentido às nossas ações constituem nossas “culturas”, também sabemos que todas as nossas práticas sociais são práticas culturais, são práticas de significação, construídas e compartilhadas na dimensão coletiva.

Duarte (2009) ressalta que o homem do século XX jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento. A imagem do cinema e do audiovisual não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade. Sarlo (2000) salienta nos idos de 1990 como a presença das antenas de TV (e hoje poderíamos dizer as antenas de celular e os sinais de internet) constroem uma nova cartografia cultural. Assim onde quer que cheguem os meios de comunicação não passam incólumes as crenças, os saberes e as lealdades. Sarlo e Duarte destacam, cada uma ao seu modo, a reviravolta produzida pela transmissão eletrônica de imagens e sons.

Como aponta Rosália Duarte, tais mídias já fazem parte de como construímos e percebemos a realidade. Nas mais variadas e corriqueiras situações do cotidiano a presença de imagens e mensagens midiáticas perpassam continuamente as práticas e relações sociais e culturais nas diferentes telas com as quais lidamos. Tais narrativas são características de nossa época, habitam nossas vidas e intervêm em modos de aprender e de existir (FISCHER, 2007), afetando processos de apropriação, usos e consumos de elementos culturais e simbólicos. A cultura hoje, torna-se central, porque passa por todos os meios de comunicação. Trata-se de uma nova ordem comunicacional na cultura que tem a comunicação como elemento estruturante dessa construção. Barros (2012) analisa que o lugar da cultura muda quando a mediação tecnológica antes instrumental passa a ser estrutural. Trata-se da trama comunicativa da cultura. Mudaram os modos como a cultura se produz e a comunicação por meio das mídias é hoje a protagonista. Temos que entender como isso ocorre.

Dessa forma, o primeiro projeto dentro dessa linha que desenvolvi na UNIRIO no Programa de Pós-graduação foi “O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos” (2010-2013) e que teve como objetivos investigar as relações de crianças e jovens com o cinema nas instituições educacionais de ensino fundamental, médio e superior no Rio de Janeiro. O cinema foi concebido como integrante do processo de formação de leitores, como narrativa que forma o sujeito na relação com a cultura; buscando perceber como as crianças e jovens criam narrativas a partir de uma relação formativa vivida com o cinema nas instituições educacionais e analisando o que apontam as narrativas criadas pelos sujeitos dos diferentes contextos educacionais em que mantém relação com o mesmo.

Essa pesquisa teve como campo três contextos educacionais: instituições de ensino públicas de ensino fundamental, médio e superior nas quais estivessem ocorrendo projetos ou trabalhos relacionados ao cinema com crianças e jovens. A perspectiva teórico-metodológica do grupo de pesquisa relaciona-se com os Estudos Culturais Latino-Americanos focando os sentidos que os sujeitos produzem em suas relações com os filmes. Considerei, ao contrário dos estudos de recepção tradicional, que os sujeitos – crianças e jovens – não se relacionam com as imagens apenas dando uma mera resposta ao estímulo da mensagem/imagem emitida, mas constroem sua relação com as imagens elaborando interpretações próprias. Os elementos culturais, hábitos e comportamentos típicos de um grupo ou contexto social nunca são fechados em si, por mais radicais e fiéis que sejam aos códigos compartilhados entre seus membros. Reconhece-se que existe uma tendência e mensagens hegemônicas, mas os sujeitos não são totalmente submissos a elas. Existem sempre as mediações na relação dos sujeitos com a cultura como aponta Martín-Barbero (2014), ao falar em mediações comunicativas da cultura. Entende-se também que a recepção às imagens audiovisuais não é algo que acontece somente no momento em que eles estão diante destas, mas também antes, durante e após esse momento conforme nos aponta Gomez (2009). Antes de ver um filme ou vídeo eles leram a respeito, ouviram falar, viram um trailer ou um programa que falou sobre como o filme foi feito e todos esses momentos fazem parte do contato que ele terá com o filme e suas interpretações nessa dinâmica intercultural. As mídias audiovisuais participam das criações de sentidos nessa multiplicidade de relações.

Nessa pesquisa inicial, optamos por focar no cinema pois foi um dos audiovisuais que os sujeitos (crianças), das pesquisas anteriores, apontaram fazer parte do seu cotidiano ao falarem muito nos filmes como narrativas. Algumas das questões dessa pesquisa foram: Como o cinema faz parte da formação das crianças e jovens pesquisados nas diferentes instituições? Qual o sentido das narrativas cinematográficas para esses sujeitos? De que modos as crianças e os jovens constituem-se como leitores na sua relação com as narrativas cinematográficas?

AS PESQUISAS

A pesquisa ocorreu em ações ou projetos realizados dentro das instituições que tivessem como pano de fundo ações cineclubistas, ou seja, ações de exibição de filmes não comerciais em local e horários específicos, realizadas nas instituições e com a ocorrência de debate depois das sessões. Desta forma, em cada campo fizemos filmagens, transcrições e registros dos debates realizados com algumas entrevistas posteriores e foi desse material que surgiram os achados da pesquisa realizada nas instituições ao longo de 2 anos em média. Todos os três campos de investigação fizeram parte de pesquisas de mestrado e de monografia de participantes do grupo de pesquisa (GATTO, 2013, CORDEIRO, 2013, DA-LETHESE, 2013 e FERREIRA, 2014).

Como retorno da pesquisa percebeu-se que, em todas as instituições, a presença do cinema na escola é uma opção de alguns profissionais específicos, apaixonados pelo cinema, não uma opção da escola como um todo. Os projetos ou ações cineclubistas as quais foram realizadas nos campos de investigação são, em sua maioria, articuladas por um ou dois professores das instituições, exceto em uma das escolas em que esse projeto integra o currículo de um curso novo de ensino médio proposto por um grupo de professores engajados no mesmo. Mesmo nessa escola apenas os alunos e professores desse curso específico tem o cinema como referência para sua formação. As demais turmas e professores raramente se envolvem com as atividades desse curso. Dessa forma, o cinema está nessas instituições como algo que depende apenas de alguns profissionais, não é uma proposta da escola ou uma política de formação para as crianças e os jovens.

E como são as relações das crianças e jovens com o cinema nessas instituições pesquisadas? Percebeu-se que as crianças e os jovens pesquisados ficam tocados pelos filmes exibidos, embora nem sempre queiram debatê-lo. O “falar sobre o filme” passa por uma aprendizagem assim como, por vezes, o assistir ao filme passa, nessas instituições, por uma “obrigatoriedade” imposta pelo professor ao dizer que será feito um trabalho a partir do filme ou que vai contar presença ou algo semelhante. Isso principalmente com o público dos jovens, o que não aconteceu com o público das crianças. Normalmente – em relação aos jovens – o auditório fica cheio quando os professores tornam o filme “obrigatório” dentro de uma disciplina. Quando o professor deixa livre a opção por assistirem ao filme, parte dos jovens opta por vê-lo na internet, principalmente os jovens do ensino superior. No questionário realizado no ensino superior com 70 respondentes quase 80% responderam que vão ao filme por indicação do professor quando está associado a disciplina.

Nos três espaços pesquisados tanto crianças como jovens do ensino médio e do ensino superior apresentam modos iniciais comuns de lidar com os filmes. Os debates de forma geral foram livres com a palavra aberta para eles se pronunciarem. De modo geral, é recorrente encontrar nas falas expressões como “o que mais me chamou a atenção”, “o que mais me marcou”, ou “achei muito interessante”, que nunca são comentários imparciais ou isolados, mas sempre acabam de alguma forma suscitando questões para levantar ou sustentar uma discussão ao longo dos debates. Isso foi percebido com todos os públicos pesquisados – do ensino fundamental ao ensino superior.

As crianças do ensino fundamental apontaram que os filmes exibidos na escola que são filmes não comerciais são “diferentes” dos que elas estão acostumadas a assistir e um dos movimentos delas foi criar um “clube do cinema” coletando cópias de filmes com os colegas e professores e emprestando uns aos outros como faziam com “o clube do livro” na escola. Queriam levar para casa os filmes vistos na escola para mostrarem à sua família. Para elas, o cinema foi visto como espaço de diversão, consumo e alteridade ao estarem com os colegas compartilhando momentos de amizade. O local do cinema foi visto como algo diferente pois boa parte das crianças raramente vai ao cinema e a sala de exibição é vista como algo especial trazendo lembranças de momentos vividos com a família ou amigos. Como ainda dependem dos adultos para ir ao cinema essa frequência depende, na maioria das vezes, da família e pesa o custo do ingresso do cinema. Uma boa parte das crianças da pesquisa apontou que o consumo de filmes por parte delas e da família acontece na maioria das vezes por DVDs piratas vendidos nas feiras e camelódromos do Rio próximos dos locais onde moram. As salas de cinemas em sua maioria estão nos shoppings, poucas estão perto dos seus locais de moradia. Mesmo assim, apontaram que os filmes que vêm nos shoppings, quando raramente vão, não são filmes “diferentes” dos que viram na escola,

no cineclube. Entendi que na concepção delas, esses filmes “diferentes” como sendo os filmes que não seguem o padrão de Hollywood, ao qual a maioria está acostumada.

No ensino superior três tipos de manifestações sobressaíram nos debates sobre os filmes que apontam modos de relação dos jovens com o cinema. Primeiramente, eles costumam posicionar-se para defender ou condenar comportamentos, atos, escolhas e visões de mundo dos personagens dos filmes, colocando-se como verdadeiros juízes que apontam erros, medos, fracassos, preconceitos, mas também reconhecem e exaltam atitudes de cumplicidade, altruísmo, coragem, sensibilidade entre tantas outras que aparecem nos filmes. Uma questão que por vezes aparece nesses momentos de “julgamento” é a associação entre filme e realidade.

Outra percepção é a recorrência com que os jovens participantes trazem elementos vistos nos filmes para narrar experiências e histórias de suas vidas. Em alguns momentos fazem-se verdadeiras confidências públicas de situações vividas na infância ou na vida adulta relacionadas ao que o filme traz. Assim, os filmes provocam confissões, resgate de memórias, afirmações de identidades entre outras correlações trazidas por eles. Um terceiro aspecto, diz respeito à relação entre os filmes, a cultura e a sociedade de modo geral. Os participantes trazem para o debate dos filmes assistidos, reflexões e críticas sobre questões sociais, políticas e históricas, para além do que é tratado nos filmes. Assim, articulam o contexto do filme de outro país com o contexto brasileiro, comparam as situações vividas lá e aqui e apontam semelhanças mais do que diferenças mostrando o que cada filme nos faz pensar para além dele. No caso do ensino superior sempre articulam as situações do filme à formação vivida na Universidade com arte, história, pedagogia, etc. Dessa forma, os estudantes de pedagogia buscam relações com situações da escola e aprendizagem nos filmes. Os estudantes de arte veem mais a questão estética, os de história trazem para o debate os contextos históricos daquele filme. Sempre relacionam os filmes a sua área de formação.

No ensino médio percebi que os jovens se posicionam diferentemente dos do ensino superior. Nesse caso as sessões com filmes e debates ocorreram em uma das disciplinas com a presença de um ou mais professores da escola além dos pesquisadores. Percebi, como nos campos anteriores, o forte envolvimento dos jovens com os filmes, no entanto, o posicionamento dos jovens em relação ao julgamento dos personagens dos filmes não acontece. Isso porque como estão num curso técnico de áudio e vídeo muitas vezes o debate do filme envereda pelos aspectos da linguagem audiovisual e eles mostram que o aprendizado da técnica cinematográfica contribui para ampliar o olhar deles sobre os filmes. O conhecimento da técnica também é útil para buscarem nos filmes referências para as produções de curtas realizadas por eles na escola. Mesmo tendo essa visão “técnica” dos filmes no momento de recepção agem como todos os jovens com risos, provocações a colegas em determinadas cenas, entre outros. Nessa escola de ensino médio os estudantes apontaram o quanto a prática de ver filmes na escola, ao longo dos três anos do curso, foi formadora para eles trazendo referências para o modo como olham outras produções fora do cinema, como o que veem na TV e na internet. Essas referências que eles adquirem com o consumo e debate na escola algumas vezes causam encontros e outros desencontros na comunicação entre eles e a família, ao passarem a ter modos de interpretação baseados nas aprendizagens feitas na escola com referências que sua família não possui.

Alguns aspectos gerais trazidos pelos sujeitos pesquisados nas diferentes instituições referiu-se a esses cinco pontos: 1) a dificuldade de acesso a filmes fora do circuito comercial; 2) ao interesse que alguns sujeitos trouxeram por produzir filmes e conhecer os segredos da produção entendendo mais como alguns filmes são feitos nas duas instituições em que a produção não era incentivada; 3) o fato de vários dos sujeitos pesquisados irem muito pouco ao cinema mas nem por isso deixarem de ver filmes. O acesso aos filmes passa pelos filmes baixados pela internet, pelos vistos com amigos no computador por sites ou mesmo DVDs alugados em locadoras; 4) O gosto por ter cópia do filme ou por adquiri-lo somente quando o filme é considerado por eles como muito bom (ter o filme para poder rever várias vezes); 5) a relação com o cinema na sala de exibição ser encarada por parte dos sujeitos como “acontecimento”, como momento especial só válido com um filme especial que mereça essa saída e esse investimento no programa (trazida somente os jovens do ensino médio e superior);

A permanência no campo de pesquisa das instituições, por cerca de 2 anos, nos permitiu perceber que as relações que estabelecem com os filmes não mudaram muito nesse período. Tais aspectos foram sendo percebidos repetidamente ao longo desse período. Dialogando com Rosa Fischer (2009) ao questionar: o que a filosofia do cinema ensina à educação? Ela responde:

“ensina a ir além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito. Talvez ensine uma generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual oferece, sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas para saber o que *realmente as imagens queriam dizer*. Esse exercício não é tão fácil assim, pois exige o esforço de fugir aos apelos imediatos das explicações causais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou rígidos, para abrirmos todos os sentidos ao que lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações com o objetivo de fazer da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos.” (p. 97)

Esse espaço privilegiado da transformação de nós mesmos só pode se dar com a ampliação do ver em novas bases. Para alguns sujeitos pesquisados esse acesso mais cotidiano a filmes fora do circuito comercial permitiu essa experiência de perceber as diferentes formas de narrativas fílmicas de diferentes países, diretores, etc. No entanto, dialogamos com Fischer para refletir que essa relação mais ampla com os filmes sem busca de explicações ou julgamentos demanda tanto conhecer os outros usos que fazem do cinema ou mesmo das produções audiovisuais que circulam em outras telas para pensar que repertórios possuem, bem como uma atuação reflexiva focada nessa ampliação do olhar “abrindo os sentidos” como nos diz a autora para além do que eles costumam “sempre ver”. Algo que só podemos pensar a partir dessa constatação de que alguns modos de relação com os filmes permanecem de um tipo de filme para outro. Dialogando com Serra (2006) perguntei se o cinema pode constituir-se numa experiência pedagógica nessa ordem formadora e apostei com Serra e com Fischer que a experiência do cinema pode ser sim formadora assim como a experiência da leitura nessa dimensão formadora do olhar.

A nova pesquisa que agora estou realizando busca perceber melhor essa dimensão da formação que os sujeitos da pesquisa vivem fora da escola e trazem para a escola, ao focar a nova fase da investigação no cinema na era da convergência optando por investigar modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores em relação às diferentes telas com que convivem no cotidiano. Busquei ampliar as telas saindo apenas do cinema, no projeto anterior, para possibilitar pesquisas que pensem e percebam o audiovisual/vídeos em suas diferentes telas já que, cada vez mais, todos percebem o audiovisual presente no nosso cotidiano, muito mais pelo uso de dispositivos móveis como o celular do que pelo ver os filmes nas telas tradicionais do cinema. Percebi na pesquisa anterior como consomem dentro das instituições que trabalham com o cinema e a agora estamos percebendo como esse consumo se dá, de modo geral, para poder viabilizar um diálogo possível. Algumas questões que surgem são: que diferenças se percebe entre os modos de consumo de cinema por crianças e jovens dentro e fora do espaço da escola? E dos professores? Como são construídos esses modos de consumo? Como o consumo de filmes associa-se a outros consumos culturais? De que forma os professores participam da mediação dos consumos realizados fora da escola por crianças e jovens? Que mediações ou formações viveram os professores em seu consumo cultural pessoal de cinema? Que produções audiovisuais são feitas por esses sujeitos e como elas relacionam-se com os consumos vividos por eles?

Tenho três pesquisas recentemente concluídas nesse novo projeto com crianças, com jovens e com professores e uma pesquisa com professores em processo. Percebi que o consumo de crianças fora do espaço da escola não aparece e nem é conhecido pela escola. Algo que também apareceu em pesquisa anterior (FERNANDES, 2009). Os consumos de forma geral vividos por crianças, jovens e professores estão associados a outros consumos complementares a esses.

Na pesquisa realizada dentro das instituições eram observadas as práticas, realizadas com as crianças e jovens percebendo o que diziam e sabiam a respeito dos filmes e das práticas vividas nas instituições. Nesse novo momento estamos tendo pesquisas que focam na produção de audiovisual procurando

perceber se ao consumir e produzir as crianças, jovens e professores trazem suas relações com o consumo de modo geral e buscando perceber que consumos são esses.

Uma pesquisa realizada com jovens em meu grupo (BATISTA, 2014) buscou ver quais produziam vídeos e mantinham canais no youtube, e nesses contatos com os jovens pela rede via skipe, facebook buscou ver como eles participavam dessa cultura ao possuir um canal de vídeos e o que essa prática implicava para eles em termos de relações, éticas, autorias e relações com família e escola. Percebeu-se que eles criam redes de amigos que se ajudam e produzem em coautoria ensinando e aprendendo pela internet. Alguns deles possuem muitas curtidas e seguidores e através deles criam uma rede de contatos que muitas vezes só se conhecem por meio do canal de vídeos. As aprendizagens realizadas no universo dos canais de vídeos acontecem à parte da escola e muitas vezes não são conhecidas pela escola e nem levadas para a mesma.

Numa pesquisa com jovens cegos numa instituição especializada (OLEGARIO, 2015) percebeu-se o pouco acesso que estes têm ao cinema e aos vídeos de forma geral, tanto pela Tv quanto pelo cinema. A dificuldade de entender as narrativas com o áudio sem o visual, os leva a ficarem na dependência de quem conte a eles o que ocorre nas imagens nem sempre dito pelo áudio dos filmes. Esse contar ocorre de maneira informal pelo contar do que acontece por um amigo, irmãos e conhecidos ou de modo mais profissional através do áudio descrição. Precisam ver com os olhos do outro e ainda são poucos os locais de exibição com esse recurso que os possibilita verem o filme sozinhos. Percebe-se que veem pouco por essa dificuldade com o acesso.

Na pesquisa (CELESTINO, 2015), as crianças acessam vídeos pelo youtube - assim como os jovens - mas boa parte delas não realizam produções para além do momento de brincadeira e não possuem canais como os jovens. As crianças que o fazem tem sempre o acompanhamento e publicação de seus vídeos por um adulto. No entanto, todas têm um vínculo com vídeos do youtube, vídeos de DVD e da TV citando os vários filmes a que tem acesso demonstrando vê-los constantemente. Em sua maioria, como apareceu na pesquisa realizada com crianças na escola em projeto anterior, o acesso dessas crianças se dá em relação às produções da Disney, Pixar e grandes estúdios de Hollywood. Demonstram possuir conhecimento básico sobre alguns processos de produção de filmes vistos em making off na TV, no entanto, as crianças da pesquisa não sabiam usar os recursos de edição no computador e nem no celular. Na pesquisa com professores (MILLIET, 2014) procurou-se perceber como um grupo de professores formou-se e escolheu trabalhar com animações na escola focando o estudo em professores que já tinham essa prática há mais de 5 anos, vendo como constroem modos próprios de lidar e trabalhar com a animação com seus alunos na escola. Percebeu-se que as professoras pesquisadas constroem uma “pedagogia da animação”, própria, a partir dos referenciais que vão construindo, mas a animação que produzem só acontece na escola. Todas as professoras pesquisadas são reconhecidas dentro e fora da escola como “animadoras” e fazem parte de Festivais e Mostras com os filmes feitos com seus alunos levando-os para assisti-los e sendo prestigiadas pelo trabalho realizado.

Outra dimensão que começa a aparecer em novas pesquisas ainda em processo refere-se ao contato dos sujeitos, de diferentes faixas etárias, com a internet trazendo a demanda da discussão dos pequenos vídeos e curtas compartilhados e consumidos diariamente em múltiplos suportes. O celular passa a integrar cada vez mais o acesso aos vídeos embora nem sempre seja citado por eles ao falar do consumo de audiovisual.

CONSIDERAÇÕES

O que essas descobertas e pesquisas em processo poderiam nos fazer pensar sobre as relações entre essas dimensões do audiovisual na educação? Uma produção de audiovisual dos jovens que só está na vida e não está na escola e uma produção audiovisual dos professores que está na escola e não está na vida? Seriam produções que só estão onde são reconhecidas? Seria o audiovisual visto por eles apenas como um espaço de formação de identidades para um determinado grupo? E como ampliar o acesso dos materiais não vistos pela maioria? Que audiovisualidades seriam essas que mais tocam crianças e jovens de modo geral? Como pensar o audiovisual na educação sem torná-lo apenas mais um recurso pedagógico? Como pensar o audiovisual com suas estéticas, sua linguagem e gramática próprias am-

pliando nossa capacidade de ler o mundo sem reduzi-lo a mais um conteúdo dentro da grade? Como torná-lo parte do repertório cultural das crianças, jovens e também de professores? São essas novas questões que as pesquisas vão trazendo como um novelo que ao se desenrolar dá origem a novos fios e novas perguntas...

Quando iniciei as pesquisas em 2003, o celular era uma mídia usada basicamente para comunicação oral e hoje ele já está se configurando como o modo de maior acesso do público aos vídeos e até mesmo a produção e postagem dos audiovisuais. Como reflexão trago uma questão para debate: afinal, qual pode ser o papel da escola nessa trama intrincada das mídias que nos faz mudar continuamente as práticas?

Importante trazer isso no momento em que está sendo discutida a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de um artigo que indica a obrigatoriedade de exibição de 2 h de filme nacional mensal. Existem no Brasil vários projetos em diferentes estados ou municípios de ações com o cinema na escola, em sua maioria realizados por Universidades, ONGs ou empresas privadas dentro da escola. No entanto, são ações pontuais que se espalham, mas, ainda não constituem uma política nacional tal como a proposição da lei com tal obrigatoriedade. Pensar o audiovisual como repertório e não como conteúdo da grade curricular, é pensar com que dimensão formativa queremos trabalhar com o audiovisual dentro da escola.

Tais mudanças apontam que os desafios são constantes. Desafios que, como nos aponta Dussel (2009), é sempre trazido para a escola e as instituições educativas:

“A escola, tal como foi sempre, deveria ser o lugar que nos põe em contato com um mundo-outro, mas este mundo-outro não é, necessariamente, o mundo das humanidades do século (...), nem é necessariamente o mundo da imagem que o permeia senão o mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, com o que nos permite entender e também desafiar nossos limites, com o que nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos. A escola, seja ensinando a linguagem, a pintura, o cinema, a televisão ou os novos meios deveria poder ajudar-nos a por em jogo outras formas de relacionar-nos com o mundo” (p. 192).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Laan Mendes. 2012**, Recepção, mediação e midiatização: conexões entre teorias europeias e latino-americanas. In: MATTOS, Maria Ângela; JANOTTI JUNIOR, Jeder; JACKS, Nilda (Orgs). *Mediação e Midiatização*. Salvador: EDUFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6187/1/MIDIATIZACAO_repositorio.pdf> (acesso 12/01/2013).
- BATISTA, Lucinéia. 2012**, Jovens youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BENTES, Ivana. 2003**, Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo in *Made in Brasil*. Três décadas do vídeo brasileiro. Arlindo Machado (org.). Itaú Cultural. São Paulo. p. 113-132
- CASTRO, Lucia Rabello de. 2008**, Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello e BESSET, Vera Lopes (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- CORDEIRO, Kelly Maia. 2013**, Cinema e Juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- DALETHESE, Thamyres. 2013**, Cinema, narrativas e experiências: a formação atravessada pela prática cineclubista na Universidade. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- DUARTE, Rosália. 2009**, Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- DUSSEL, Inés. 2009**, Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafios. *Revista Nomadas*, no. 30. Abril. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060014.pdf> (acesso em 2/10/2010)
- FERNANDES, A. H. 2008**, Infância, narrativa e imagem na contemporaneidade. *Anais do I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*, Juiz de Fora, (a).
- FERNANDES, A. H. 2008**, Narrativa e imagem: a criação na produção das crianças. In: *Proped UERJ*. (Org.). Divulga-

ção Científica em Educação e Imagem. Rio de Janeiro: UERJ,(b).

FERNANDES, A. H. 2008, "Não posso escrever a história porque penso em quadrinhos". *Jornal Educação e Imagem*. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/Jornal/> (c).

FERNANDES, Adriana Hoffmann. 2003. As mediações nas produções de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. 2009. Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade? Brasil. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. 2010, O cinema e as narrativas de crianças e jovens em diferentes contextos educativos. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. 2013, O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ.

FERREIRA, Renata. 2014, As crianças e os filmes no ensino fundamental. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. 2007, Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 maio/ago. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>> (acesso em 20/04/2010)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. 2009, Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 40, jan/abr. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a08.pdf>" (acesso 02/03/2012)

GATTO, Erica Rivas. 2013, Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclubes Megacine. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

HALL, Stuart. 1997, A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.

HOBBSAWN, Eric. 1995, Era dos extremos: breve século XX - 1914, 1991. São Paulo: Cia. Das Letras.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2014, A comunicação na educação. São Paulo: Contexto.

MILLIET, Joana Sobral. 2014, Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola. Brasil, Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. 2009, Entre Telas: Novos Papéis Comunicativos das Audiências. In: BARBOSA, Marialva, FERNANDES, Márcio & MORAIS, Osvaldo José (orgs.). Comunicação, educação e cultura na era digital. São Paulo: INTERCOM, p.167-181. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/4112bf03387cdc4babdbbe43f801a6e0c.pdf>> (acesso 12/08/ 2012).

OSWALD, Maria Luiza, FERNANDES, Adriana Hoffmann, SILVA, Andréia Attanazio da e LOPES, Paolla Teodoro. Consumo cultural e produção de sentidos: o jovem e a leitura do mangá. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda e BARRETO, Rachel Goulart (orgs). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. São Paulo: DP&A, 2005, p. 81-101.

SARLO, Beatriz. 2000, Culturas populares, velhas e novas. In: Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

SERRA, Maria Silvia. 2006, El cine em La escuela. Política a pedagogia de la mirada? IN: DUSSEL, Ines e GUTIERREZ, Daniela. Educar La mirada: políticas y pedagogias de La imagen. Buenos Aires: Flacso, OSDE.

CINE E ENSINO. O CASO ESPAÑOL. BREVE PERCORRIDO HISTÓRICO

MIGUEL CASTELO
Universidade

MIGUEL CASTELO

Miguel Castelo, que abandonou a súa profesión de mariño mercante atraído polo mundo da comunicación, é Licenciado en Ciencias da Información, na especialidade de Imaxe e Son, pola Universidade Complutense de Madrid. En 1979 crea a marca produtora ÁBRAGO FILMES e, tras uns anos dedicado a labores de xornalismo en prensa, radio e TV e á realización de cometidos de organización e difusión na primeira etapa da Dirección Xeral de Cultura da Xunta de Galicia, retoma en 1990 a actividade da produción e realización cinematográficas. Ten escrito traballos sobre cine, teatro e outros aspectos da cultura en diversas publicacións e xornais galegos e de fóra de Galicia, impartido cursos de narrativa e análise audiovisual e efectuado colaboracións en TVE en Madrid, no seu Centro Territorial de Galicia e na TVG. Asímesmo, ademais de ter traballado, realizando cometidos diversos, na maior parte das producións galegas dos 70, foi membro fundador da, xa desaparecida, empresa audiovisual "Trama", pioneira en Galicia na súa especialidade. A súa primeira realización como guionista e director, "O pai de Migueliño", foi seleccionada nos máis importantes encontros cinematográficos españois (San Sebastián, Valladolid, Bilbao, Gijón...) e estranxeiros (Oberhausen, Moscú, Utrecht, Londres) e galardoada co Premio da Crítica no V Certamen Internacional de Films Cortos "Ciudad de Huesca" e cunha Mención Especial na XIX Setmana Internacional del Cinema de Barcelona.

RESUMO

Na comunicación "Cinema e Ensino. O caso español. Breve percurso histórico", tentar-se-á fazer uma panorâmica sobre os processos e tentativas da incorporação do cinema ao âmbito do ensino, tanto como ferramenta de ajuda para a transmissão de conhecimentos como matéria de aprendizagem de seu; uma panorâmica na que também se incluirão alguns aspectos da natureza do cinema e da relação que se estabelece entre este e o espectador. Se bem o cinema, a produção cinematográfica em geral, não tem um cometido didático, constitui uma escola de aprendizagem, daí a necessidade de regularização dos conhecimentos da matéria cinematográfica e da linguagem audiovisual no âmbito do ensino. Depois de um breve recordatorio sobre a origem científica do cinematógrafo, a exposição abordará, assim mesmo, alguns dos aspectos da especificidade da linguagem cinematográfica fazendo um percurso pelas considerações de alguns dos mais importantes e pensadores e estudiosos do fenómeno cinematográfico, assim como da sua relação com o espectador: Mc Luhan, Christian Metz, Jean-Louis Baudry, Jacques Aumont, Roland Barthes, etc. A seguir, fá-se-á um percurso pelos sucessivos momentos históricos, no âmbito institucional espanhol, nos que o cinema científico e educativo teve um intermitente protagonismo. O percurso incluirá, assim mesmo, as iniciativas diversas de carácter privado. A comunicação dedicará também um espaço ao apartado do ensino sobre o cinema e efectuará um percurso pelos principais centros públicos e privados, universitários e de formação profissional, escolas de arte, etc., que dão a matéria de Comunicação Audiovisual. Finalmente, é preciso indicar que a presente comunicação se completa com a projecção de duas sequências pertencentes a dois filmes nos que a escola tem especial protagonismo: El espíritu de la colmena (1973 / Víctor Erice) e Onde está a casa do meu amigo? (1987 / Abbas Kiarostami).

PALAVRAS-CHAVE:

ABSTRACT

In the communication "Cinema and Teaching. The Spanish case. Brief historical route", it will try to do a panoramic envelope the processes and attempts of the incorporation of the cinema to the field of the teaching, as much as tool of help stop the transmission of knowledges like subject of learning of his; a panoramic in the that also will include any aspects of the nature of the cinema and of the relation that establishes go in this and the viewer. If well the cinema, the cinematographic production in general, does not have a committed didactic, constitutes a school of learning, daí the need of regularization of the knowledges of the cinematographic subject and of the audiovisual language within the scope of the teaching. Afterwards of a brief reminder envelope to scientific origin of the cinematógrafo, the exhibition will board, likewise, some of the aspects of the specificity of the cinematographic language doing a route by the considerations of some of the most important and pensadores and estudiosos of the cinematographic phenomenon, as well as of the his relation with

the viewer: Mc Luhan, Christian Metz, Jean-Louis Baudry, Jacques Aumont, Roland Barthes, etc. To follow, will do a route put successive historical moments, in the Spanish institutional field, in the that the scientific and educational cinema had a turn signal protagonism. The route will include, likewise, the diverse initiatives of personal character. The communication will devote also a space to the apartado of the teaching envelope the cinema and will effect a route by the main public Centres and personal, university and of professional training, schools of art, etc., that impart the subject of Audiovisual Communication. Finally, cómpre indicate that the present communication completes with the projection of two sequences belonging to two films in the that the school has special protagonism: *El espíritu de la colmena* (1973 / Víctor Erice) and *Where is the house of the mine friend?* (1987 / Abbas Kiarostami).

KEYWORDS:

O cine é un ben cultural, un medio de expresión artística, un feito de comunicación social, unha industria, un obxecto de comercio, ensino, estudo e investigación. O cine é, xa que logo, unha parte do patrimonio cultural de España, as súas nacionalidades e as súas rexións. I Congreso Democrático del Cine Español, Madrid, 1978.

Talvez, algún dos aquí presentes teña asistido nalgunha ocasión a unha conversa na que se fala de cine e en concreto dunha película que, lonxe de espazos abertos, paisaxes e solpores, concentra o decurso da súa historia en interiores. E alguén alude á fotografía, á cualidade visual do filme, e algúns dos contertulios óllanse entre si como preguntándose: “de que fotografía está a falar este?”

Sirva este breve episodio como limiar da exposición na que tentarei facer unha panorámica sobre os procesos e tentativas da incorporación do cine ao ámbito do ensino, tanto como ferramenta de axuda para a transmisión de coñecementos como materia de aprendizaxe de seu, en si mesma; unha panorámica na que tamén se incluírán algúns aspectos da natureza do cine e da relación que se establece entre este e o espectador.

Mais isto non será antes de que vexamos unhas imaxes que me gustaría someter á consideración dos aquí presentes.

Proxección da secuencia Don José ya puede ver de *El espíritu de la colmena* (1973). – Filme que exemplifica os efectos da Guerra Civil na sociedade española no ámbito do psicolóxico, os atrancos para o establecemento da comunicación persoal e as relacións afectivas, na figura dun intelectual, dun exiliado interior.

Se ben existe material audiovisual de carácter didáctico, especificamente creado para tal fin, o cine, a produción cinematográfica en xeral, non ten ese cometido. Malia todo, ou precisamente por iso, o cine é unha escola de aprendizaxe. É precisamente o seu carácter de expresión allea, independente do mundo do ensino regulado o que lle concede esa condición. Se cadra ten algo que ver nisto iso de que os humanos somos o espírito da contradición, e por tanto máis proclives a aprender coas cousas, cos obxectos de información que non presentan un marcado carácter pedagóxico ou didáctico.

PATRIMONIO CULTURAL

No decurso do I Congreso Democrático del Cine Español, celebrado en Madrid no 1978, no marco da recén estreada democracia, estableceuse para o cine a seguinte definición: “O cine é un ben cultural, un medio de expresión artística, un feito de comunicación social, unha industria, un obxecto de comercio, ensino, estudo e investigación. O cine é, xa que logo, unha parte do patrimonio cultural de España, as súas nacionalidades e as súas rexións”.

E por tanto -podemos engadir-, unha parte do patrimonio cultural de calquera comunidade, grande ou pequena.

O cine é a manifestación máis importante do século XX e polo momento atreveríame a dicir que, dentro das súas novas formas de relación co espectador, tamén do S. XXI. O cine fai parte do acervo cultural

dos pobos, agora máis que nunca, na sociedade da comunicación, da información e a imaxe (TIC), e constitúe unha eficaz ferramenta para aprender a coñecer, aprender a facer, aprender a vivir e aprender a ser, os catro principais puntos de apoio do ensino.

DE CURIOSIDADE CIENTÍFICA A ESPECTÁCULO

O cine nace como unha curiosidade científica, iníciase como documental e triunfa socialmente como ficción. Os antecedentes do cinematógrafo teñen todos carácter científico. No ano 1826, Nicephore Niepce obtén a primeira imaxe fotográfica. Posteriormente, Louis Daguerre, Henri Fox Talbot e John F. Herschel melloran o procedemento descuberto por Niepce; en 1829, o físico belga Joseph-Antoine Ferdinand Plateau presenta a tese doutoral sobre as características da visión que se debían ter en conta para se producir no suxeito perceptor a ilusión de movemento, o que se denomina “a persistencia retiniana”; entre 1872 e 1878, Edgard Muybridge traballa nun dispositivo para tomar series de fotografías no obxectivo de estudar o movemento do cabalo. Dous anos e pouco despois (1882), Etienne Jules Marey perfecciona un fusil fotográfico que ao apretar un gatillo expón á luz placas fotográficas de modo consecutivo, cumprindo así o obxectivo proposto por Muybridge de estudar visualmente o desprazamento de animais e persoas. O historiador Georges Sadoul considera a Etienne Jules Marey o precursor do cine científico.

En 1889 (11 anos despois), Thomas Alva Edison (en colaboración con William Kennedy Dickinson), mirando de conseguir imaxes animadas sonoras a partir do seu fonógrafo, descobre o Kinetoscopio, un aparello que se ben permite proxectar películas flexíbeis de breve duración (15 metros), estas nada máis poden ser vistas a través dun visor por un único espectador. Malia súa insatisfacción, xa que non dá cumprido co seu obxectivo de incorporar o son, Edison comercializa o seu invento en 1894. Paralelamente, en Franza os irmáns Auguste e Louis Lumière andan a probar o seu invento denominado Cinematógrafo, que por cabo presentan oficialmente en París o 28 de decembro de 1895 no Grand Café, do Boulevard des Capucines. Os franceses gañaban así a dianteira ao inventor norteamericano, cun artilluxio que permitía a contemplación colectiva das imaxes en movemento, fronte á visión individual, e que ademais axuntaba na mesma máquina tres funcións primordiais: a de cámara, a de reveladora-impresora e a de proxector.

CINE E ESPECTADOR: PERCURSO HISTÓRICO

A relación do feito cinematográfico co espectador ten experimentado mutacións diversas no seu curso histórico. Resulta, logo, pertinente dedicar un tempo desta exposición a certos aspectos da especificidade da linguaxe cinematográfica e ao seu particular xeito de entendemento cos seus naturais destinatarios, os espectadores.

A esencia do cinematógrafo foi obxecto de preocupación desde os primeiros momentos do invento. Os irmáns Lumière definírono como “inscrición de movemento”, entretanto Edison fíxoo como “visión da vida”

Con posterioridade, Mc Luhan (1968), en referencia aos aspectos máis materiais do artilluxio, subliña que a película cinematográfica non é outra cousa que un carrete que contén material transparente e flexíbel sobre o que se fixa unha serie de fotos, recollidas pola cámara tomavistas e que, ao seren proxectadas sobre unha pantalla branca dan lugar a aparición dunha escritura visual que semella realizada coa materia prima proporcionada polos propios obxectos do mundo real.

Christian Metz (1968) sinala que o cine exerce no espectador unha sensación moito máis marcada que outros espectáculos, que este experimenta a impresión de estar asisitindo ao mero desenvolvemento da realidade ante os seus ollos.

Pola súa parte, Jean-Louis Baudry (1975) realiza especial énfase na situación do espectador ante a proxección dun filme, comparando aos espectadores das salas escuras cos cautivos da caverna de Platón. É dicir, suxeitos relativamente pasivos, nunha inmovilidade forzosa, en superposición sensorial e vixilancia crítica. Ou sexa, a situación do neno na “fase do espello”, constitutiva da función do eu, da que fala Lacan (1971).

E son estas consideracións as que levan a estes mesmos autores, Baudry (1975) e Metz (1979), a establecer a existencia no suxeito-espectador cinematográfico do que Freud denominou nos seus estudos sobre a mente humana “dobre identificación”, e a formular unha sorte de xerarquías sobre este particular. Así, a “identificación cinematográfica primaria” é a que o espectador establece coa cámara, por medio da que se identifica a si mesmo en tanto ollada. Unha ollada que pertence a unha cámara que xa ollou antes o que el está a ollar agora e que por tanto o sitúa nunha posición de privilexio, de onipotencia, de omnisciencia, no lugar do propio Deus.

O espectador nunca perde a conciencia de estar ante un espectáculo. Por un lado, sabe que está ante un artificio, nunha situación pasiva e externa, e por outro identifícase de seu. Sen embargo -afirma Metz-, esta autopercepción como suxeito trascendental non se obstaculiza co mecanismo através do que o imaxinario percibido se reconstitúe como continuidade no seu interior, no interior do propio suxeito.

E ao pé desta “identificación primaria”, existe unha “identificación secundaria”, que é a que o espectador establece con tal ou cal personaxe da ficción cinematográfica. E este mecanismo de identificación, en contra do que se podería pensar, ten menos que ver coa consecuencia da relación psicolóxica que o espectador establece cos personaxes que cun efecto estrutural. É dicir, a “identificación secundaria” provén do feito de que o espectador encontre en cada momento do relato o seu lugar adecuado.

En consecuencia, a “identificación secundaria” é susceptible de circular dun personaxe a outro no curso do relato cinematográfico. Unha rotación que determinan catro procedementos de produción de sentido propios da linguaxe audiovisual: a selección progresiva de puntos de vista, a escala de planos, as angulacións e, de modo especial, as olladas; as olladas dos personaxes (ou, por mellor dicir, dos actores), que son as que en todo momento conducen a ollada do espectador.

E para concluir con esta veta sobre os mecanismos de percepción na relación filme-espectador, cabería enumerar tamén á denominada “identificación primordial co relato”, sobre a que se teñen detido entoutros autores Jacques Aumont (1983). Esta identificación é previa á “identificación secundaria” e non é só patrimonio do cine; é dicir, pertence asimesmo ás artes narrativas todas, e ten como base a analoxía existente entre as estruturas fundamentais de todo relato e a estrutura edípica formulada por Freud. Daí que se diga que todo relato exemplifica o conflito básico entre o desexo e a lei.

O CASO ESPAÑOL: ALGÚNS DATOS

En España, concédese por primeira vez importancia e interese ao cine científico e educativo no marco da Ditadura de Primo de Rivera, en 1912, por iniciativa do Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, coa constitución da comisión encargada de estudar a implantación do cinematógrafo na escolas nacionais. Dezaioito anos despois, no verán de 1930, a instancias do Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (organismo con sede en Roma, constituído en 1928 baixo os auspicios da Sociedad de Naciones, e que ten como órgano de expresión a “Rivista Internazionale de Cinema Educatore”), créase en Madrid o Comité Español de Cinema Educativo, iniciativa que non vai máis alá da súa representación institucional, carecendo de toda repercusión na práctica educativa. Meses máis tarde, na primavera de 1931, xa no marco da II República, fúndase o Patronato de Misiones Pedagógicas, unha realización da Institución Libre de Enseñanza que, xunto con outras expresións artísticas, fará uso do cine documental no seu labor culturizador da España rural. Pero as limitacións non son poucas, apenas existe produción propia e a maioría dos filmes proceden do estranxeiro e principalmente dos EEUU. En torno a isto, na súa obra (1977), “El cine sonoro en la II República. 1929-1936”, Román Gubern explica: “La República liberal y laica se ocupó, en efecto, de la enseñanza y de otros sectores de la cultura popular. Entre 1931 y 1933 creó 13.480 escuelas y en 1931 impulsó también las Misiones Pedagógicas itinerantes. En un clima de auge de los Ateneos Populares, de las bibliotecas circulantes, de los grupos teatrales de vocación popular (La Barraca de García Lorca, El Búho de Max Aub, el TEA de Rivas Cherif, etc.), el cine, que era el medio hegemónico de la comunicación de masas, fue abandonado al control del capital privado y sojuzgado a las leyes comerciales de la oferta y la demanda, así como a los intereses ideológicos de la derecha conservadora y clerical. No debe extrañar, por lo tanto, que la politización republicanista de otros medios culturales contrastase con el conformismo, cuando no con el camufla-

miento social, operado por el espectáculo cinematográfico”.

E como contrapunto a este panorama un tanto desolador que retrata o historiador catalán, no ano 1935 o Ministerio de Agricultura da República crea a súa Sección de Cinematografía que consegue producir con continuidade filmes divulgativos sobre diversos aspectos do mundo agropecuario.

Case 20 anos máis tarde, na nova orde política imposta militarmente por Franco, créase en 1954 a Cinemateca Educativa Nacional, dependente da Comisaría de Extensión Cultural, organismo á súa vez pertencente ao Ministerio de Educación Nacional. Esta Cinemateca chegou a dispór dun nutrido fondo de títulos que os centros educativos podían solicitar en réxime de préstamo.

No ano 1968, o réxime ditatorial do xeneral Franco emprende unha reforma no seu aparato administrativo: créase a Ley General de Educación e a Comisaría de Extensión Cultural desaparece, sendo substituída nas súas funcións polo Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, entidade que confecciona un novo catálogo de películas e incorpora a facultade de nunha certa medida poder tamén producir. Na década seguinte, o Instituto Nacional de Ciencias de la Educación crea unha filmoteca educativa que chegará a ter unha notábel importancia.

A INICIATIVA PRIVADA

Sucesivamente, nas dúas décadas seguintes, os 80 e os 90, nada muda no ámbito institucional apropiado da cuestión que nos ocupa. Con todo, cómpre subliñar movementos no ámbito da iniciativa privada.

En 1970, nace en Barcelona “Drac Magic”, un colectivo dedicado fundamentalmente ao estudo e divulgación dos audiovisuais e a súa utilización en diversas actividades educativas, sociais e culturais. Unha das súas áreas preferentes de actividade é a representación da muller nos medios de comunicación audiovisual e a súa presenza como autora no campo da realización e a crítica.

Pola súa parte, o Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud, de Gijón, a partir de 1982, incorpora ás súas actividades paralelas as Jornadas sobre Pedagogía de la Imagen, unha iniciativa que nace da man de diversas personas e colectivos implicados na cuestión, entre os que está a referida entidade catalana. Nesta edición, a vixésima do festival, queda constituída a Oficina Permanente de la Pedagogía de la Imagen (OPPI), que se encargará de coordinar e organizar as próximas edicións das xornadas. As súas primeiras conclusións resultan rotundas: “Ni las Facultades de Ciencias de la Información, ni las de Ciencias de la Educación, ni las de Bellas Artes, ni las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, ni siquiera a un nivel más elevado los ministerios responsables, han dado muestras de tener una mínima preocupación en este campo pedagógico.”

No marco da seguinte convocatoria do encontro cinematográfico asturiano (1983), ten lugar a segunda edición das Jornadas sobre Pedagogía de la Imagen, nas que se abordan cuestións como a natureza da imaxe, os niveis de comprensión, receptividade e impregnación do neno ante a imaxe ou a situación do ensino da imaxe dentro das escolas de formación de profesorado. As terceiras (1984), que contan coa presenza de expertos na materia de diversos países europeos, dedican especial atención á indefensión do neno ante os contidos dos espazos infantís da TV. Logo de cinco días de intenso debate, as conclusións destas terceiras xornadas centran a súa atención en TVE: “La programación infantil y juvenil de TVE, salvo excepciones muy aisladas, se circunscribe al modelo de sociedad dominante. Reproduce los roles marcados por los grandes bloques de la programación para adultos e impone la competitividad como único medio de realización personal y promoción social”. Polo que se lle propón ao ente público que investigue “en colaboración con grupos interdisciplinarios de sociólogos, psicólogos, expertos y educadores en general, fórmulas educativas alternativas, que puedan tener condiciones de diseño y programación similares a las series elaboradas por las grandes cadenas productoras mundiales, cuyos programas son emitidos con regularidad por nuestra televisión estatal.

Os perigos da televisión privada para a programación infantil das canles públicas foi asimesmo tema de debate nestas terceiras Jornadas sobre Pedagogía de la Imagen, que haberían de ser as derradeiras.

Luccía Polcconi, encargada das emisións infantís da RAI, e Hada Haug, representante da cadea norueguesa NRK, coincidían en afirmar que “xaponeses e norteamericanos realizan as súas producións infantís sen escrúpulo ningún.”

En 1986, o xeneral Gutiérrez Mellado crea en Madrid a Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, institución privada sen ánimo de lucro, dentro da que se inclúe a actividade Cine y Educación en Valores.

A EXPERIENCIA GALEGA

En Galicia, ten especial importancia Pé de Imaxe, estrutura creada en 1998 por Nova Escola Galega e a Escola de Imaxe e Son da Coruña (EIS). Un anual encontro, con sede n´A Coruña, de poñencias, obradoiros e debates, onde especialistas diversos e profesionais docentes se dan cita para tratar as cuestións que atinxen á pedagogía da imaxe e á necesidade da súa inclusión nas aulas. Como é perceptíbel, posúe un espírito moi semellante ao das desaparecidas xornadas asturianas, e se ben é unha plataforma que principiou dezaseis anos despois daquelas, sigue en activo e neste curso celebrará a súa décimo oitava edición.

Neste apartado xenérico de divulgación do cine como medio de coñecemento, e máis concretamente como elemento de axuda no ensino, cómpre asimesmo sinalar a existencia dunha iniciativa pioneira de carácter privado, Rula, Difusora Cultural Galega, xa desaparecida. Nacida n´A Coruña en 1978 (vinte anos antes que Pé de Imaxe), Rula, Difusora Cultural Galega, S.L. ten como principal cometido difundir a produción galega daquela existente, se ben a partir dun certo momento inclúe entre os seus materiais dous pequenos filmes sobre educación sexual. Os seus circuitos foron as agrupacións culturais, comisións de festas e centros de ensino.

En 2008, creado por Estinga, Servicios Sociales, S.L., con sede en Santiago de Compostela, pónse en marcha en Galicia Cinensino, programa de prevención de drogodependencias, que promove e financia a Consellería de Sanidade e o Ministerio do Interior.

Ben é certo que existen outras moitas iniciativas de diversa índole e procedencia encamiñadas ao exercicio da docencia coa axuda do cine -abonda con se armar de paciencia e adentrarse na Rede-; diversos programas e propostas que relacionan o cine coas diferentes materias do ensino -Historia, literatura, lingua, matemáticas...-, e mesmo con outras disciplinas do saber como a pintura, o xornalismo e a comunicación, o medio ambiente..., ou con temas monográficos como as enfermidades, a eutanasia, a Guerra Civil, os cristiáns, Shakespeare, Don Quijote, Xullo Verne, e mesmo o cine dentro do cine. Ben é certo que existen tamén numerosos docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) e Bacharelato que adoitan se axudar nas súas aulas con material cinematográfico diverso. Mais, isto acontece por propia iniciativa, xa que non está regulamentado no currículo escolar.

En definitiva, que, malia as moitas e diversas tentativas, non se pode afirmar que no decurso do tempo se teña creado en España a infraestrutura precisa para a normalización deste apartado do ensino, coa planificación, realización e distribución de películas didácticas de produción propia.

RANGO UNIVERSITARIO

De diferente modo acontece no apartado do ensino sobre o cine; co ensino que tenta desenvolver sistematicamente no alumnado, tanto a capacidade de comprensión e consideración da linguaxe cinematográfica como o dominio das habilidades precisas para se poder expresar através do cine.

Coa desaparición en 1970 da Escuela Oficial de Cine (EOC), de Madrid, antigo (1947) Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEE), nacen as Facultades de Ciencias da Información, dentro das que se acollen tres especialidades diferentes: Imaxe, Xornalismo e Publicidade. O ensino e a titulación do Cine adquire así rango universitario, ao tempo que perde o seu carácter de aprendizaxe teórico-práctica, propia da súa condición de expresión industrial. Pasa duns estudos regulados impartidos nun periodo de tres anos e cun carácter eminentemente práctico a outros estruturados nun tempo de cinco anos, nos que a aprendizaxe práctica se ve desprazada por numerosas asignaturas de contido humanístico.

No mes de abril de 1983, o Ministerio de Cultura anuncia ante a comisión correspondente do Senado a existencia dun proxecto para recuperar a Escuela Oficial de Cine e asimismo introducir unha asignatura de Cine no BUP. O ensino dos audiovisuais nos distintos niveis, desde EGB até a Universidade, estará sustentado no proxecto docente elaborado polo Catedrático da Universidade Autónoma de Barcelona, Román Gubern, segundo encargo da Directora General de Cinematografía, Pilar Miró. Uns proxectos esperanzadores que, como é sabido, nunca se levaron a efecto.

Non será até 1994, cando por decisión da Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, la Sociedad General de Autores de España (SGAE), a Academia de Cine e a Entidad de Gestión de Derechos de los Productores Audiovisuales (EGEDA), se cree a Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la Comunidad de Madrid (ECAM). Cunha estrutura académica e un plan de estudos moi similar á desaparecida EOC, se ben adaptados aos novos tempos, a ECAM inicia as súas actividades no curso 1995-96 como un centro privado de formación académica que, como indica a súa propia información, “tiene como finalidad la preparación técnica y humanística de los futuros profesionales del cine y del sector audiovisual.”

Por outra parte, dentro do labirinto de titulacións e ciclos, actualmente os estudos de Comunicación Audiovisual pódense realizar en dúas das seis universidades públicas da Comunidad de Madrid: a Complutense e a Carlos III. Pola súa parte, a Rey Juan Carlos realiza postgraos e outras colaboracións coa ECAM.

En Catalunya, a Licenciatura de Comunicación Audiovisual pódese obter na Universidad Autónoma de Barcelona, en Bellaterra.

Pero, opinión unánime, onde os estudos de Comunicación Audiovisual acadan a máis alta cualificación docente é na Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona, universidade pública que inicia a súa andaina no curso 1990-91.

En Galicia, esta especialidade académica está nos programas de estudo das Universidades da Coruña (UDC), Santiago (USC) e Vigo (UVIGO), campus de Pontevedra.

Diversos son tamén os centros de carácter privado onde se imparten os estudos de Comunicación Audiovisual: en Barcelona, na Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya (ESCAC), adscrita á Universidade de Barcelona, e no Centre d'Estudis Cinematogràfics de Catalunya (CECC). En Pamplona, na Universidade de Navarra. Pola súa parte, a madrileña Universidad Antonio de Nebrija ofrece a posibilidade del realizar o master nesta especialidade.

Asimismo, a Universitat Oberta de Catalunya (UOC) imparte os estudos de Comunicación Audiovisual na modalidade non presencial, através do seu Campus Virtual.

E, na liña da enunciada “virtualidade”, resulta perceptíbel un incremento nas ofertas de formación audiovisual online, postgraos, cursos a distancia, etc.

FORMACIÓN PROFESIONAL

No ámbito da Formación Profesional, no País Vasco existen os estudos de Imaxe e Son no Inedi/Instituto Superior de Diseño de Bilbao e na Escuela de Cine y Vídeo de Andoain (Guipúzcoa), centro homologado e concertado polo Goberno Vasco; e en Galicia, nas Escolas de Imaxe e Son da Coruña e Vigo.

Pola súa parte, tamén en Galicia, as Escolas de Arte e Superiores de Deseño inclúen diferentes módulos relacionados con fotografía, medios audiovisuais, teoría da imaxe, etc. Catro son os centros existentes na comunidade galega: o coruñés “Pablo Picasso”, o compostelán “Mestre Mateo”, o lucense “Ramón Falcón” e o ourensán “Antonio Faílde”.

Por outra parte, non son poucas e ben importantes, dada a cualificación profesional dos seus docentes, as iniciativas de seminarios, monográficos e cursos de verán que se organizan con frecuencia en distintas cidades españolas da man de entidades como a Asociación Española de Historiadores de Cine, o

Patronato Municipal de Cine de San Sebastián, o Centro Galego de Artes da Imaxe (CGAI) -nun primeiro momento en colaboración coa Escola de Imaxe e Son da Coruña (EIS), baixo a denominación de “Cero en conduta”- ou máis recentemente a Aula de Cine da Universidade da Coruña, pertencente á Área de Cultura da Vicerreitoría de Extensión Universitaria e Comunicación.

E non sería xusto rematar esta non regulamentada fronte de estudo, coñecemento e divulgación do feito cinematográfico sen traer aquí a súa tribuna pioneira: a Cátedra de Cine de Valladolid, que desde 1962 vén realizando os seus cursos de verán. Fundouna o xesuita Carlos María Stelling, creador tamén da Seminci/Semana Internacional de Cine, e é, despois da de Bolonia, a cátedra de cine máis antiga de Europa.

Mais, malia o dito, tamén neste territorio do ensino do cine, existen aínda evidentes carencias que se deixan sentir de modo especial nas áreas docentes de Primaria e Secundaria. E é que agás as Escolas de Imaxe e Son, públicas e privadas, e contados centros de Bacharelato que incluíron o módulo de Audio-visuais, estas ensinanzas están totalmente ausentes para o alumnado dos primeiros estudos regulados, onde como non se ignora a cualidade das bases adquiridas é de vital importancia para o desenvolvemento dos estudos superiores. Mais, tamén para o desenvolvemento na vida, para aqueles que decidan non seguir estudando. Ben é sabido que canto antes se familiarice ao alumnado co hábito de mirar e ver, de percibir e comprender, de establecer relacións de causa-efecto, de cara a se converter en espectadores activos e críticos, antes teremos gañada a batalla da formación de novos públicos.

Así, ademais de saber que a fotografía nun filme é o resultado do traballo dun profesional adestrado na escritura da luz, saberá tamén que, malia véla toda en continuidade, unha película é unha sucesión de fragmentos de imaxe e son organizados en conformidade cunha estrutura prevista tres veces: no guión, na filmación e na montaxe.

E para concluir, en cinematográfica simetría co comezo da exposición, imos ver outras imaxes que, teño para min, poden resultar oportunas, ademais de conmovedoras.

Proxección da secuencia Unha reconvencción inxusta de Onde está a casa do meu amigo? (1987). - Filme sobre a vontade do ser humano como motor da vida. Unha oda a amizade: o sentido da responsabilidade dun neno (Ahmed) ante a adversidade do mundo dos adultos na procura de solución para un problema que pode prexudicar gravemente a un compañeiro de escola. Onde esta a morada do amigo, título orixinal, extraído dun poema de Sohrab Sepehri.

BIBLIOGRAFÍA

AUMONT, Jacques, BERGALA, Alain, MARIE, Michel, VERNT, Marc. 1996, Barcelona: Paidós. p. 245-288.

BAUDRY, Jean-Louis, 1970, BAUDRY, Jean-Louis. 1970, “Le dispositif: approches métapsychologiques de l’impression de réalité », Communications, n. 23, p. 56-72.

FERNÁNDEZ IBAÑEZ, Juan José e DUASO, M^a Socorro, 1982, “El cine en el aula”, Revista Escuela Española, n. 2636, p. 3

GUBERN, Román, 1977, El cine sonoro en la II República, 1929-1936, p. 51, 224.

METZ, Christian, 2001, EL significante imaginario. Psicoanálisis y cine, Barcelona: Paidós. p. 63 , 64, 65

WEBGRAFIA

<http://www.dracmagic.cat>

EXPLORAÇÃO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

MANUELA CACHADINHA; ANABELA MOURA & CARLOS ALMEIDA

Universidade

MANUELA CACHADINHA

Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 1985, onde tem lecionado diversas Unidades Curriculares da área das Ciências Sociais e Humanas em Cursos de Mestrado e de Licenciatura. É doutorada em Educação, na especialidade de Educação e Interculturalidade, pela Universidade Aberta. É mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa. É investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). Tem realizado e publicado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, Educação, Cultura e Envelhecimento.

ANABELA MOURA

Professora da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo desde 1986; é Doutorada e Mestre e Investigadora do CIEC-UMinho e do Athens Research Centre; possui investigação e publicações nas áreas das Artes, Educação e Cultura; tem coordenado cursos de Licenciatura e Mestrado nas áreas das Artes e da Gestão Cultural na ESEVC e coordenado em Portugal projetos internacionais, tais como Images & Identity <http://www.image-identity.eu/> e Creative Connections <http://creativeconnexions.eu/pt/>; é co-editora da Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, online, <http://www.esse.ipv.pt/revistadialogoscomaarte/>

CARLOS ALMEIDA

Professor da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo desde 1998; é Doutoramento em Didática da Expressões; Mestre e Licenciado em Educação Musical; Investigador do CIEC-UMinho; coordenador dos cursos de Mestrado em Educação Artística e Gestão Artística e Cultural na ESE-IPVC; com investigação e publicações nas áreas das Artes, Educação e Cultura; é co-editor da Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, online, <http://www.esse.ipv.pt/revistadialogoscomaarte/>

RESUMO

A exploração de obras cinematográficas como estratégia pedagógica constitui uma prática referida na literatura educativa atual. Durante as últimas décadas, temos recorrido a esta estratégia na nossa prática docente nos cursos onde lecionamos na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Sabemos que a utilização de filmes como instrumentos de natureza pedagógica pode realizar-se de diferentes formas e para atingir diferentes objetivos educativos. Na nossa prática, temos selecionado e recorrido a alguns filmes que já foram visionados por públicos generalistas mas que abordam, de forma mais ou menos ficcionada, temáticas coincidentes ou muito próximas, dos objetivos das unidades curriculares que lecionamos. O recurso a esta estratégia é efetuado seguindo determinados procedimentos que fomos refinando em função de experiências efetuadas em anos antecedentes e de acordo com as características dos grupos de alunos em presença e com os objetivos e conteúdos programáticos da unidade curricular concreta em que estamos a trabalhar. A abordagem crítica de temáticas e conceitos relacionados com a diversidade social e cultural na escola e na sociedade, a cidadania, os direitos humanos e sociais, as relações sociais e intergeracionais, a prática pedagógica, a inovação, a produção artística e a educação em geral têm constituído objetos de reflexão privilegiados com o nosso recurso a filmes. Com esta comunicação apresentamos uma breve descrição das nossas experiências e práticas pedagógicas com recurso a filmes e refletimos sobre algumas virtualidades e limitações encontradas nestas tarefas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: cinema, educação, cultura visual, sociedade, pedagogia, interculturalidade.

ABSTRACT

The exploration of cinematographic works as a pedagogical strategy is a practice that is mentioned in the current educational literature. During the last decades, this strategy has been used in our teaching practice in the undergraduate courses at the Higher School of Education in the Viana do

Castelo Polytechnic. We know that the use of films as pedagogical tools can be carried out in different ways and to achieve different educational goals. In our practice, we have selected and made use of some films that have been screened for general public but that address, in a more or less fictionalized manner, subjects that are coincident or close to the main aims of the course units we teach. The use of this strategy follows certain procedures that have been improving due to experiments carried out by the teachers, in previous years, and according to the characteristics of the participant students and to the aims of our syllabuses. A critical approach has been used when we discuss the themes and concepts related to social and cultural diversity in school and society, citizenship, human and social rights, social and intergenerational relations, pedagogical practice, innovation, artistic production and education in general. The critical analysis of films has allowed for a privileged reflection about all these topics. This paper presents a brief description of our experiences related to the use of films as a pedagogical resource in our teaching-learning practices and reflects on some their strengths and weaknesses.

KEYWORDS: cinema, education, visual culture, society, pedagogy, interculturalism.

INTRODUÇÃO

A arte cinematográfica constitui um dos modos de expressão cultural da sociedade atual, tecnológica e globalizada. A relação entra a *sétima arte* e educação, quer seja no contexto da educação formal/escolar quer seja no âmbito da educação não-formal e/ou informal, faz parte da história do cinema e tem-se consolidado na esfera educativa.

Desde o início das produções cinematográficas que os respetivos promotores e diretores tiveram a percepção de que elas constituem uma poderosa ferramenta para a representação da vida social e cultural e para a educação. Também os professores dos diferentes níveis de ensino têm vindo a recorrer, de forma crescente, aos meios audiovisuais e aos filmes como ferramentas educativas, à medida que os recursos técnicos necessários à projeção de filmes se vulgarizam nas escolas.

É de salientar que a relação entre o cinema e conhecimento ultrapassa o campo da educação formal e da formação técnica. Atendendo à diversidade de saberes plasmados nos filmes, é possível ultrapassar a conceptualização do cinema como simples instrumento de lazer, como estímulo audiovisual ou como uma mera ilustração, mais ou menos ficcionada, da realidade. Importa trazer para a esfera da educação (formal, não formal e informal) e da didática a reflexão e a investigação sobre como os filmes e as imagens influenciam, socializam, aculturam e educam as pessoas.

Neste sentido, pode-se partir de uma análise de cariz sociocultural dos conteúdos cinematográficos para produzir uma didática que sinalize, identifique e reflita as questões sociais, sociológicas e antropológicas que estão contidas e envolvem as produções fílmicas, artísticas e culturais.

O objetivo desta comunicação consiste na apresentação de algumas experiências de natureza didático-pedagógica por nós realizadas com o recurso a filmes que circularam nos circuitos comerciais e que aparentemente não foram produzidos com objetivos educativos específicos mas sim com objetivos artísticos, comerciais, de entretenimento e de lazer.

As experiências aqui relatadas iniciaram-se na década de noventa do século XX nas unidades curriculares de Sociologia da Cultura e de Sociologia da Educação dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico com recurso aos filmes *O Clube dos Poetas Mortos* (Weir, 1989) e *Mentes Perigosas* (Smith, 1995). As nossas experiências pedagógicas com recurso a filmes prosseguiram depois no século XXI, nas unidades curriculares de Sociologia e Antropologia da Cultura e Iniciação à Prática Profissional II do Curso de Licenciatura em Gestão Artística e Cultural, na unidade curricular de Artes, Pedagogia e Cidadania Crítica do curso de Licenciatura em Educação Básica e na unidade curricular de Sociologia de Envelhecimento I do Curso de Licenciatura em Educação Social Gerontológica, nesta recorrendo ao filme *Gran Torino* (Eastwood, 2009).

Na sequência do trabalho aqui apresentado ocupar-nos-emos com a elaboração de algumas reflexões sobre os resultados educativos conseguidos através da realização das experiências relatadas e com a

reflexão sobre pistas para novas explorações pedagógico-didáticas de filmes.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E PEDAGÓGICA

Atendendo a alguma bibliografia consultada (Bergala, 2002; Duarte, 2002; Fantin, 2006; Napolitano, 2003; Rivoltella, 2002), podemos dizer que o cinema está presente na educação há várias décadas e que esta presença se notou inicialmente sobretudo nos países com maiores recursos tecnológicos, económicos e culturais.

Fantin (2003) e Rivoltella (2002:134-5) distinguem quatro fases ou idades que ajudam a perceber o papel do cinema na educação europeia e no conjunto de sua relação com os outros meios:

- a **idade do texto impresso** (presente sobretudo na Europa dos anos 30);
- a **idade do cinema** (presença marcante na década de 60, quando os media educativos descobrem o cinema a partir do trabalho teórico das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen* e a partir de experiências em associações culturais do tipo cineclubes);
- a **idade da televisão** (a partir do consumo televisivo massificado);
- a **idade do computador e da Internet** (sobretudo a partir da década de 90 do século XX, quando o computador passou a ocupar um espaço cada vez mais visível na sociedade e na educação).

Neste contexto, é de salientar que na denominada idade do computador e da Internet referida por Fantin (2003) e Rivoltella (2002), os próprios computadores e a Internet são meios vulgarmente utilizados por crianças, jovens e adultos para o visionamento das obras cinematográficas. Poderemos mesmo afirmar que na fase de expansão dos computadores e da Internet também se alarga a possibilidade de acesso ao cinema. Os filmes podem agora ser visionados na esfera pública e na esfera privada com maior facilidade devido à expansão dos computadores e da Internet. Esta situação permite-nos pensar que o cinema e a suas potencialidades educativas não foram anulados na fase de expansão das redes informáticas e dos computadores. Na realidade, verifica-se uma grande diversificação da oferta quer educativa quer informativa e lúdica.

A utilização do cinema como instrumento didático-pedagógico torna oportuno enfocar os aspetos sociais, pedagógicos, artísticos, culturais, políticos e históricos gerando uma perspetiva global do cinema enquanto recurso educativo.

A introdução de estratégias inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem é primordial para a mudança pedagógica e para a adequação às transformações sociais e culturais das sociedades atuais tendo como objetivo proporcionar uma formação integral dos cidadãos e uma educação para a cidadania. Assim, o cinema constitui, em nosso entender e na perspetiva de vários autores (Bergala, 2002; Duarte, 2002; Fantin, 2006; Napolitano, 2003; Rivoltella, 2002), um recurso educativo repleto de potencialidades ao constituir-se como um meio que pode contribuir para a aprendizagem, para a reflexão e mudança das práticas sociais, culturais e educativas.

Dentro do contexto da utilização do cinema como veículo e ferramenta de formação cultural e descoberta da cultura visual, temos enfatizado diretrizes curriculares, numa perspetiva crítica, que segundo Hernandez (2000) significa avaliação e juízo que resultam de diferentes modelos de análise (semiótico, estruturalista, desconstrucionista, intertextual, hermenêutico, discursivo), preferindo utilizar os termos representações e artefactos visuais em vez de imagens.

O processo de leitura de imagens surge como reação à proliferação de ecrãs virtuais em espaço público na época contemporânea e vários são os autores que ensinam a trabalhar com a cultura visual. Para Duncun (2003), a cultura visual relaciona-se com estudos culturais, com as experiências vividas pelas pessoas, com a dinâmica da sociedade que inclui as relações sociais, os valores, as crenças, as representações e artefactos visuais.

Ao ser percebido como um meio educacional o cinema insere-se na sala de aula de forma a potenciar

as aprendizagens refletidas e significativas sobre a cultura visual e sobre a própria vida social. Neste contexto, o professor deve motivar e auxiliar o aluno agindo como um elo de ligação e reflexão entre o que o cinema gera/proporciona na perspectiva do aluno e o conjunto de conhecimentos a serem construídos/adquiridos na situação pedagógica (de sala de aula).

É frequente alguns professores e educadores apelidarem de “educativos” apenas os filmes cujas temáticas têm relação direta com os conteúdos curriculares, considerando fundamental que tenham intenções didáticas e formativas bem específicas. Também é vulgar a utilização da designação “filme educativo” relacionando-a com os filmes sobre aulas relativas a matérias/conteúdos de determinados programas formativos, que tem a finalidade de apoiar ou substituir a função desempenhada tradicionalmente pelo professor.

As duas situações antes referidas constituem, na nossa perspectiva, um reducionismo que limita a utilização do cinema como recurso didático-pedagógico.

Como instrumento educativo os filmes podem ou não proporcionar um elevado potencial pedagógico visto que é mais fácil, quer para uma criança, quer para um adulto, captar informações e mensagens veiculadas com recurso a estímulos audiovisuais. O filme ajuda o professor a quebrar com o modelo tradicional de aula baseado na exposição teórica e abstrata de matérias/conteúdos, podendo servir tanto para apresentar conteúdos mais ou menos detalhados como para ilustrar conceitos, demonstrar experiências e refletir sobre elas.

A utilização de obras cinematográficas com objetivos de natureza pedagógica e de socialização tem sido referenciada na literatura educacional. Designadamente, Rosália Duarte (2002) ao contrário de seguir a tendência de encarar o cinema como mais um recurso didático para o ensino, parte do entendimento de que a educação e o cinema são formas de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo e formas de estar. Partindo do princípio de que muitas das conceções veiculadas pela nossa cultura têm como referência significados que emergem das relações construídas tanto entre professores e alunos como entre espectadores e filmes, Rosália Duarte (2002) salienta o caráter acentuadamente educativo do cinema. À medida que vai estabelecendo relações entre os currículos nas salas de aula e os conteúdos no cinema, a autora coloca questões relevantes quer seja no que diz respeito às dimensões culturais do campo educativo, quer seja no concernente ao próprio uso do cinema na educação escolar.

Rosália Duarte (2002) refere que Pierre Bourdieu (1979) defende que a experiência das pessoas com o cinema permite desenvolver o que pode designar-se de “competência para ver”, no âmbito das competências culturais. Contudo, o desenvolvimento de tal competência não se limita ao mero ato de assistir a filmes e tem uma relação com outras capacidades e com o universo social e cultural dos indivíduos. Relativamente às outras capacidades referidas poderemos pensar no desenvolvimento da capacidade/competência de reflexão crítica sobre o que é visualizado e ouvido.

A autora (Duarte, 2002) afirma que numa sociedade dominada pelos meios audiovisuais como é a nossa, o conhecimento da linguagem audiovisual é um requisito fundamental para se poder circular em diferentes campos sociais. As imagens em movimento podem ser relacionadas com aquilo que somos, com as nossas identidades, o que nos remete para uma reflexão sobre a importância da linguagem audiovisual na cultura, na arte e na sociedade. Na nossa cultura valorizou-se muito a linguagem escrita e a importância de conhecermos uma série de obras e produtos literários, mas a leitura das imagens e a prática de ver e analisar filmes é de extrema relevância e de importância crescente no nosso quotidiano. A questão da linguagem audiovisual assume especial relevância para professores e educadores sobretudo se pensarmos na educação como um processo de socialização e aculturação.

O cinema constitui-se como um espaço onde se cruzam práticas socioculturais diversas e, assim, é um agente de socialização que ocasiona encontros das mais diversas naturezas: de indivíduos com outros indivíduos nas salas de exibição de filmes, dos indivíduos com eles mesmos, dos espetadores com as narrativas nos filmes, dos indivíduos com as culturas nas diferentes representações fílmicas, dos indivi-

duos com imaginários pessoais e coletivos múltiplos e outros.

Tal como afirmam Fantin (2006) e Rivoltella (2005), a par da televisão e dos novos meios eletrónicos/virtuais, o cinema é também um dos elementos constitutivos do ambiente simbólico das novas gerações. Afirmar Rivoltella: “À luz das novas teorias interacionistas, o cinema e os media em geral constituem campos de interação simbólica em que os sujeitos constroem e compartilham significados” (2005:75 - tradução nossa).

Na perspetiva de Rosália Duarte (2002), o cinema deve ser também entendido enquanto prática social e cultural, pois o significado de um filme depende do contexto em que é visto e/ou produzido. Neste sentido, os filmes suscitam e/ou consolidam uma série de representações, convenções, estereótipos - de cultura, de educação, de idades, de masculinidade, de feminilidade, de infância, de etnia, etc. - e de padrões sociais, de forma que façam sentido para os seus públicos. A autora saliente que no cinema dominante nas sociedades atuais continua a sobressair a perspetiva masculina, branca, ocidental, heterossexual, em detrimento de outras representações mais plurais e multiculturais.

Na sequência do que antes se referiu, importa que o visionamento de filmes em contexto educativo e de sala de aula seja objeto de reflexão e análise crítica, no sentido de consciencializar os alunos das eventuais limitações e preconceitos de natureza etnocêntrica subjacentes a determinados conteúdos cinematográficos. “Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (Duarte, 2002: 107).

DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS COM FILMES

Ao longo das últimas décadas e durante a nossa prática docente em Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Educação Básica, em Cursos de Gestão Artística e Cultural, em cursos de Educação Artística e em Cursos Educação Social e Gerontológica recorremos à utilização de filmes como estratégia pedagógica na abordagem de temáticas constantes nos programas e para atingir objetivos das unidades curriculares que lecionamos. Passamos agora à apresentação das nossas experiências.

EXPERIÊNCIA COM RECURSO A TRÊS FILMES EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Nas unidades curriculares de Sociologia da Cultura e de Sociologia da Educação dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico recorremos aos filmes *O Clube dos Poetas Mortos* (Weir, 1989) e *Mentes Perigosas* (Smith, 1995).

A estratégia utilizada consistiu em dividir cada turma em grupos de três alunos aos quais fornecemos, um conjunto de questões orientadoras do visionamento do filme. Estas questões estavam associadas a conteúdos programáticos da respetiva unidade curricular. Seguidamente procedeu-se à projeção do filme.

As questões orientadoras do visionamento do filme *O Clube dos Poetas Mortos* foram as seguintes:

- Qual a cultura que é transmitida pela escola?
- Como é que o filme retrata a educação?
- Que tipo de educação é apresentado no filme?
- Haverá outros tipos de educação diferentes da apresentada no filme?
- Quais os efeitos que pode ter a educação nos alunos?
- Que tipo de relação se pode estabelecer entre a escola e a família dos alunos?
- Como é que o filme apresenta as relações entre os professores e os alunos?
- De que forma é tratada a diversidade cultural no filme?
- Quais os constrangimentos que podem existir na inovação pedagógica?
- De que forma é que a escola contribui para o desenvolvimento da cidadania?

Após a projeção do filme os alunos reuniram para discutir em pequenos grupos para tentar responder às questões colocadas. As respostas foram depois apresentadas à turma. Vejamos agora algumas das respostas dadas pelos nossos alunos às questões colocadas e que conside-

ramos paradigmáticas do tipo de reflexão suscitada pelo visionamento do filme:

“O filme retrata uma educação de um colégio muito tradicionalista. As mudanças não são bem aceites. Há um grande controlo dos professores em relação aos alunos e também os professores são muito controlados pelo diretor escola. Há muitos rituais. (...). Até as roupas usadas pelos alunos e pelos professores são muito antiquadas. A maioria dos professores é velhota” (aluna, 21 anos).

“Sim, há outros tipos de educação diferentes da que predomina no colégio apresentado no filme. O próprio professor Keating representa uma educação diferente da que predomina no colégio. A educação pode ser mais moderna e inovadora do que a daquele colégio. Atualmente, nas nossas escolas, valoriza-se mais a criatividade e a iniciativa dos alunos. O colégio do filme tem uma educação antiquada apesar de ser para filhos de famílias com dinheiro” (aluna, 22 anos).

“A forma em que a escola contribui para o desenvolvimento da cidadania, no filme não é fácil. Na verdade a escola deveria ajudar os alunos a crescer enquanto pessoas. Deveria ajudar os alunos a serem participativos e nem sempre isso acontece. No filme vemos que há muita competição promovida pela própria escola. Há também muita competição e muita traição entre os próprios alunos. A escola quer que os alunos sejam muito obedientes e bem comportados. Os alunos têm dificuldade em ser pessoas que decidem sobre o que gostam e sobre o que querem” (aluna, 23 anos).

Para a análise e reflexão sobre o filme *Mentes Perigosa* fornecemos aos nossos alunos os seguintes tópicos:

- A cultura e as culturas retratadas no filme;
- A educação dominante na escola apresentada no filme;
- As “minorias” retratadas no filme e as novas minorias (cá em Portugal);
- Os preconceitos que discretamente estão presentes no nosso quotidiano profissional e social (sob a capa de “boa educação...”);
- As novas formas de marginalização social para além do “Biologismo”, do “Sexismo” e do “Naturalismo”;
- As avaliações de conhecimentos e de comportamentos enquanto formas de controlo social discriminatórias;
- Quais os valores subjacentes às práticas sociais nas escolas? (ex.: universalismo versus particularismo; igualdade versus diferença; integração versus discriminação);
- Constrangimentos sociais, familiares, organizacionais, e outros, presentes no exercício das atividades docentes;
- A operacionalização de práticas pedagógicas alternativas (constrangimentos e implicações...);
- O papel dos estímulos positivos e das sanções positivas nas práticas educativas e na promoção do sucesso escolar.

Depois da projeção do filme dentro da sala de aula, cada grupo de alunos reuniu durante uma hora para discutir o filme e associar o filme aos tópicos fornecidos. No final da discussão cada grupo deveria elaborar um pequeno texto com a síntese da discussão efetuada. Depois cada um dos grupos apresentou à turma o respetivo texto, gerando-se uma discussão entre os grupos moderada pelo professor.

Após a discussão entre os grupos e durante as aulas seguintes o professor trabalhou com os alunos os conceitos constantes nos tópicos no sentido de introduzir maior rigor científico e forneceu bibliografia de apoio ao estudo das matérias do programa relacionadas com os tópicos de visionamento do filme. Nas unidades curriculares de Sociologia e Antropologia da Cultura do Curso de Licenciatura em Gestão Artística e Cultural e na unidade curricular de Sociologia de Envelhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Social Gerontológica, recorremos ao filme *Gran Torino* (Eastwood, 2009).

A estratégia utilizada consistiu, também, em dividir cada turma em pequenos grupos aos quais foi

entregue um conjunto de questões relativas ao filme que iriam visionar seguidamente. Depois da projeção do filme na sala de aula cada grupo reuniria para discutir e elaborar um pequeno texto com as conclusões retiradas da discussão e com as respostas às questões colocadas.

Concretamente, utilizamos igualmente tópicos/questões para o visionamento do filme *Gran Torino* pelos alunos. As questões foram as seguintes:

- Que tipo de cultura ou culturas são apresentadas no filme?
- Como é que o envelhecimento é retratado no filme?
- Qual a relação entre o processo de envelhecimento e os contextos familiares?
- Que relações há entre o envelhecimento e as relações sociais?
- Haverá relações entre o envelhecimento e a(s) cultura(s)?
- Quais as relações entre o envelhecimento e a educação?
- Como é que o filme retrata as relações intergeracionais?
- Como é que o filme apresenta a relação entre diferentes culturas?
- Haverá outras formas de relacionamento entre as culturas diferentes das que são apresentadas no filme?
- Haverá relação entre o grupo cultural e/ou etário e o exercício da cidadania?

Após o visionamento do filme, os alunos reuniram discutiram e cada grupo produziu o seu texto que apresentou à turma, gerando-se desta forma uma espécie de debate entre os grupos, com a moderação da professora. Esta moderação acabou por permitir iniciar um trabalho de reformulação e aprofundamento conceptual sempre que tal se revelou necessário.

Apresentamos agora um excerto de um dos textos produzido pelos alunos de um dos grupos sobre o filme *Gran Torino* que consideramos paradigmático do tipo de reflexão suscitada pelo filme:

“O filme retrata a cultura da sociedade norte americana (...) onde há muitas minorias que têm dificuldade em inserir-se na cultura dominante (...) alguns são marginais. O envelhecimento é apresentado como uma fase da vida cheia de dificuldades muitas delas criadas pela própria família (...). Os vizinhos no filme são a grande ajuda do Walt apesar de, no princípio, não se entenderem. O desentendimento tem a ver com as diferenças na educação e na cultura. Quando as pessoas envelhecem tendem a ser vistas como diminuídas e senis (...), nem todos os idosos são assim (...)” (texto produzido por alunos do 1º ano da licenciatura de ESG).

Posteriormente, a professora partiu das ideias e conceitos contidos nos textos dos alunos e que estavam relacionados com as matérias dos programas das unidades curriculares e introduziu um maior rigor nos conceitos abordados, fornecendo bibliografia de apoio ao estudo dos referidos conceitos. Nesta fase, posterior ao visionamento dos filmes, já foi possível efetuar sessões/aulas de natureza mais teórica, sem que tal fosse percecionado como algo de “enfadonho” pelos alunos implicados.

A EXPERIÊNCIA “OLHAR O REAL”

Há um ano atrás, em 2014/2015, na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, os alunos do 3º ano da Licenciatura de Gestão Artística e Cultural começaram a ter a oportunidade de uma formação profissional significativa nas suas vidas, a partir da frequência do módulo intitulado “Olhar o Real”, lecionado por Alexandre Martins, que possui uma Licenciatura em Cinema e é formador audiovisual na Associação AO NORTE desde 2002, trabalhando o projeto “Olhar o Real” na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) desde 2014, instituição parceira da Ao-Norte há longos anos. Esta colaboração não é nova, pois já tinha funcionado entre 2010 e 2012, numa unidade curricular opcional intitulada ‘Animação cineclubista’.

O objetivo maior deste módulo consistiu em refletir sobre a arte e a cultura, utilizando-se o cinema e a tecnologia vídeo e discutindo a forma como as novas tecnologias de informação têm vindo a ser utilizadas, abordando-se saberes históricos de filmes, que conduziram à comparação com outras fontes de investigação.

A turma foi dividida em oito grupos, reunindo-se cada grupo cinco horas semanais com o formador e a responsável da ESE pela unidade. Privilegiou-se a captação de som e imagem em modo automático e não em modo manual, o conhecimento técnico e conceitos estruturais da linguagem visual e sonora e o uso de terminologia específica da disciplina, a partir da análise de filmes documentários, como o *“Defining the moment”* de Peter Wintonick e de vários exercícios do OLHAR O REAL feitos anteriormente e alojados no sítio intitulado lugardoreal.com, que obrigaram os alunos a irem além daquilo que se vê na produção e a estabelecerem relações entre os significados da produção histórico-antropológica e a tradição que as gerou. A seleção dos filmes remontou ao cinema mudo, levando os alunos a refletir sobre as contradições do mundo do trabalho industrializado, no caso, por exemplo do filme *“Modern Times”* (1936), escrito e realizado por Charles Chaplin.

A sequência de filmes selecionados pretendeu acima de tudo preparar os estudantes para a elaboração de pequenos exercícios sobre documentarismo, tendo o formador procurado refletir sobre as linguagens dos vários meios de comunicação, no que diz respeito ao saber cultural. Assim, para selecionar os filmes, foram usados como critério: filmes desde o início do cinema até hoje, apresentando de forma clara e objetiva questões relacionadas com a história desta arte e enfatizou-se o cinema documental. Falou-se de sistemas de representação estético-artística, esclarecendo-se que o código europeu ocidental não é o único válido para a compreensão crítica da cultura visual. Alguns dos documentários analisados evidenciaram uma tendência biográfica, que se caracterizava por representações e artefactos que se relacionam com processos identitários, construção de valores e crenças e visões sobre a realidade.

A perspetiva ou tendência crítico-social foi também analisada a partir de exemplos de representações e artefactos que privilegiam as políticas da diferença e das relações de poder. Esta formação de dezasseis semanas culminou com a produção de exercícios documentais que revelaram consciência crítica e reflexiva em torno dos meios de comunicação, em especial do cinema e o contributo da linguagem audiovisual para a construção do conhecimento (Moura et al, 2013). Os alunos aperceberam-se que a descoberta da imagem permite analisar factos não visíveis e progressivamente, ao longo das dezasseis semanas, foram-se apercebendo que o cinema os podia motivar para diversas aprendizagens.

A seleção dos temas dos filmes documentais foi da sua responsabilidade, depois de ouvida a Direção da Ao-Norte e o responsável da formação, tendo-se passado seguidamente ao contacto com as personagens dos oito filmes, tendo-se optado pelos seguintes critérios: *“primeira porque a sua história é importante ser contada e registada e, segundo, porque vai estar a ajudar na formação/consciencialização destes alunos para o mundo e pessoas que os rodeiam”* (Alexandre Martins, 23/04/2015). Desta formação resultaram oito filmes com duração de 10 a 12 minutos:

- **ELISABETH**, filme de: Joanna Jardim, José Lima, Paulo Passos. Os participantes foram: Elisabeth Lamche (estudante austríaca a frequentar o Programa Erasmus) e Herbert Lamche;
- **IRENE**, filme de: Isabel Cruz, Margarida Neves, Vanessa Ribeiro. Participantes: Irene Dehesa Díaz (estudante espanhola a frequentar o Programa Erasmus);
- **MINHOTO DE TUI**, filme de: Ana Magalhães, Bruna Maciel, Teresa Silva. Participantes: Rudesindo Soutelo, compositor Galego;
- **PADRE PAI IMIGRANTE**, filme de: Inês Castanheira, Joana Passos, Miguel Costa. Participantes: Padre Vasily (ortodoxo), filhos e esposa.
- **PORTUGUÊS AO CASO**, filme de: Carlos Fernandes, Eduardo Pacheco, Mário Rocha. Participantes: Armando Garcia, músico Cubano.
- **TEATRO DO NOROESTE/CDV - ENTRE O PASSADO E O FUTURO**, filme de: Catarina Moreira, Joana Reis, Rafaela Barreiras. Participantes: Adriel Filipe, Elisabete Pinto, Porfírio Barbosa, Ricardo Simões
- **UMA RÁDIO LOCAL NO SÉCULO XXI**, filme de: Ariana Mina, Joana Oliveira, Marisa Sá. Participantes: Andreia Cruz, Celso Carvalhosa, Miguel Costa
- **UMA VIDA DEDICADA AO ESTUQUE**, filme de: André Ribeiro, Mafalda Verde, Ramiro Araújo. Participantes: Domingos Fontaínha.

Na pós-produção de todos estes exercícios tivemos a colaboração da Associação de Produção e Animação Audiovisual Ao-Norte. Estes exercícios exemplificam vias diversas de exploração crítica da cultura visual, apresentando discursos sobre os quais as representações constroem relatos do mundo social e favorecem determinadas visões relacionadas com identidades e contextos socioculturais que ajudam a construir posicionamentos. No final o formador concluiu:

“...como formador gostaria de dar os sinceros PARABÉNS a todos os grupos que terminaram o seu trabalho, já que muito do material visionado pós término das aulas, tem uma qualidade muito boa, sobretudo valorizando o facto que muitos de vocês nunca tinha pegado numa câmara e microfone para filmar, nem tinha mergulhado neste mundo imenso das Imagens e Histórias REAIS” (Alexandre Martins 29/05/15).

Através das experiências relatadas conclui-se que as obras cinematográficas podem assumir valores imprescindíveis como documentos, como meios de aquisição de conhecimento de cultura geral, como contributos para investigação e repositório de memórias e as reações dos alunos, comprovaram que esta aprendizagem foi uma experiência enriquecedora, com impacto enorme na sua formação, passando a interpretá-lo como um espaço de transformação de consciência.

A EXPERIÊNCIA “OS LUMIÈRE NA SALA DE AULA”

No âmbito da unidade curricular de Artes, Pedagogia e Cidadania Crítica, da licenciatura em Educação Básica, foi proporcionada aos alunos uma vivência diferente tendo em conta os excelentes resultados obtidos em trabalhos similares desenvolvidos com a parceria da Associação Ao-Norte. Através da implementação do projeto “Os Lumière em sala de aula” coordenado pelo formador Alexandre Martins no ano letivo de 2015/2016. Os principais objetivos desta experiência consistiam em promover a reflexão sobre a importância das artes visuais na abordagem de conceitos de cidadania e pedagogia crítica, bem como, desenvolver capacidades de utilização e produção de materiais didáticos, tendo em conta conceitos de valores e de cidadania, através de ações artísticas com intencionalidade pedagógica, com o recurso à imagem como instrumento de educação social.

O processo metodológico utilizado consistiu no seguinte: (i) abordagem e reflexão sobre a origem e evolução das “imagens em movimento”; (ii) brainstorming sobre o recurso e potencialidade do uso e recurso às imagens em movimento para serem abordadas diferentes problemáticas e preocupações do mundo atual; (iii) visualização de trabalhos produzidos noutros contextos; (iv) divisão da turma em grupos de trabalho para escolherem um tema a trabalhar com elaboração da respetiva sinopse dos temas a serem abordados; (v) feedback e análise dos temas, escolhas dos adereços, espaços, ensaios e gravação; e (vi) montagem em estúdio por técnicos da Ao-Norte.

TÍTULOS DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS:

- **CURTA-METRAGEM – BULLYING** (Hélder Figueiredo, Cátia Carvalho, Joana Ervalho, Margarida Fernandes, Patrícia Martins, Tânia Araújo);
- **BAILE DE MÁSCARAS** (Joana Cardoso, Stefanie Pereira, Sara Pereira, Mónica Costa);
- **NEM TUDO O QUE PARECE É!** (Andreia Figueiredo, Cátia Santos, Jéssica Araújo, Joana Gonçalves, Mariana Torre, Rita Cruz);
- **O ÁLCOOL** (Ana Gregório, Ana Neiva, Mariana Silva, Vanessa Vilas Boas);
- **O EGOÍSMO** (Andreia Fernandes, Catarina Fernandes, Marta Azevedo, Marta Loureiro. Natália Martins, Rita Bento);
- **À CONVERSA?!** (Joana Vieira, Jacinta de Miguel, Daniela Caramalho, Sara Cunha);
- **ESTRATÉGIAS DE UM PREGUIÇOSO** (Ana Luísa Lopes, Fátima Lima, Carla Silva);
- **OBRAS PARADAS** (Ana Catarina Rebouço, Marisa Barbosa, Mathilde Barbosa, Rafaela Barbeitos);
- **UM ROMANCE DA TRETA** (Andreia Alves, Carina Abreu, Valéria Lemos);
- **(BO)LEADO** (Helder Granjo, Catarina Couto, Catarina Vilaça, Marina Gonçalves).

A participação dos alunos neste desafio permitiu o crescimento e tomada de conhecimento das enormes potencialidades dos recursos audiovisuais, em contexto de sala de aula em vários níveis, através da reflexão sobre as realidades concretas instaladas na nossa sociedade atual, proporcionando a docu-

mentação e possibilidade de transmissão facilitada de mensagens de alerta para diferentes problemas sociais/educativos/ artísticos no nosso quotidiano de uma forma que facilita a partilha e por sua vez a motivação e consciencialização de temas que urgem em ser abordados.

Com as experiências relatadas os alunos compreenderam que a utilização de filmes ajudou a educar o seu olhar e os ensinou a perceber conceitos como o de cultura visual, multiculturalidade, interculturalidade, envelhecimento, geração, relações intergeracionais, educação, cidadania e minoria podendo ser aprofundados de forma não tradicionalista, partindo dos seus conhecimentos, estimulados pelo audiovisual, numa lógica de pedagogia construtivista, que envolveu procedimentos pedagógicos que promovem uma relação positiva dos meios de comunicação com a formação na licenciatura.

A análise do contributo da linguagem audiovisual facilitou a consciencialização dos alunos, de forma a torná-los aptos a melhor entenderem, discutirem e agirem de forma consciente e crítica no mundo, em interação constante com meios de comunicação e tecnologias, contribuindo para uma leitura daquilo que observam na televisão, na publicidade e no ambiente cinematográfico.

CONCLUSÕES E REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS ATINGIDOS

Após a realização das experiências relatadas é de salientar o seu contributo formativo e a realização de aprendizagens por parte dos alunos implicados sobre conteúdos gerais e concretos dos programas das unidades curriculares onde elas aconteceram.

O trabalho pedagógico efetuado com o recurso à projeção de filmes permitiu-nos perceber que o interesse dos alunos pelas matérias de carácter mais abstrato e teórico cresceu notoriamente depois do visionamento do filme associando-o aos conteúdos programáticos. Matérias antes tidas como potencialmente “enfadonhas” e desinteressantes, por terem sido apresentadas num formato pedagógico tradicional, passaram a ser objeto de interesse e discussão empenhada por parte dos alunos após o visionamento dos filmes.

No contexto do que temos vindo a apresentar podemos concluir que a utilização e o visionamento de filmes, sendo realizados de forma orientada e refletida, permite atingir e aprofundar objetivos pedagógicos e didáticos que com as estratégias pedagógicas tradicionais e expositivas seriam dificilmente atingíveis.

Quanto à reflexão sobre as pistas para novas explorações pedagógico-didáticas de filmes podemos dizer que é fundamental a preparação prévia para uma atuação clara em sala de aula, procurando atingir os objetivos propostos no currículo, assim como promover um maior entendimento por parte dos alunos, dos objetivos da inclusão de tal recurso no âmbito da sala de aula, assim como das tarefas a concretizar após a observação de filmes.

Relativamente às experiências aqui descritas, concluímos que as metodologias adotadas têm sido muito pertinentes, pois possibilitam aos alunos um contato maior com o mundo do cinema e através dele, a aquisição de conhecimentos transdisciplinares. Na sociedade atual, onde os meios de comunicação têm um forte impacto no quotidiano dos cidadãos, a formação dos futuros gestores da arte e cultura, dos profissionais de gerontologia e dos professores de ensino básico, deve promover os índices de concentração e atenção para desenvolverem o seu sentido crítico sustentado e não se limitarem simplesmente à apreciação ou ao prazer que as imagens lhes possam proporcionar. Porém, esta é a coreografia social de hoje, mas a de amanhã não sabemos. Por isso convém continuar a refletir sobre estas questões.

BIBLIOGRAFIA

- BERGALA, Alain, 2002**, L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs. Paris: Cahiers du Cinema.
- BOURDIEU, Pierre, 1979**, La Distinction. Paris: Les Éditions Minuit.
- DUARTE, Rosália, 2002**, Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica.

DUNCUN, Paul (2003), Visual culture in the classroom, In Art Education, Vol. 56, 303, 25-32.

FANTIN, Mônica, 2003, Produção cultural para crianças e o cinema na escola. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas. Disponível em : <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-1760--Int.pdf> (acesso em 12-03-2016).

FANTIN, Mônica, 2006, Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1> (acesso em 12-03-2016).

HERNANDEZ, Fernando, 2000, Cultura visual, um dança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed.

MOURA, Anabela; GONÇALVES, Maria Teresa; ALMEIDA, Célia (2013), Cross-Cultural Narratives of Creative Connections on Cultural Learning: the case of Viana do Castelo Escola Superior de Educação, Portugal, In Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, Vol. 3, p. 3: 34 - 47.

NAPOLITANO, Marcos, 2003, Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto.

RIVOLTELLA, Pier Cesare, 2002, Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci.

RIVOLTELLA, Pier Cesare, 2005, Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra scuola. In P. Malavisi, S. Polenghi e P. C. Rivoltella (orgs.) Cinema, pratiche formative, educazione. Milano: Vita e Pensiero.

FILMOGRAFIA

Cinéma Vérité: Defining the moment, 2000, Filme. Dir: Peter Wintonick. Canada.

Dangerous Minds, 1995, Filme e DVD. Dir: John Smith. E.U.A.

Dead Poets Society, 1989, Filme e DVD. Dir: Peter Weir. E.U.A.

Grand Torino, 2009, Filme e DVD. Dir.: Clint Eastwood. E.U. A.

lugardoreal.com, 2012, Ao-Norte.

Modern Times, 1936, Filme. Dir.: Charles Chaplin. E.U.A.

PENSANDO O CINEMA E EDUCAÇÃO NA ESCOLA

RAQUEL PACHECO
Universidade

RAQUEL PACHECO

Professora de Linguagem Audiovisual na UAL-Universidade Autónoma de Lisboa, é doutorada em Ciências da Comunicação pela FCSH|UNL – Universidade Nova de Lisboa, investigadora do CICS.Nova e colaboradora da associação Os Filhos de Lumière. É também autora do livro “Jovens Media e Estereótipos. Diário de Campo numa Escola dita Problemática”.

RESUMO

Este artigo fala sobre a inserção do cinema na escola e discute as vertentes que vêem o cinema como um recurso didático e a que vê o cinema, entre outras coisas, como uma linguagem. É nesse limiar, entre o uso “escolarizado” que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que iremos analisar. As dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho com o cinema e educação dentro da escola são aqui repensadas.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Educação. Literacia cinematográfica. Crianças e Jovens. Pedagogia Participativa. Educação para os Media

ABSTRACT

This article talks about the insertion of the cinema in the school and discusses the aspects that see the cinema as a didactic resource and the one that sees the cinema, among other things, as a language. It is at this threshold, between the “scholarly” use that reduces cinema to another didactic resource and the use of cinema as an object of aesthetic and expressive experience of the sensibility, knowledge and multiple human languages that we will analyze. The dimensions of cinema and the pedagogies used in the processes of working with cinema education within the school are here rethought.

KEYWORDS: Cinema Education. Film Literacy. Children and Youth. Participative Pedagogy . Media Education.

INTRODUÇÃO

Tenho a lembrança do tempo do colégio quando os professores diziam que iríamos assistir a um filme, era como se o nosso mundo dentro da escola finalmente fosse se abrir e o dia enfadonho de aulas se transformasse num dia especial. “Vamos todos para o auditório que hoje assistiremos a um filme” – disse, certa vez, a professora de educação moral e cívica. Nesta altura eu tinha 12 anos, fomos todos para o auditório que na nossa fantasia já havia se transformado numa sala de cinema. Abre-se então o cadeado da caixa de madeira, onde ficava guardada a televisão, e coloca-se uma fita cassete (VHS) no aparelho de videocassete, nada é dito, a professora não diz sobre o que fala o filme, só diz que temos que ter atenção ao que vamos assistir e que temos que fazer silêncio.

O filme inicia e o que aparece no ecrã da TV é algo muito distante da nossa realidade, é sombrio, triste e degradante. Uma bela jovem alemã, um pouco mais velha que o grupo, com 13 anos, viciada em heroína e que se prostitui. Estávamos a assistir o filme *Christiane F., drogada e prostituída*. O filme me causou uma sensação muito ruim, onde toda a magia daquele momento se transformava em um sentimento de repulsa e ao mesmo tempo de identificação. Os sofrimentos daquela adolescente, que ainda tinha as feições de uma menina, todo aquele abandono e suas vivências no submundo de Berlim, não nos fizeram ter uma boa experiência com aquela atividade proposta pela professora.

Assistimos ao filme até tocar o sinal para nos avisar de que era hora de irmos para casa, não foi possível terminar de assisti-lo, e nunca mais voltei a fazê-lo. Lembro-me de sair daquela sala questionando os motivos que teriam levado a professora a nos colocar para assistir aquele filme. Mas o que hoje, após tantos anos, concluo é que houve uma ausência de informação, debate, diálogo e comunicação entre a professora e os alunos, houve uma relação de educação “bancária”, mesmo sendo o cinema o recurso didático escolhido para aquela aula. Com uma postura de quem olha de cima para baixo, a professora

exibiu um filme (polêmico) para uma turma inteira sem comentar sobre o que se tratava, sem prepará-la para aquilo que iria assistir e sem uma conversa/debate/diálogo no final.

A questão que talvez seja a mais séria de todas: Será que aqueles alunos estavam preparados para assistir aquele filme? Será que eu estava preparada para assistir ao filme? Não foi o meu caso. Mas este foi um dos poucos filmes de ficção (este era baseado na realidade e no livro homônimo, escrito pela própria Christiane F.) que assistimos neste colégio católico; de resto eram muitos documentários sobre a vida e obra de Dom Bosco, além de alguns documentários para ilustrar as aulas de História e Geografia.

Paulo Freire escreveu certa vez que “não basta ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” Acredito que esta afirmação de Freire cabe muito bem para a área da Educação e também do Cinema e Educação.

Entendemos que o cinema é um discurso imbuído de pensamentos e questões ideológicas, ou seja, representa os interesses de pessoas e/ou grupos que o produzem. Torna-se importante para que possamos discutir de modo mais aprofundado o cinema e a educação, falarmos sobre esta questão dos dispositivos construídos ideologicamente.

É de nosso interesse perceber como é que o conhecimento sobre a linguagem, a estética e os ambientes do cinema podem favorecer a literacia mediática que hoje passa por ambientes de convergência. Conhecer a linguagem do cinema e participar dos projetos de cinema e educação permite que crianças e jovens tenham uma outra visão do mundo? Como os jovens percebem, pensam e veem estes projetos de cinema e educação? Que tipo de sentimentos, questões e respostas, participar deste tipo de iniciativa suscita nos adolescentes? Que importância tem para um adolescente que tipo de influência causa, participar em um projeto destes?

O que observamos é a existência de uma visão funcionalista e utilitária do cinema. A proposta educacional ligada ao cinema e a educação, normalmente, tem o seu discurso pautado em toda uma proposta super avançada de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir e a obedecer. Mas na prática o que se vê, na maioria das vezes, são projetos que seguem um modelo ultrapassado e muito pouco eficaz de pedagogia e educação, há uma repetição da metodologia bancária (Freire) de ensino e aprendizagem.

Pela natureza da inserção do cinema na escola através do potencial formativo que ele possui é quase inevitável seu uso como um recurso (Fantin, 2005). É nesse limiar, entre o uso “escolarizado” que reduz o cinema a mais um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podemos repensar as dimensões do cinema e das pedagogias utilizadas nos processos de trabalho com o cinema e educação dentro da escola.

O CINEMA COMO PEDAGOGIA

Na pedagogia, temos que ter cuidado para não nos guiarmos por aquilo que se acredita que *já funciona*, numa perspectiva de repetir o que já parece aceito. É isso o que nos diz o cineasta, crítico e professor de cinema Alain Bergala (2008). Desbravar novos horizontes pode não ser tarefa fácil, mas se feito com verdade e amor, certamente poderá trazer benefícios incalculáveis. O risco de partilhar suas próprias paixões e convicções, definitivamente, não faz parte da profissão de professor, destaca Bergala (2008), nem do talento necessário a um bom professor. Entretanto,

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 (Bergala, 2008:64).

Neste sentido, Bergala (2008) acredita que o aluno necessita da experiência do *fazer* e do contacto com o artista, o profissional de cinema, que é entendido como um *estranho*, o outro dentro do contexto escolar, este passa a ser o elemento positivamente *perturbador*. O autor afirma que, para que a criança e o adolescente tenha uma percepção maior sobre o cinema, é necessário mais do que apenas estar em sala de aula a analisar filmes. Quem nisso acredita, tem “uma ideia 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” (Bergala, 2008:39).

A Neurociência há muito já descobriu que existem diferentes zonas e níveis de prazer no cérebro humano. Bergala (2008) reforça esta ideia quando afirma que todos sentimos uma espécie de prazer quando, depois de um dia exaustivo, nos prostramos diante da televisão para assistirmos a qualquer programa que não nos obrigue a pensar, que nos faça esquecer um pouco quem somos ou o que fazemos. Mas esse tipo de prazer é um prazer passageiro, *raso*, segundo o neurocientista João Ascenso (2012); é um prazer que não requer nenhum tipo de esforço do cérebro, por isso não é construtivo, ao mesmo tempo que não causa danos, caso não estejamos limitados *apenas* a utilizar esta respectiva zona de prazer do cérebro. “Mas isso não muda a consciência de que existem prazeres de natureza diferentes, cuja economia, intensidade e impacto não se situam no mesmo plano” (Bergala, 2008:69).

Existe um prazer que deve ser construído no cérebro, de preferência quando ainda se é criança, mas deve ser estimulado e trabalhado por toda a vida. Este não é necessariamente um prazer imediato e sem esforço, e neste tipo de aquisição e/ou construção a escola pode e deve ter um papel importante (Bergala, 2008). A construção de formas mais duradouras e *elevadas* de prazer devem ser estimuladas e desenvolvidas em crianças, adolescentes e adultos, mesmo que para isso seja necessário um trabalho mais profundo e elaborado.

Em nossa sociedade materialista de consumo encontramos à venda muitos e diferentes tipos de prazeres. A maior parte da mídia, enquanto disseminadores e mantenedores deste sistema, criam e reforçam a todo o momento a necessidade humana de buscar a felicidade, enquanto vendem uma felicidade hedonista, efémera, externa, vazia e muito material. “Tudo que a sociedade civil propõe à maioria das crianças são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente perecíveis e socialmente *obrigatórias*”, nota Bergala (2008:32).

O prazer e a felicidade de que nos falamos Bergala (2008) e Ascenso (2012) são adquiridos através de um trabalho constante e de esforço que envolve o cérebro e também o coração, o amor, que torna-se o meio (e o fim) para se atingir zonas cerebrais mais profundas, que são aquelas que produzem mudanças.

A PARTICIPAÇÃO “PLENA” DE CRIANÇAS E JOVENS

Há mais de 25 anos a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual o Brasil é signatário, afirma que a participação é um direito de crianças e jovens:

Artigo 31

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade¹.

A Convenção menciona o direito a participar plenamente, o que nos leva a pensar que não se resume em apenas estar a fazer parte de alguma iniciativa, como pensam muitos. Este direito tem um significado mais abrangente, significa mais do que “estar inscrito” e frequentar as aulas; a palavra “plenamente” aborda um envolvimento ativo e democrático por parte de crianças e adolescentes, e garantir este tipo de participação cidadã é uma obrigação de todos os adultos que trabalham com os mais novos. Não é apenas proporcionar uma oficina de cinema e educação, por exemplo, é pensar em mecanismos de

¹ Fonte: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

participação do aluno dentro desta oficina, ou ainda criar junto com os alunos estes mecanismos, metodologias e dinâmicas, é ouvir o jovem, é fazê-lo sentir-se representado, ou melhor, é dar ferramentas para que ele se auto represente.

Observamos que os próprios adolescentes (que participaram da nossa investigação) desconhecem os seus direitos e acreditam que participar é apenas fazer parte/estar presente nas aulas de cinema:

“Me sinto lisonjeada, tendo em conta que não são todas as crianças que têm essa oportunidade” (Barbara, 15 anos).

“Me sinto muito bem por participar no projeto porque a nossa turma é a única que tem direito, e o professor é muito legal” (Alexandra, 14 anos).

“Sou privilegiada” (Érica, 13 anos).

“Sinto-me contente pela oportunidade” (Fátima, 13 anos).

“Participar deste projeto de cinema é fantástico pois aprendemos numa escola mais para além da escola e estamos a aprender sobre algo que não é tão comum” (Ana Luísa, 14 anos).

Estar contente por participar de um projeto que envolve aulas de cinema é muito bom. Mas a lógica do significado de participação utilizada nas aulas de cinema é muito parecida com a utilizada pela escola clássica. Neste contexto, o aluno que participa nas aulas (aquele que é considerado um aluno participativo) é o aluno que coloca o dedo no ar quando o professor faz alguma questão e fica à espera de autorização para falar. Mas este tipo de atitude por parte dos alunos é cada vez mais raro, principalmente quando o que está envolvido é o cinema e seus mecanismos que estimulam a criatividade.

Não é levado em consideração o tempo do aluno, não se pode partilhar a experiência, a dinâmica das aulas de cinema não é construída tendo o aluno como protagonista; o protagonista é o cinema, é o projeto, são os cineastas/professores de cinema, é o professor, é o filme, mas raramente as crianças e os adolescentes. Apesar de a maior parte dos envolvidos nos projetos de cinema e educação, no Brasil e em Portugal, afirmarem em seus discursos que o mais importante é o aluno, é trabalhar o sentimento, o sentido crítico do aluno e estimular uma cidadania ativa, observamos que estes discursos são desconstruídos no dia a dia, na *praxis*.

Como o cinema é algo que nos surpreende constantemente, é algo que nos desnuda, temos a ideia que ensinar cinema é estar constantemente sendo colocado à prova, é lidar com o novo, com o outro, com o inesperado. A aula de cinema precisa ser algo para além de se fazer filmes ou para além de fazer os educandos decorarem os movimentos de câmara. Eisenstein, considerado por muitos como um dos grandes génios do cinema mundial, definiu o cinema como “a única arte concreta e dinâmica que permite desencadear as operações do pensamento, a única capaz de restituir à inteligência as suas origens vitais concretas e emocionais: ele demonstra experimentalmente que o sentimento não é uma fantasia irracional, mas um momento do conhecimento” (Morin, 1997:211).

Reflexões finais

De uma maneira geral, os jovens que participam deste tipo de projeto se sentem muito orgulhosos, mas sua participação resume-se a uma participação bastante passiva. Apesar das propostas educacionais destes projetos normalmente terem seus discursos pautados por ideias avançadas de ensinar a pensar, de não ensinar somente a reproduzir, na prática, não conseguem atingir este objetivo e com frequência repetem o modelo “bancário”² de educação.

Não existe uma pedagogia que pode ser considerada a mais adequada para se trabalhar os projetos de cinema e educação. Deve-se utilizar a pedagogia em favor de crianças e jovens e não o contrário. Os projetos de cinema e educação podem colaborar e ter como foco proporcionar ao jovem uma consciência sobre seus direitos, possibilitar a liberdade de expressão e a participação, ao mesmo tempo que promovem e refletem sobre o uso consciente dos media. O que se ganha em se ensinar e em se aprender apenas a utilizar a técnica, analisar tecnicamente os filmes e saber a diferença entre um plano e um corte? Este tipo de conhecimento pode ser complementar e útil, mas não pode ser o centro e o maior objetivo dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação podem resgatar aquilo

2 Conceito criado por Paulo Freire, ver em FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

que Paulo Freire (1987) chama de identidade popular.

Os projetos de cinema e educação e seus educadores podem refletir sobre suas escolhas pedagógicas, pois elas fazem toda a diferença neste percurso de colaborar para que o outro descubra a magia de um cinema sem amarras puramente comerciais. Mas para realizar esta escolha o educador precisa primeiro conhecer a si próprio, pensar o que pretende fazer e aonde quer chegar. Conferir suas próprias ideologias e ser coerente, acima de tudo. Só depois de compreender seu papel enquanto educador e saber o que pretende e aonde quer chegar com os educandos, este deve escolher e se aprofundar em sua escolha pedagógica, seja ela qual for, ou sejam elas quais forem.

O educador, professor, coordenador, cineasta não precisa sentir-se perdido, mas precisa ter a coragem de desmontar as crenças que lhe dão uma aparente segurança e estabilidade, mas que de facto, na prática, não lhe dão nenhum tipo de garantia e muito pouco (ou nenhum) prazer. Sair da forma e reinventar um novo modo de sentir prazer naquilo que se faz, sentir prazer em estar com os alunos, em vê-los crescer, amadurecer, ganhar conhecimento e experiência é o verdadeiro fim de todo trabalho/processo (que é o meio) realizado pelo educador.

O educador, ao fazer suas escolhas, precisa ser sincero consigo próprio e ver o que quer dar aos alunos, aonde quer levar e chegar com os educandos, seus tutelados, e traçar metas, objetivos e metodologias pedagógicas para lá chegar. Tendo claro para si que todo tipo de educação tem uma proposta política e ideológica embutida subliminarmente, e avaliando quais são seus próprios interesses políticos e ideológicos pessoais e em relação ao trabalho que desenvolve. Afinal de contas, dentro das quatro paredes que é a sala de aula, ele é o maestro que rege a turma e o maior responsável por aquilo que acontece.

Bergala (2008) acredita que a escola, tal como está concebida, não foi feita para o desenvolvimento deste trabalho de cinema e educação, mas se as crianças não tiverem contacto com esta arte na escola, qual é o outro lugar que este contacto irá acontecer? Entretanto afirma que o cinema deve estar na escola não como conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas como alteridade. Defende que uma educação do cinema como arte tem que ser um encontro que desestabilize o conjunto dos hábitos culturais. “Cada professor ou interventor extrai deles o que lhe parece adequado com relação a situação pedagógica real em que se encontra” (Bergala, 2008:82). Bergala tem a preocupação de que todo processo se adapte à realidade de cada turma e de cada contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCENSO, J. (2012).** Os caminhos da felicidade. Neurociência, medicina e filosofia investigam a busca de um dos ideais mais desejados pelo indivíduo. Pesquisa divulgada no jornal O Globo em 17/11/2012, disponível em: <http://oglobo.globo.com/saude/os-caminhos-da-felicidade-6758750>.
- BERGALA, A. (2002).** L'hypothèse-cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Cahiers du Cinéma.
- BERGALA, A. (2008).** A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema. Rio de Janeiro: Booklink.
- BUCKINGHAM, D. (2007).** Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Edições Loyola.
- BUCKINGHAM, D. (2009).** “Os direitos das crianças para os media”, in C. PONTE (org.). Crianças e Jovens em Notícia. Lisboa: Livros Horizonte.
- FANTIN, M. (2005).** Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Editora Cidade Futura.
- FREIRE, P. (1987).** Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005).** Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- MORIN, E. (1997).** O Cinema ou o Homem Imaginário. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

A ARTE DO ENCONTRO: O CINECLUBE NA ESCOLA

LUCIANA BESSA DINIZ DE MENEZES
Universidade

LUCIANA BESSA DINIZ DE MENEZES

Doutoranda em Estudos Contemporâneos da Universidade de Coimbra (CEIS20), coordenadora do Projeto Cineclube nas Escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, professora do curso de Pedagogia da Faculdade São Judas Tadeu e tutora do curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ (UERJ) da disciplina Imagem, Cultura e Tecnologia.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência da rede municipal do Rio de Janeiro com a implantação, em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas. Esse texto, busca provocar reflexões sobre a relação entre Cinema e Educação, além de apresentar uma metodologia de trabalho com filmes na escola. Por meio de três eixos – acervo, ação cineclubista (exibição/produção) e formação – alunos e professores têm contato com o cinema na escola numa abordagem diferenciada. Eles são incentivados ao acesso plural de narrativas audiovisuais que visam possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade estética, do pensamento crítico e da autonomia criativa em diferentes campos do conhecimento.

O Projeto Cineclube nas Escolas é promovido pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – a maior rede de ensino pública da América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Cineclube. Cinema. Cultura. Educação. Protagonismo Juvenil

ABSTRACT

This article aims to present an account of experience in the municipal of Rio de Janeiro with the implementation in 2008, the Film Society in Schools Project. This text aims at provoking reflections on the relationship between Cinema and Education, and presents a working methodology films in school. Through three axes - collection, film society action (display / production) and training - students and teachers have contact with the cinema at school in a different approach. They are encouraged to plural access audiovisual narratives that are designed to allow the development of aesthetic sensitivity, critical thinking. of creative autonomy in different fields of knowledge.

The Film Society in Schools Project is promoted by the Management of Media - Education, Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro - the largest public school system in Latin America.

KEYWORDS: Art. Film club. Movie theater. Culture. Education. Youth Participation

INTRODUÇÃO

"As coisas são porque as vemos,
e o que vemos, e como vemos,
Oscar Wilde (Intentions, 1891)

Faz muito tempo que o cinema está presente nas salas de aulas das escolas brasileiras. Normalmente, ele é utilizado como entretenimento, pretexto para ensinar conteúdos e até mesmo para ocupar algum tempo ocioso, na falta de um ou outro professor. Então, por que trazer esse tema para discussão?

Pensar em outras formas de experimentação do cinema pela educação motivou a criação, em 2008, do Projeto Cineclube nas Escolas, pela Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – a maior rede pública de ensino da América Latina. A premissa básica da proposta é o acesso plural e a fruição à arte cinematográfica. A partir de um mergulho mais denso no tema e de um total desprendimento daquilo que já se tinha cristalizado no uso do filme na escola, descobriu-se uma potência do cinema até então pouco explorada pela educação.

O cineasta Alain Bergala (2008) defende que as obras cinematográficas merecem um espaço na educação tão importante quanto o dos livros. Em 2000, Bergala, a convite do então ministro da Educação, Jack Lang, foi o responsável por introduzir o cinema na escola elementar da França. A proposta en-

fatizava o cinema como arte, desconstruindo a concepção funcionalista habitualmente dada a esta linguagem na escola. O cinema seria introduzido como hipótese de alteridade, incitando o ato criativo.

A iniciativa francesa foi a principal inspiração para a proposta do Projeto Cineclube nas Escolas que, aos poucos, ganhou feições próprias e vem se reinventando ao longo desses anos por força dos encontros com professores, alunos e parcerias que agregam importantes contribuições, de forma, inclusive, a orientar seus rumos futuros. A implantação do projeto foi marcada por um forte desejo de oferecer ao cinema um espaço de subversão na escola, onde o lugar do aluno e do professor não está estabelecido de antemão, mas é configurado na relação com a experiência fílmica.

Na sociedade contemporânea, quando se trata do uso do audiovisual – televisão, cinema, vídeo – é possível perceber que quem detém o conhecimento nem sempre é o adulto - o professor - mas, muitas vezes, a criança - o aluno. Essa subversão de papéis de quem ensina e de quem aprende pode ser melhor compreendida a partir do princípio de *emancipação intelectual*, do filósofo francês Jacques Rancière (2002).

Para Menezes e Callais (2008): “ao refletirmos, dentro do princípio da emancipação intelectual, a educação acontece justamente quando a *pedagogização* pára. É preciso assumir o não-saber, a ignorância, o aprender junto, para que algo, que não pode ser antecipado e previsto, aconteça (2008:4)”. De acordo com essa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem está em constante movimento e não cristalizado. A relação é dialógica entre professor e aluno, na qual um ensina o outro, sem hierarquias.

Da proposta francesa foi extraída, basicamente, a ideia de levar o cinema para escola como arte e a constituição de uma filmoteca. O acesso a filmes fora do circuito comercial é o ponto de partida para despertar novos olhares e potencialidades por meio do cinema. Em 2008, ainda na forma de projeto piloto, foi implantado 50 pontos de cineclube na rede pública municipal de ensino, distribuídos nas 30 Salas de Leitura Pólo, nas 17 salas de Leitura Satélite – de escolas próximas aos Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho –, no Instituto Helena Antipof, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos e na própria Gerência de Mídia-Educação.

Para marcar a estréia do projeto, foi realizada uma mesa redonda sobre cinema e educação, com a presença da diretora do Cineduc¹, Bete Bullara, do então presidente da Associação de Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro (Ascine), Rodrigo Bouillet, e do documentarista Geraldo Pereira. Em 2010, o projeto ganhou um lançamento oficial no Cine Odeon, um dos cinemas mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro. Participaram desse encontro o cineasta brasileiro Silvío Tandler – padrinho do Projeto Cineclube nas Escolas – e Maria José Alvarez, sua ex-professora.

A partir desse momento, o projeto foi sendo implantado em outras unidades, totalizando, naquele ano, 210 pontos de cineclubes. A inserção de novas unidades vem ocorrendo gradualmente, a partir de um planejamento, que considera o interesse de participação dos professores e alunos, os projetos estratégicos da gestão e as disponibilidades orçamentárias, definidas a cada ano letivo.

MAS POR QUE UM CINECLUBE NA ESCOLA?

(...) o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. (Morin 2000: 44)

A criança do século XXI está inserida em um mundo multimídia, onde a linguagem audiovisual circula tanto quanto a linguagem escrita. No entanto, a escola normalmente só se preocupa com a formação leitora dos alunos em relação aos livros, colocando em segundo plano a sua função na formação da leitura de imagens, sejam elas fixas ou em movimento. Duarte (2004: 213) observa que, hoje, a educação exige novos pressupostos, entre eles, aquele que admite a produção e a difusão de conhecimentos por

¹ Cineduc – Cinema e Educação é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 e declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1984. É o representante brasileiro junto ao Cifej (Centre International du Film pour l'Enfance et l'Jeunesse), órgão da Unesco, com sede em Montreal.

textos compostos em imagem-som e que possam ter legitimidade, confiabilidade e valor epistemológico como de outras fontes.

O cinema pode ser utilizado na sala de aula de muitas formas, desde um recurso metodológico para facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo até como forma de lazer e entretenimento. Todas as opções são válidas. No entanto, restringem a potência do cinema na escola. O uso do filme vai além dos assuntos estudados numa série ou em uma única disciplina. Em si só já reside nele uma infinita possibilidade de conhecimento a ser explorado e compartilhado.

A proposta de cineclube propicia tanto para professores quanto para alunos o prazer e a reflexão acerca do filme. Ela traz a exibição como ato de cultura e um poderoso instrumento de intercâmbio, proporcionando um espaço de convívio e diálogo entre o acervo audiovisual do aluno, constituído em sua experiência cotidiana, e as produções artísticas e culturais reconhecidas de diferentes épocas e contextos sócio-culturais, apresentadas pela escola.

O PROJETO CINECLUBE NAS ESCOLAS

Atualmente, 270 unidades integram o Projeto Cineclube nas Escolas, que funciona, normalmente, no contraturno do horário de aula. Os professores que participam como articuladores aderem voluntariamente à proposta. A formação profissional desse grupo é bem variada. Ela reúne desde o professor da sala de leitura, ao professor generalista (de 1º segmento), incluindo professores de História, Artes, Geografia e até mesmo de Educação Física.

O projeto está estruturado a partir de três eixos: acervo (acesso), ação cineclubista (exibição/ produção) e formação. As unidades recebem equipamentos para exibição (projutor, telão, caixas de som e filmes) e para produção (filmadora). A ideia é subsidiar esses espaços com materiais de apoio para a realização do projeto. Apesar do acesso aos filmes na sociedade contemporânea ser mais fácil, verifica-se, no entanto, que ele se restringe a um só tipo de produção, normalmente a americana. Segundo Duarte,

Como a maioria dos filmes a que eles (alunos) têm acesso são feitos dentro de um certo padrão estético e narrativo, a tendência é que se estabeleça, entre eles, um ciclo de “mais do mesmo”: vejo apenas o que gosto, gosto apenas do que vejo. O cineclube rompe com esse ciclo quando oferece aos aprendizes de cinema a possibilidade de ter acesso a diferentes tipos de filmes e, em especial, a obras que estão fora do seu padrão de gosto. (Duarte 2012: 3)

Para ampliar o repertório cultural dos alunos, o projeto disponibiliza um acervo de filmes nacionais de diferentes categorias e gêneros. O que se pretende com a constituição dessa filmoteca é favorecer outras estéticas para além daquelas que dominam o mercado. Bergala afirma que a filmoteca pode modestamente ajudar na escolha do que assistir, por apresentar uma primeira triagem dentre uma infinidade de opções de filmes. A iniciação artística pode começar às vezes por uma simples atitude de sensibilidade pedagógica: “colocar o bom objeto no momento certo ao lado da pessoa certa.” (Bergala 2008: 111).

O acervo adquirido pelo projeto reúne, atualmente, 151 títulos nacionais, entre curta, médio e longametragens. O objetivo desse material é possibilitar aos alunos formas de conhecer a linguagem cinematográfica, como mais um elemento constitutivo de sua formação e incorporar essa arte ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho. É importante esclarecer que não há nenhuma intenção de formar consumidores de filmes para o mercado nacional, mas, sim, de desenvolver o olhar e o gosto de jovens e crianças por meio do cinema.

O eixo acervo envolve, também, a aquisição de livros que tratam do tema cinema e educação. Atualmente, ele é composto por mais de 30 títulos, que circulam pela comunidade escolar. As unidades que integram o projeto são orientadas a emprestar tanto os equipamentos quanto o acervo (filmes e livros) para outras escolas que desejam realizar suas sessões cineclubistas – ampliando, assim, a atuação do projeto para além de suas 270 unidades.

O segundo eixo do projeto é a ação cineclubista na escola. A meta é a realização de pelo menos uma sessão por mês. Isso varia, no entanto, conforme a organização de cada unidade, já que o projeto garante a autonomia para a realização das exhibições. Ao provocar o exercício regular de ver filmes na sala de aula, aproximando a educação da experiência do cinema, o projeto visa contribuir para a formação dos alunos, estimulando-os a buscar, de forma mais consciente, novas experiências com as obras cinematográficas e a leitura ampla do audiovisual na sociedade.

Na organização da sessão cineclubista, os alunos são incentivados a assumirem o protagonismo, sendo responsáveis por todo o processo de exibição: da escolha do filme até os desdobramentos após a sessão. Em 2012, foi lançada a proposta de alunos monitores visando uma participação mais articulada desses jovens nas diversas etapas do projeto.

Segundo Duarte (2002), para criar “um ambiente de significação coletiva” é importante reunir previamente informações sobre o filme a ser exibido. Esses dados podem ser: o segmento do público a que se dirige (classificação indicativa); o gênero; os créditos e a trilha sonora, sites com informações sobre a obra; trailer; especificação de metragem (curta ou longa) e crítica. Com isso a autora enfatiza a importância de trazer o contexto (histórico, político e/ou econômico) em que o filme é produzido, favorecendo uma melhor compreensão da obra.

Os alunos são instigados pelos professores articuladores a realizar pesquisas de textos e artigos sobre os filmes que serão exibidos. Fazem leitura de entrevistas com os diretores e atores, que abordem a questão da linguagem e as escolhas da direção sobre as cenas. Os dados curiosos do filme ou das gravações também são fontes de informação que podem enriquecer o debate após a sessão e motivar outras investigações a cerca do diretor ou dos profissionais que atuam na produção da obra.

Para que um cineclube seja realmente um cineclube, é fundamental que haja um momento reservado para a troca de experiências depois da sessão. Ele pode ser realizado apenas entre alunos e professores ou, ainda, contar com a presença de um convidado especial. A ideia é incentivar a leitura criativa e não somente analítica e crítica do filme, concebendo aquele espaço para além da reprodução de conhecimentos, mas incentivando a produção de sentidos e significados.

Cabe lembrar que cada pessoa faz sua leitura individual do filme, por mais que o assista num ambiente coletivo. Segundo Duarte (2012):

O cinema de cada um não interfere apenas no modo como vemos filmes, afeta também o modo como vemos e interpretamos a realidade e como compreendemos as experiências e idiossincrasias humanas. Por isso, a meu ver, é também tarefa dos cineclubistas apresentar aos aprendizes de cinema obras com alto potencial “affectivo”, capazes de impregnar de beleza, delicadeza, sensibilidade e alteridade o cinema de cada um deles. (Duarte 2012: 5)

O eixo sessão cineclubista envolve, também, a ida de alunos e professores às salas de cinema, uma vez que a ação realizada na escola não exclui, pelo contrário, visa estimular a aproximação aos bens culturais da cidade. Muitas crianças vão ao cinema pela primeira vez por iniciativa do projeto. Essa ação é desenvolvida em parceria com os principais festivais de cinema da cidade do Rio de Janeiro: Anima Mundi, Festival do Rio, Festival Varilux de Cinema Francês, Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo, Festival de Cinema Negro Brasil/África/Caribe, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Filmambiente, Mostra do Filme Etnográfico, Festival É Tudo Verdade, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Festival Visões Periférica, entre outros.

A pluralidade das parcerias garante a diversidade nas produções visionadas, favorecendo a ampliação do repertório, inclusive, o acesso a obras de outros países. Esse eixo engloba a circulação de mostras itinerantes nas escolas e a participação de alunos e professores nos festivais como autores de suas próprias narrativas audiovisuais.

Em consonância com a proposta de Alain Bergala (2008), o Projeto Cineclube nas Escolas busca incentivar a autoria de alunos e professores. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Mas o que

importa é o processo de criação, não o resultado dessa escrita com sons e imagens.

Para Bergala, não basta a exibição de filmes e a provocação de debates sobre o conteúdo para a formação de subjetividades críticas. Faz-se necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, narrativa e linguagem, bem como discutir a intenção por trás de determinadas representações sociais. O autor enfatiza que o professor não deve exigir ou esperar que os filmes sejam narrativos, compreensíveis e bem acabados, pois é complexa a criação de uma história “com imagens e sons, decupagem, encenação, ritmos e significações” e demanda anos de maturação (Bergala 2008: 175).

Em 2008, o Projeto Cineclube nas Escolas promoveu o lançamento em DVD, com distribuição para todas as escolas, do 1º longa-metragem produzido por alunos e professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Trata-se do documentário “Alma Suburbana”. O filme produzido pelos professores Luiz Cláudio Lima e Joana D’arc, é uma co-produção da oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia, localizado na Escola Municipal Grécia, e do Cineclube Subúrbio em Transe. Outras produções realizadas por alunos e professores vem ganhando destaque internacional. É o caso, por exemplo, da animação “Brincadeira de Criança”, produzida pelos alunos do Ciep Presidente Agostinho Neto, sob a orientação da professora Amália Maria Mattos, selecionada pelo 11º Festival Internacional de Cine Nueva Mirada para La Infancia y La Juventud (Argentina).

A formação de professores e alunos é o terceiro eixo do projeto. Afinal, como trabalhar com filmes na escola, se os professores não assistem filmes ou assistem apenas o cinema comercial?

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. (Napolitano 2003: 57)

Como qualquer obra de arte, o cinema comunica algo e é capaz de desestabilizar o espectador. Isso acontece mais pela forma como os temas são desenvolvidos do que pelos temas propriamente ditos. Por isso, os vários aspectos da linguagem são relevantes para a sua compreensão: ângulo, enquadramento, interpretação, montagem de planos, sequência, fotografia (texturas e cores da imagem), etc. Para que professores e alunos exerçam o ato de criação ou de uma apreciação mais qualificada, o projeto oferece, ao longo do ano letivo, diversas ações de formação, que privilegiam a vivência dos elementos da linguagem do cinema, normalmente com profissionais da área e de universidades, em parceria com os festivais de cinema e instituições especializadas.

Para estabelecer uma relação diferenciada daquela do *espectador comum* - quem assiste ao filme com objetivo de entretenimento, lazer ou fruição -, o projeto tem investido em parcerias com os cinemas comerciais da cidade visando facilitar o acesso de professores às suas salas de exibição. Resultado dessa iniciativa pode ser ilustrado com a parceria realizada com o Cine Jóia que, às segundas-feiras, oferece aos professores da rede pública municipal ingressos gratuitos para qualquer filme em cartaz. Já para os alunos, a ação é realizada visando a aproximação das escolas próximas ao cinema. De segunda à sexta, na parte da manhã, essas unidades podem levar seus alunos, mediante um agendamento prévio, para assistir a um dos filmes do cardápio educativo do cinema ou mesmo propor um filme a ser exibido. Em final de 2015, essa mesma proposta foi ampliada para o Cine Shopping Jacarepaguá, outro cinema da rede Vilacine, responsável pelo Cine Jóia.

Outro cinema que aderiu à proposta de facilitar o acesso de professores às suas salas de cinema foi o Cine Odeon. A parceria garante além do pagamento de meia entrada para o professor nas sessões (benefício concedido pela própria SME/RJ a todos os profissionais da Educação não só em cinemas, mas em qualquer bem cultural da cidade), o direito de levar, gratuitamente, um acompanhante. Outra ação dessa parceria é a criação de um cineclube exclusivo para professor, com uma curadoria diferenciada e a participação dos diretores dos filmes nos debates.

Diferente da maioria das teorias pedagógicas, Bergala acredita que o gosto pessoal do professor e sua

relação íntima com as obras de arte são importantes, pois:

“(...) quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar ‘passador’, o adulto muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento o seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si” (Bergala 2008: 64).

Nessa mesma perspectiva, desde 2013 o projeto mantém uma ação conjunta com o Cineduc por meio da realização de um cineclube exclusivo para professores, chamado *Viajando com o Cinema*. As sessões são normalmente mensais e gratuitas, no Oi Futuro Ipanema. Esse cineclube também tem sua versão voltada para alunos, que acontece pelo menos quatro vezes por mês.

A curadoria dos filmes, realizada por profissionais do Cineduc, visa privilegiar obras que motivem discussões acerca das mais variadas questões. Desde o início do projeto, a tônica é o ecletismo e a supressão de qualquer forma de preconceito diante do audiovisual, porém tendo o cuidado de manter a qualidade artística. Em todas as sessões (tanto de alunos quanto de professores) são distribuídos folders com informações técnicas e de linguagem para aprofundar a leitura dos filmes exibidos, além de reflexões sobre a abordagem do tema.

Nesses três anos de *Viajando com o Cinema*, foram exibidos filmes de várias nacionalidades, mas com uma ênfase no cinema brasileiro. As sessões de alunos são apresentadas e debatidas pela equipe do Cineduc, acrescida de monitores que são estudantes da licenciatura de Cinema na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Vale à pena destacar, ainda, a parceria da SME/RJ com o Anima Escola² para introduzir a linguagem de animação nas escolas, possibilitando a construção de novas práticas pedagógicas e novos modos de conhecimento. Ela existe há 15 anos, antes mesmo da criação do Projeto Cineclube nas Escolas que, atualmente, gerencia essa formação na rede municipal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à cultura e à educação são direitos primários, imprescindíveis à formação cidadã, mas, com grande frequência, a cultura aparece no currículo escolar como algo supérfluo ou de menor importância em relação às demais disciplinas. Para Fischer (1966), temos necessidade da arte, pois é ela que nos auxilia a compreender a realidade e a partir dessa compreensão nos possibilita transformá-la.

Na mesma perspectiva, Amount (2004: 144), acredita que “o cinema é uma arte total que contém todas as outras, mas que as excede e transforma”. Assim como o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los –, também é produzido por esses sistemas de significado. O cineasta, como o romancista ou o contador de histórias, é um *bricoleur* – uma espécie de faz-tudo que realiza o melhor que pode com o material que tem à mão. O cineasta usa os repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura a fim de fazer algo diferente, mas familiar, novo, mas genérico, individual, mas representativo. (Turner 1997:129).

Apenas exibir filme na escola, no entanto, não contribui diretamente na formação do aluno enquanto sujeito pensante, crítico e formador de opinião. A relação cinema e educação deve ser analisada em um contexto mais amplo, que envolva metodologias que tornem essa experiência parte integrante do currículo escolar. É importante tornar a exibição interessante e envolver os alunos em todas as etapas do cineclube, desde a escolha do filme até o debate e reflexão sobre as produções. Por isso, é necessário criar um espaço na escola, como o cineclube, que promova esse contato. Um espaço onde circule imagens fixas e em movimento para discussão crítica e criativa de professores e alunos. É necessário incentivar a comunidade escolar a criar suas próprias narrativas audiovisuais, escrevendo suas histórias com sons e imagens.

2 O Anima Escola foi criado pela equipe do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil. O projeto oferece cursos e oficinas a alunos e professores, para que possam produzir em sala de aula os seus próprios filmes de animação. De forma lúdica, a metodologia desenvolvida para a produção de filmes animados estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento de crianças e de jovens: Criatividade, planejamento, síntese, abstração, concentração e comunicação.

O advento do cinematógrafo, no fim do século XIX, marca o começo de uma relação da humanidade com o cinema. E de lá para cá muita coisa aconteceu até que o filme parasse na sala de aula. A criação de um cineclube potencializa o uso do cinema na escola, pois os filmes se relacionam a vários campos do saber.

Na escola do século XXI não cabe mais aquela visão única do filme ilustrativo do conteúdo. Ela precisa oferecer outras possibilidades de experimentação do cinema na sala de aula, enfatizando a descoberta. É importante que a escola oportunize a alunos e professores conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens contemporâneas: o cinema. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais.

Arte é linguagem e há diferenças significativas nas formas como uma dada linguagem é utilizada. Sabemos, por exemplo, que os livros de Stephenie Meyer são qualitativamente diferentes dos de J.R.R. Tolkien. O que nos permite avaliar, escolher, distinguir e apreciar cada uma dessas maneiras de utilizar a linguagem literária não é adquirido intuitivamente e não advém apenas de nossa experiência pessoal com a literatura. Um conjunto de vozes e saberes subsidia essa capacidade. Estes saberes nos foram fornecidos, na infância, por adultos que orientaram nossas leituras e são atualizados, cotidianamente, na relação com nossos pares leitores. (Duarte 2012: 2)

A experiência na rede pública municipal do Rio de Janeiro mostra que há uma potência ainda a ser explorada na relação do cinema com a educação. O Projeto Cineclube nas Escolas tem buscado dar ao cinema um outro lugar na escola. Um espaço que se constrói na relação afetiva de professores e alunos com a experiência cinematográfica. Ele é uma das muitas possibilidades de trabalho com cinema em sala de aula.

A proposta apresentada neste texto vem se constituindo ao longo dos anos. Ela não está acabada, mas em processo de ação-reflexão. Sua delineação é fruto da prática dos professores e a partir da experiência acumulada pela própria rede pública municipal do Rio de Janeiro, que já tinha incorporado o uso do filme na escola muito antes da criação dessa proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, Jacques, 2004.** As teorias dos cineastas, São Paulo: Papirus.
- BERGALA, Alain, 2008.** A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta, Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/ UFRJ.
- DUARTE, Rosália, 2002.** Cinema e educação, Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- DUARTE, Rosália, 2004.** Documentários na Escola. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs). Conhecimento Local e Conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação, Curitiba: Champagnat.
- DUARTE, Rosália, 2012.** O cinema de cada um. Texto apresentado na abertura da aula inaugural do Projeto Cineclube nas Escolas (acesso 6-3-2015)
- FISCHER, Ernest, 1966.** A necessidade da arte, Rio de Janeiro: Zahar.
- MENEZES, Luciana Bessa Diniz de e CALLAIS, Cristina, 2008.** Os profissionais da educação infantil e o princípio da emancipação intelectual. Texto apresentado no IX Congresso Latino Americano de Estudos Africanos, Asiáticos do Brasil.
- MORIN, Edgar, 2000.** A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento, Rio de Janeiro: Bertrand.
- RANCIÈRE, Jacques, 2002.** O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual, Belo Horizonte: Autêntica.
- TURNER, Graeme, 1997.** O cinema como prática social. [tradução de Mauro Silva], São Paulo: Summus.

CINEMA, TIC E EDUCAÇÃO: A TRÊS FACES DA MESMA MOEDA - CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

ADELINA SILVA
Universidade

ADELINA SILVA

...

RESUMO

O cinema, nas várias modalidades que o mesmo engloba (ficção, documentário, animação) tem sido uma ferramenta didática utilizada na sala de aula desde há muito tempo. As TIC, enquanto ferramentas de predominância audiovisual, são implementadas na prática pedagógica, nomeadamente através do cinema. Há estudos que indicam que as tecnologias influenciam na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, nomeadamente aquelas que expressam o seu conteúdo através da imagem. Porém, não basta enquadrar o cinema na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também no desenvolvimento pessoal e de cidadania dos jovens alunos. Através de uma visão crítica do cinema poder-se-á trabalhar os vários campos do conhecimento, consolidando as aprendizagens. Com a inclusão do cinema, ainda que sob a forma de projeto, no currículo dos alunos, atingir-se-á um outro objetivo que é o olhar, um entender e ler o mundo, nas diferentes culturas, através de imagens e linguagens múltiplas, ao mesmo tempo que se produzem interpretações e reflexões críticas do conteúdo fílmico. Neste artigo apresentar-se-á uma experiência de implementação de produção de um filme animado, numa turma do ensino básico, do 3º ciclo, com recurso à ferramenta Powtoon.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Tecnologia; Ferramentas 2.0

ABSTRACT

The film, in the various ways that it incorporates (fiction, documentary, animation) has been an educational tool used in the classroom for a long time. ICTs, as tools of audio-visual dominance, are implemented in the pedagogical practice, particularly through cinema. Several studies indicate that technologies influence on improving the quality of teaching and learning, including those that express their content through the image. But including films in the curricula does improve the teaching-learning process, but also in personal development and citizenship of young students. Through a critical view of the cinema, they will be able to work the various fields of knowledge, consolidating, therefore, learning. With the inclusion of the film in the classroom, although in the form of design project in the curriculum of the students, not only knowledge can be reached, but also how to look, how to understand and how to read the world, in different cultures, through images and multiple languages, while producing interpretations and critical reflections of film content. In this article we will introduce an implementation experience of producing an animated film, in a class of basic education, 3rd cycle, using the PowToon tool.

KEYWORDS: Cinema; Education; Technology; Tools 2.0

« Le cinéma dotera l'homme d'un sens nouveau. Il écouterà par les yeux. Wecul naam roum eth nacoloss: «Ils ont vu les voix, dit le Talmud. Il sera sensible à la versification lumineuse, comme il l'a été à la prosodie. Il verra s'entretenir les oiseaux et le vent. Un rail deviendra musical. Une roue sera aussi belle qu'un temple grec. Une nouvelle formule d'opéra naîtra. On entendra les chanteurs sans les voir, ô joie! et la chevauchée des Walkyries deviendra possible. Shakespeare, Rembrandt, Beethoven feront du cinéma, car leurs royaumes seront à la fois mêmes et plus vastes. Renversement fou et tumultueux des valeurs artistiques, floraison subite et magnifique de rêves plus grands que tous ceux qui furent. Non seulement imprimerie, mais « fabrique de rêve », eau régale, teinture de tournesol, pour modifier à volonté toutes les psychologies. Le temps de l'image est venu ! (Abel Gance, in «La beauté à travers du Cinéma», Cinemagazine, n°11, 12 mars 1926 : 526)

PRIMEIRAS PALAVRAS

Concebemos a escola como um espaço de formação de jovens. À escola de hoje exige-se que forme indivíduos para a sociedade de hoje. O avanço tecnológico e a introdução de dispositivos digitais na sala de aula provoca alterações na forma como se constrói conhecimento. As metodologias de ensino tradicionais dizem muito pouco aos alunos. Cada vez mais, os alunos exigem uma forma individualiza-

da e personalizada de ensino-aprendizagem, disponível em qualquer lugar e em qualquer momento. Identificada por alguns como a geração Z e por outros como a geração C, veem a tecnologia como um recurso rotineiro, e no seu todo, enquadra-se no que Mark Prensky denominou de “nativos digitais”. O uso da tecnologia na educação mais do que novidade, é uma necessidade. Os jovens de hoje, desde que se levantam, contactam diretamente com as diversas fontes de informação (televisão, rádio, internet, videojogos), formam as suas opiniões sobre os mais variados assuntos, pelo que os agentes educativos tem de estar preparados para responder a esta realidade, repensando as suas ações pedagógicas.

Desde sempre se usou a tecnologia na sala de aula, com o intuito de melhorar as metodologias pedagógicas. Contudo, as tecnologias digitais, as ferramentas da Web 2.0, os dispositivos móveis, os computadores e as realidades virtuais, replicam o funcionamento e as organizações sociais. Atividades como BYOD (*Bring Your Own Device*) ou BYOT (*Bring Your Own Technology*), a computação na nuvem (*Cloud*), permitem que assistamos a uma mudança integral de paradigma educativo. Além disso, como nativos digitais, os alunos sentem-se confortáveis com esta tecnologia, pelo que, os programas de desenvolvimento necessários para a sua implementação só serão exigidos àqueles que não estão familiarizados com a tecnologia digital e com as ferramentas web 2.0.

A visualização de filmes na sala de aula, é uma estratégia que se utiliza há já muito tempo nas escolas, para discussões e debates complementares. Nos programas curriculares de diversas disciplinas, para além de bibliografia de apoio a determinado tema, apresenta-se de igual forma uma lista de filmes relacionados com o assunto. Dessa forma, o filme que até há pouco tempo era um recurso considerado de distração e entretenimento, passou a ser apresentado como uma estratégia pedagógica e didática muito relevante para o professor. Já não haverá muitos professores que estejam a falar durante 90 minutos sobre um conteúdo e que recorram a uma planificação de aula que não vá ao encontro da realidade dos alunos. Na verdade, temos assistido a uma diversificação de estratégias pedagógicas para que o aluno se sinta motivado, ultrapassando alguns constrangimentos no processo de ensino/aprendizagem.

Quando pensamos na tríade cinema/educação/tecnologia, problematizamos, sob várias perspectivas, a nossa realidade. Quando nos referimos ao cinema, não nos circunscrevemos apenas ao filme que é projetado na tela. Quando mencionamos educação, não nos situamos apenas na sala de aula. Quando nos referimos a tecnologia, não nos limitamos apenas aos artefactos inovadores produzidos pelo Homem. Cinema, educação e tecnologia vão muito mais além do que um filme projetado na sala de aula através de objetos tecnológicos. Há toda uma dimensionalidade que, quando funciona em uníssono, potencializa cada uma das partes individualmente.

Não basta utilizar filmes na aula. A sua utilização, apresentação da produção com vista à utilização dos conteúdos e referências como mote de discussão, debates, produções, trabalhos e avaliações durante as aulas, exige do professor a orientação dos alunos, um guião de análise do filme, uma organização de atividades, para que se atinja os resultados pretendidos. A implementação de trabalhos de grupo e o recurso a atividades de role-play podem ser um elemento fundamental na discussão e análise dos filmes e consequente produção escrita.

A tecnologia disponível na sala de aula permite contextualizar e relacionar excertos de filmes, com a matéria a ser lecionada. Por outro lado, através de seus recursos tecnológicos, o cinema prende a atenção do espectador de uma forma mais engajada do que um discurso linear. Contudo, os estímulos sensoriais e visuais sugeridos pelo audiovisual obrigam a outras metodologias pedagógicas para que o professor consiga manter a atenção dos alunos, nomeadamente no que concerne a comportamentos e atitudes na sala de aula.

Poderemos pensar que os alunos de hoje são indivíduos que frequentam regularmente salas de cinema. Contudo, apenas uma minoria o faz. A televisão, nomeadamente, a televisão por cabo, oferece uma diversidade de canais, alguns deles apenas de cinema. Para além disso, com o acesso à internet não é raro observarmos os nossos alunos a visualizarem um filme no seu tablet, computador portátil ou, até mesmo, no seu smartphone. Contudo, quando tentamos discutir e refletir sobre o filme que visiona-

ram, apercebemo-nos que existe iliteracia filmica. Para este estado de coisas a escola tem contribuído, no sentido em que, não há no currículo em qualquer um dos ciclos de ensino, nenhum conteúdo que aponte nesse sentido. Se é verdade que o filme tem um enorme potencial no ensino, também é verdade que o seu uso pedagógico carece de aprofundamento.

Quando falamos de cinema, imaginamos toda uma estrutura multidimensional que engloba a pré-produção, a produção e a pós-produção, ou seja, as infraestruturas, as equipas técnicas e de atores, as várias tecnologias, o estúdio, o realizador, o argumentista, o produtor, os contextos socioculturais, a filmagem, a montagem, etc.. Toda esta estrutura irá produzir um filme que nada mais é do que o resultado de uma produção de um conjunto de imagens em movimento, de sons, de ruídos, de falas, de escritas e de músicas.

Estádio de Produção	Processo	Ferramentas
Pré-produção	Idealização e desenho, investigação e referencias	Ferramentas de Sketch e storyboard, Ferramentas de Captura e manipulação de Imagem e video
Produção	Criação de objetos, textura aos cenários, simulação de iluminação e output	Ferramentas de manipulação de imagem e de criação de texturas visuais
Pós-produção	Composição, Ajustes visuais e sonoros	Ferramentas de edição para ajustes visuais e de composição, ferramentas de edição de som de animação.

Tabela 1 – Quadro resumo das fases de produção de um filme

É certo que um mesmo filme pode ser estudado de diferentes formas de acordo com a perspectiva de análise, ou seja, pode ser utilizado para trabalhar determinados assuntos em sala de aula como também pode ser usado para debater opiniões sobre determinada questão. Saber gerir esta ferramenta pedagógica é de especial importância. Ao professor, enquanto mediador na produção e aplicação do filme e facilitador da aprendizagem do aluno, compete-lhe explorar e usar da maneira mais eficaz esta ferramenta pedagógica no desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Para Silva (2009), o filme é uma opção na intervenção e reforço na construção do conhecimento, na medida em que o mesmo pode reproduzir além do que é visto na tela. O fácil acesso às imagens não é sinónimo de fácil compreensão e percepção das suas formas. Saber aprender a ler as imagens é o que se espera do que o aluno venha a alcançar.

Um filme não é só o seu produto final, aquilo que se vê, mas sim todo um processo de construção do mesmo, presente resumidamente na ficha técnica, tantas vezes desprezada pelos espectadores de uma sala de cinema.

EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A utilização do cinema como recurso pedagógico em sala de aula, foi aplicado numa turma do 8º ano (20 alunos, dos quais 2 deles com necessidades educativas especiais), na disciplina de Educação Tecnológica, uma disciplina de Oferta de Escola, com 2 tempos semanais (45m+45m).

Esta experiência de aplicação do filme na sala de aula, quer enquanto espectadores quer enquanto autores de uma produção filmográfica, decorreu entre outubro de 2015 e janeiro de 2016. Delineou-se, no início, como objetivo geral, o uso relevante do filme ou de um simples excerto de um filme na sala de aula, e da sua exploração didática através de um roteiro de exploração que permitisse trabalhar quer os conteúdos abordados na sala de aula quer as várias vertentes que o filme abrange. Outros objetivos prendiam-se com desenvolver o espírito crítico, a competência da expressão oral, aplicados aos conteúdos desenvolvidos na área da educação tecnológica, levando os alunos a desenvolver competências tecnológicas para além de despertar nos mesmos um gosto pelo cinema e pela sua interpretação.

Uma das vertentes de análise propõe informações sobre a produção, a realização, o elenco, que servem

como primeira referência para a definição do trabalho do professor. Outra, explora possibilidades de trabalho pedagógico com o filme através do desenvolvimento de atividades na sala de aula, quer pela abordagem de conteúdos temáticos específicos de uma disciplina, quer pela exploração de assuntos de cariz mais transversal, apontando para conteúdos relacionados com a forma, como vemos o mundo e a vida, cultura e valores, que conduzam a uma reflexão crítica pertinente. Finalmente, podemos ainda explorar uma vertente mais técnica do filme procedendo à análise de aspetos da linguagem cinematográfica, como, por exemplo, o uso simbólico de imagens e de recursos utilizados (cenário, banda sonora, fotografia, diálogos), a história (personagens, espaço, tempo, ação, acontecimentos, contextos), discurso (ponto de vista, iluminação, movimento de câmara), som (narração, som diegético e extra-diegético, ruídos), práxis fílmica (argumento, pré-produção, pós-produção), géneros cinematográficos, etc. Essas atividades visam, principalmente, facilitar uma possível leitura da linguagem cinematográfica.

Numa primeira fase, optou-se pela apresentação de cinematografia portuguesa. Partindo dos excertos dos filmes “Aniki BóBó” (0:00:01 – 0:08:45”) e “Manhã Submersa” (0:00:41”), através da ferramenta da web 2.0, Kahoot, promoveu-se um debate sobre o tema central dos excertos (figuras 1 e 2).



Fig. 1: Aniki BóBó

<https://play.kahoot.it/#/?quizId=eb678ffd-7d4f-4008-9868-1e90769b8e8f&gameMode=ghost&startTime=1448967905787>



Fig. 2: Manhã Submersa

<https://play.kahoot.it/#/?quizId=0a42e2b9-7426-472c-a2a0-eb8a5425027e&gameMode=ghost&startTime=1448966513775>

Esta ferramenta permitiu que os alunos, depois de terem visionado os excertos dos filmes interpretassem a temática, comparando os dois períodos históricos, contrapondo ao mundo de hoje, de acordo com as suas vivências (figuras 3, 4, 5 e 6).

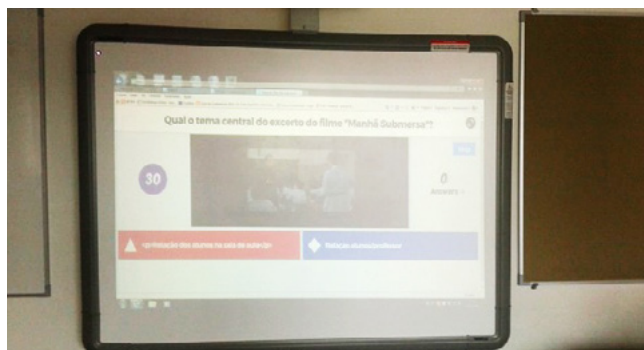


Fig. 3: Projeção do kahoot na sala de aula

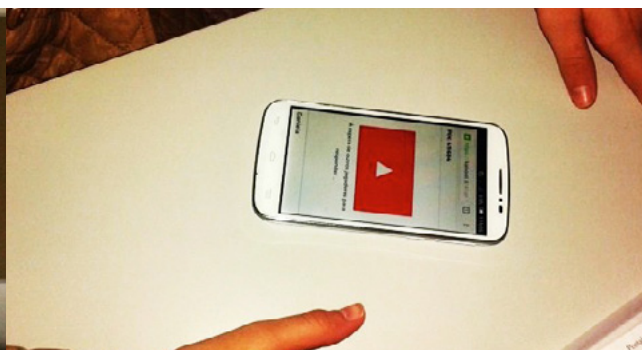


Fig. 4: Resposta smartphone do aluno



Fig. 5: Discussão “Aniki BóBó”



Fig. 6: Discussão “Manhã Submersa”

Tentando explorar a vertente técnica do cinema, aplicou-se a ferramenta plickers (<http://www.plickers.com>). Construiu-se um questionário de escolha múltipla, indicando a resposta correta (figuras 7 e 8). Na sala de aula distribuiu-se a cada aluno um cartão plickers, identificando o número do cartão por aluno (figuras 9 e 10). Cada cartão contém um código, que de acordo com o posicionamento do cartão, é lido pelo aplicativo, num telemóvel ou tablet, que descodifica a resposta do aluno, gravando a sua opção, e gerando um resultado, que é imediatamente reproduzido na tela e um relatório (figuras 11 e 12).

8°C

Como se chama o principal personagem?

Quem é este personagem?

Qual a frase da sacola do Carlitos?

Porque é que o Batatinhas estava de castigo?

O que se passa nesta cena?

Fig. 7: Construção questionário

plickers Library Reports Classes Live View

New Question Search in Class

New Plicker

Por que é que o Batatinhas estava de castigo?

O que se passa nesta cena?

Quem é este personagem?

Quem é este personagem?

Fig. 8: Questionário final

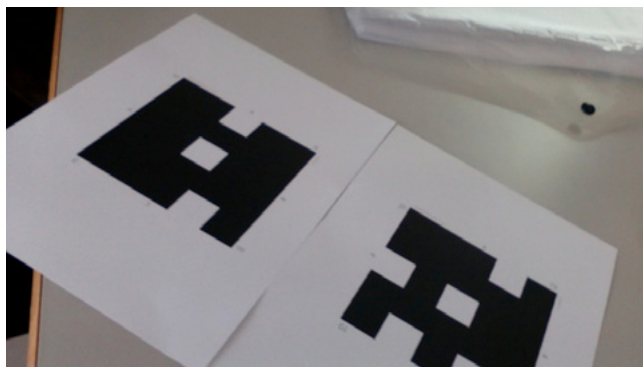


Fig. 9: Cartões plickers

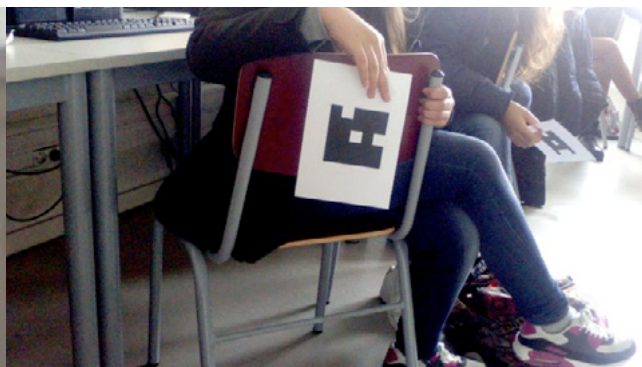


Fig. 10: Distribuição cartão/aluno

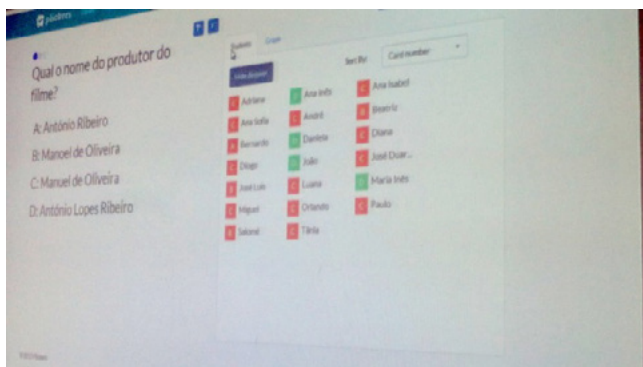


Fig. 11: Projeção imediata do resultado



Fig. 12: Produção do relatório

Finalmente, explorando a vertente do trabalho colaborativo, foram utilizadas duas ferramentas de chu-

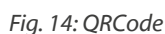


Fig. 15: Answergarden produzido

Qualquer uma das ferramentas de animação apresentadas, estão online e são gratuitas, e permitem criar videos recorrendo a personagens animados, sob a forma de cartoon. Não basta criar. É preciso pensar na história, nos personagens, nos cenários, nas animações, nos diálogos, nos sons, na música. A maioria dos grupos optou pela ferramenta Powtoon. Esta escolha foi precedida pela avaliação das três ferramentas, explorando as suas potencialidades.

De acordo com o tema, cada grupo procedeu à escolha os objetos disponíveis e gratuitos da biblioteca,

determinou o seu *timing* de entrada e até a forma como entram em cena, as falas, as transições de cenas e seleção da banda sonora.

Alguns grupos debateram-se com algumas dificuldades, porque a língua inglesa é a língua base desta ferramenta. Um outro obstáculo prendeu-se com o facto da versão gratuita deste serviço ser limitada em algumas funcionalidade, como por exemplo, em alguns personagens, fazendo com que na imagem apareça um aloquete junto ao objeto animado e não permita a sua exportação para video. Contudo, apesar de não ser possível a exportação, isso não é impedimento para testar e utilizar as ferramentas – figura 15.



Fig. 16: Exemplo de objeto que não permite exportação

As produções resultantes dos grupos de trabalho, à exceção das que foram impedidas pela ferramenta, pelo uso de animações não gratuitas, foram publicadas na ferramenta Vimeo – figuras 16 e 17. Contudo o Powtoon também permite que se publique no Youtube.

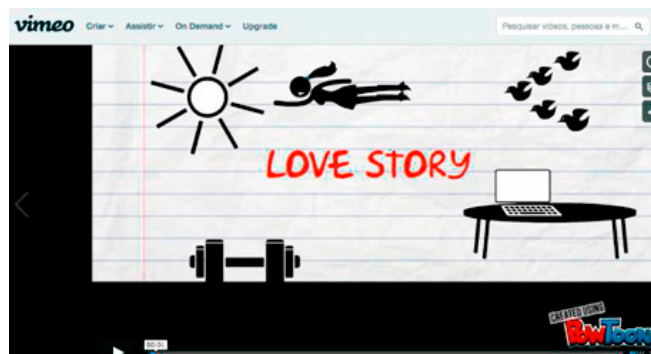


Fig. 17: Filme "Love Story"

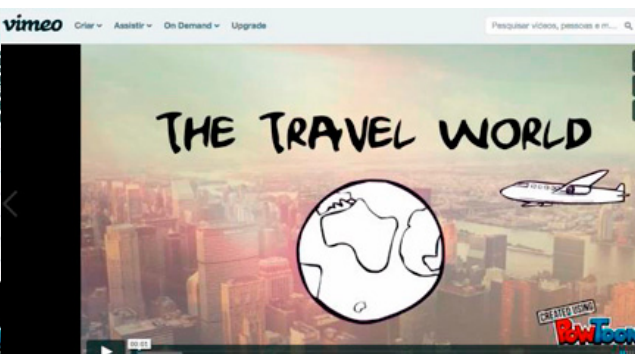


Fig. 18: Filme "The Travel World"

Com estas experiências e incursão no campo da realização e produção, os alunos puderam vivenciar diversas experiências quer no campo da argumentação, através do "*storytelling*" e da construção do texto que serve de base ao filme, quer da escolha de imagens que transmitem a ideia, o sentimento das personagens, dos cenários que servem de apoio à história, para além dos sons – gravação de voz,

escolha das músicas que sustentam os sentimentos que se pretende transmitir nas cenas construídas.

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo explorar as possibilidades de construção de conhecimentos, a partir de uma experiência de cinema na sala de aula, quer através do visionamento de filmes quer produzindo pela primeira vez um filme animado, através de tecnologias digitais. Se por um lado, houve a preocupação de formar espectadores para “olhar” o filme, nas várias perspectivas e formas de ver o mundo, por outro, não se descurou o “fazer”, tão importante para se compreender o produto final. Esta experiência decorreu nas aulas de Educação Tecnológica, uma disciplina de Oferta da Escola, com a frequência de uma vez por semana, durante 90 minutos, numa turma de 20 alunos.

O cinema em contexto escolar tem a vantagem de oferecer uma simbiose entre a criatividade artística e o conhecimento, dando espaço para o surgimento de novos olhares sobre o mundo. Ao professor, na sua condição de “passeur” (Bergala, 2008), de facilitador de aprendizagens, exige-se que dote os seus alunos de ferramentas que os tornem cidadãos competentes no mundo de hoje.

Pensar o cinema na escola, não é colocá-lo numa plataforma diferente das outras áreas do conhecimento, pois “(...) os filmes estão sempre imbricados, misturados a tantas outras formas de expressão e muitas outras formas de diálogo com os espectadores. Da publicidade ao Youtube, da tevê ao elevador, somos exploradores de naturezas eletrônicas, coloridas, ruidosas.” (Migliorin, 2010: 105).

O passar do simples ato de assistir, de espectador para o ato de criador, de autor, permite uma descoberta das potencialidades e limitações da tecnologia, mas também uma tomada de consciência das potencialidade e limitações do próprio aluno – do seu eu. Tarefas que parecem tão simples como selecionar e dispor, podem revelar-se muito complexas. Mas há essa dualidade entre o selecionar e o dispor de cenários, personagens, cores, gestos, sons, músicas, ritmos de transição, os objetos, os planos, em que o processo de criação e a aprendizagem ocorrem.

Finalmente, no processo de aprendizagem não podemos esquecer as expectativas dos alunos. A passagem da análise fílmica, utilizada nas primeiras aulas, para o ato de criação de um filme animado, superou as expectativas iniciais dos alunos e do professor. “A ideia do espectador-criador é uma ideia 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” (Bergala, 2008: 65).

BIBLIOGRAFIA

- BERGALA, Allain, (2008).** A hipótese do cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: BookLink
- BLOXX (2010).** Whitepaper: allowing safe access to YouTube in the classroom. disponível em: http://www.bloxx.com/assets/downloads/bloxx_whitepaper_media_filter.pdf (Acesso 20-09-2015)
- CUNNINGHAM, A.; BENEDETTO, S. (2002).** Using digital video tools to promote reflective practice. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Chesapeake, VA. 551-553.
- FRESQUET, Adriana Mabel (2007), (Org.).** Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ (Coleção Cinema e Educação).
- GULATI, P. (2010).** Step-by-Step : How to Make an Animated Movie. Disponível em: <http://cg.tutstplus.com/articles/step-by-step-how-to-make-an-animated-movie/> (Acesso 20-09-2015)
- MIGLIORIN, Cesar. (2010).** Cinema e escola, sob o risco da democracia. Revista Contemporânea de Educação – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 104-110, ago./dez.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (1995).** Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis-RJ: Vozes
- SPITALNIK, Ilya (2013).** The Power of Cartoon Marketing. Disponível em <http://www.PowToon.com> (Acesso 20-09-2015]

QUANDO O CINEMA VAI AO HOSPITAL: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS E CIDADANIA

TATIANE MENDES PINTO
Universidade

TATIANE MENDES PINTO

Doutoranda em Comunicação Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro(UERJ).Mestre em Mídia e Cotidiano pela UFF no PPGMC (Programa de Pós -Graduação em Mídia e Cotidiano), membro do Laccops (Laboratório de Investigação em Comunicação Comunitária e Publicidade Social).email:tatunha@gmail.com

RESUMO

A pergunta que permeia o presente estudo é a seguinte: em um ambiente cercado pela busca incessante pela conservação da vida qual seria a importância do cinema? Seria mera estratégia informacional associada à estética como fuga da realidade ou teria uma potência transformadora, educativa? Assim, esse trabalho analisará os projetos Cinema no Hospital e Cinema e Velhice, coordenados pelo Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizados no Hospital Universitário da UFRJ. No recorte escolhido no presente trabalho, optou-se pela temática do hospital por compreender a inevitabilidade da relação entre educação e saúde para a emancipação social e cidadania. Desta forma, observa-se a potência das iniciativas para fomentar experiências educativas com a linguagem do cinema em ambientes hospitalares, ao criarem espaços de reflexão, pontos de narrativa dos pacientes e práticas sobre e com o cinema em crianças e idosos. A estratégia de análise será multimetodológica, associando a pesquisa de campo à revisão bibliográfica. Compreende-se que os objetos escolhidos trafegam na linha de aprendizado e reflexão, sob os pressupostos tanto do campo do Cinema quanto do campo da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema.Educação.Cidadania.Experiência sensível

ABSTRACT

The question that permeates this study is the following: in an environment surrounded by the incessant search for the preservation of life what is the importance of cinema? It would be merely informational strategy associated with aesthetics as an escape from reality or have a transforming power, educational? Thus, this study will analyze the Cinema projects Hospital and Cinema and Old Age, coordinated by the Laboratory of Education, Cinema and Audiovisual of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and conducted at the University Hospital of UFRJ. The chosen cut in this study, we chose to hospital theme for understanding the inevitability of the relationship between education and health for social emancipation and citizenship. Thus, the power of the initiatives is observed to promote educational experiences with the language of cinema in hospital settings, to create spaces for reflection, narrative points of patients and practices and cinema in children and the elderly. The analysis strategy is multimethodological, associating field research the literature review. It is understood that the chosen objects everywhere in the learning path and reflection, under the assumptions of both the cinema field as the Education field.

KEYWORDS: Cinema.Education.Citizenship.Sensitive Experience

INTRODUÇÃO

Este artigo toma como base o método cartográfico de Virginia Kastrup (2009) para analisar a experiência do cinema em atividades realizadas com as crianças internadas nas enfermarias do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG, realizado desde 2011) e com idosos do Hospital Universitário do Rio de Janeiro(realizado desde 2013). Associando a cartografia à revisão bibliográfica, intenciona-se observar e debater as práticas socioculturais que têm como cerne a fruição e a produção fílmica. Para tanto, admite-se que as práticas aproximam-se da experiência sensível - como Michel Maffesoli (1998) denominara os fatos sociais contemporâneos, feitos de empatia e sensibilidade - que atravessa o espaço do hospital. A questão norteadora do presente estudo é se as vivências com o cinema possibilitam a construção da sociabilidade entre os participantes do projeto e a ressignificação simbólica do espaço.Em ambos os projetos, há a coordenação da equipe do Cinema para Aprender e Desaprender, o CINEAD¹. Trata-se de uma ação do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ, que promove iniciativas que tenham como cerne a relação entre

1 www.cinead.org. Acesso em 03/08/2015 às 15h

educação, saúde e cinema desde 2008. A partir das primeiras impressões com as iniciativas, diversas questões surgem: qual o lugar do cinema como processo comunicacional nos fenômenos sociais, particularmente no cotidiano de enfermarias infantis e de idosos? Em um ambiente hospitalar cercado por uma busca incessante pela conservação da vida qual a importância da comunicação? Seria mera estratégia informacional ou teria uma potência transformadora? Seria possível pensar na produção de sentidos e construção de espaços de sociabilidades com base nas mediações entre pacientes, equipe e práticas cinematográficas? Estas são algumas das questões que o presente estudo pretende analisar.

Uma primeira ressalva se faz indispensável: o uso do termo cinema, apesar do reconhecimento de que as práticas com a linguagem fílmica se encontram atravessadas por novas formas tecnológicas, configurando-se próximas do audiovisual. Compreende-se o modo audiovisual como referência não somente ao produto cinema, mas aos meios que concatenam linguagens de som e imagem e se hibridizam nos projetores e nas novas tecnologias. Há uma aproximação com o pensamento de Philippe Dubois (2004). Observando a diferença entre a película e as tecnologias de projeção digitais, Dubois considerava que o cinema sempre vai ser referência e essência das produções audiovisuais.

Como hipótese, admite-se que os objetos a serem analisados atuam como espaços de circulação simbólica. Possibilitariam a transformação social? Transformar seria assim propor outro modo de ver o mundo e novos e diversos meios de transfigurá-lo no que Michel Maffesoli (1987) compreendia como emoção compartilhada, mas também e principalmente por saberes e possibilidades de emancipação do sujeito, novas ecologias, nas palavras de Boaventura de Souza Santos. Tais ecologias seriam capazes de criar uma “nova cultura político-emancipatória” (Santos, 2007:14). Sugere-se que tal emancipação estaria diretamente ligada à ideia de autonomia, no que diz respeito aos participantes dos projetos.

Assim, será necessário investigar a possibilidade de transformação social nas práticas do CINEAD na medida em que estas fornecerem mecanismos de criação de narrativas pelos participantes e consolidação da cidadania. Dessa forma, ser convidado a filmar e construir sua própria história poderia potencializar a capacidade dos participantes de se enxergarem sujeitos não somente de suas vidas, mas de todo um cenário social em constante transformação. Por conseguinte, seria possível pensar na aproximação entre os pacientes, gerando o que Muniz Sodré (2010) denomina como vinculação, uma condição originária do ser, que existe na medida em que partilha um lugar em comum. Tal lugar não tem a limitação espacial, mas seria construído de afetos. Dessa maneira, os lugares podem criar pontes entre os sujeitos, podendo ser definidos como territórios sensíveis, feitos de comunicação e cidadania. É neste viés em que se pensa a ação de mediar referente à experiência fílmica como um caminho que se propõe até o outro, uma dinâmica – na qual comunicar é o elemento fundamental – que passa por discursos e práticas inseridas no espaço do hospital. Pensar os projetos de cinema neste lugar é apontar para uma reflexão acerca da própria ideia de cidadania, onde o ambiente das enfermarias seria não somente uma forma de construção de narrativas dentro do espaço do hospital, mas como um cenário de sociabilidades². Por outro lado, intervir em um espaço como o hospital com práticas distintas da práxis de saúde requer um olhar cuidadoso, não somente para os benefícios da experiência fílmica, mas para seus riscos e limitações, elementos que não podem ser desconsiderados na investigação.

A escolha pelos recortes específicos se dá devido ao caráter singular dos projetos, ambos relacionados tanto à experiência estética quanto à promoção de lugares de sociabilidade em ambientes hospitalares, utilizando-se da linguagem cinematográfica como meio de contato, vinculação possível entre pacientes, equipe do CINEAD e profissionais de saúde. Como forma de delimitação do objeto pesquisado, foram observadas nesse artigo as atividades semanais em ambos os projetos, que ocorrem desde junho de 2015 até março de 2016.

As primeiras impressões já suscitam assim, inúmeras possibilidades de pesquisa, devido à particularidade da prática a ser observada. Para começar, o espaço. A proposta do CINEAD é a cada semana visitar uma enfermaria diferente, priorizando as salas onde há mais crianças. Uma vez feita a escolha, é preciso ter a sensibilidade de perceber o momento de entrar e principalmente o momento de sair,

2 Depreende-se da leitura de Sodré sobre o conceito de Simmel sobre a sociabilidade como “a forma espontânea da interação social” (Simmel apud Sodré, 2012, p.78)

posto que em alguns casos haja interrupções necessárias, devido aos tratamentos que serão realizados. Nesse cenário onde as relações são fluidas, os laços não são fáceis de serem constituídos, uma vez que as relações se modificam na mesma medida em que o espaço e seus ocupantes o fazem. Tal como observa o antropólogo Jesús Martin-Barbero (2004), é necessário fazer recolocações contínuas do lugar, desterritorializações da perspectiva de onde se pensa e da própria experiência. Todas as leituras são continuamente deslocadas, em mapeamentos que se rearranjam muitas vezes autonomamente.

Há um roteiro básico nas práticas do CINEAD, no caso do IPPMG, que consiste em oferecer um cardápio de filmes às crianças e responsáveis, exibi-los e, a partir do filme, propor brincadeiras onde as crianças possam descobrir a posição da câmera, ângulos e enquadramentos, ou a técnica utilizada. Em alguns dias as crianças tomam da câmera e realizam filmagens, sempre tendo como norte algumas regras para a criação, vistas pela idealizadora do CINEAD, professora Adriana Fresquet (2013), como componentes fundamentais para fomentar a criatividade e consolidar a cidadania através do acesso a direitos como a cultura e a comunicação. Comunicação aqui observada um nexo que se cria entre o eu e o outro, permeado pelo cotidiano, pelas mídias, imagens e formas culturais. De tal modo que se concebe que comunicar está intrinsecamente relacionado à cultura como direito fundamental e recurso simbólico para “a melhoria sociopolítica e econômica” (YÚDICE, 2006, p.25) em um ambiente onde as relações são marcadas cotidianamente pela imprevisibilidade. Logo, a entrada na enfermaria acompanha o que Virgínia Kastrup (2008) observara como rastreio do campo cartográfico, ou a busca de metas em um cenário móvel. Dadas as condições de uma enfermaria hospitalar, sempre em transformação, tal conceito não poderia ser mais exato. Contudo, há uma pré-condição singular para tal pesquisa: ajustar o olhar para que o sensível seja o elemento direcionador. Este é o caminho que se pretende seguir.

EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E SOCIABILIDADE: PERCURSO TEÓRICO

O referencial teórico no qual se baseia o presente estudo firma-se sobre alguns campos teóricos. Inicialmente, recorre às formas sociológicas da interação para pensar conceitos como sociabilidade de Simmel (2006) e à sociologia compreensiva maffesoliana como a sociologia do “lado de dentro” (Maffesoli, 1998:72), que entende um fluxo contínuo entre pensamento e mundo, de afetos recíprocos e a experiência como uma ação plural. Por este viés, observar as interações no hospital é fazer-se também matéria de análise, de afetação; buscar a essência de um fenômeno que ao pesquisador também afeta e define. Em sintonia com estes aspectos é preciso olhar para a arte sob o aspecto relacional, partilhado. Corroborando a ideia da experiência compartilhada e sensível de Maffesoli utiliza-se dos pressupostos de Jacques Rancière (2005:7) na partilha do sensível e de Nicolas Bourriard, sobre a arte como lugar de produção de sociabilidade e “esfera das relações humanas” (2009:19). A arte então, “por ser da mesma matéria de que são feitos os contatos sociais, ocupa um lugar singular na produção coletiva³ e a cartografia, como algo além do indivíduo, relacional por excelência.

Em um ambiente onde cada centímetro de espaço é reorganizado e ressignificado a todo o momento, a ideia de partilha torna-se ainda mais necessária, posto que seja preciso compreender a necessidade de outro, sejam os pacientes ou os profissionais de saúde, em suas tarefas cotidianas e fazer-se flexível, para que as práticas fílmicas possam ocorrer sem prejudicar as rotinas hospitalares. Para tanto, é fundamental postar-se do lado de dentro da experiência, com atenção e sensibilidade.

Uma vez que se tem a intenção de utilizar a sociologia do lado de dentro maffesoliana, será necessário dialogar o método cartográfico de Virginia Kastrup com os pressupostos de Jesús Martin-Barbero (2004), para pensar a presente análise como mapas construídos entre o pesquisador e o pesquisado, onde as “mãos veem ao mesmo tempo em que tocam” (Barbero, 2004:34), a cada interação.

É sob o viés do contato que se parte para observar o cinema em sua perspectiva de território afetivo, que Andrea França denominara “mapa de pertencimento” (Martins, 2006:399). Tal ideia abarca aspectos ao mesmo tempo sensíveis, culturais e comunicacionais. Assim, mapear a potência de sociabilidade e vinculações entre espaços e sujeitos é propor a redefinição de fronteiras simbólicas e fluxos comunicacionais que se redefinem a cada momento (posto que tanto os pacientes quanto os profissionais de saúde movem-se constantemente) e onde o controle total das ações relativas ao cinema é impossível.

3 (Id., p.126)

Frente a esse cenário, assume-se postura similar a Bergala, quando este observara que não é produtivo controlar os processos criativos nas práticas fílmicas, mas que é preciso primeiro sensibilizar participantes para a experiência estética do cinema, proporcionar o encontro, para que depois sejam fornecidas as estratégias e técnicas de produção. Nesse contexto, pensar a experiência com o cinema no hospital sugere pensar o ato de experimentar encontros e fomentar a sensibilidade dos sujeitos que compartilham um mesmo espaço. Cabe relacionar aos sujeitos também o pesquisador, uma vez que na opção teórica e metodológica opta-se não pelo “saber sobre”, mas pelo “saber com”, passível de gerar pertencimento.

Por conseguinte, na característica coletiva acredita-se estar a maior potencialidade da experiência no hospital. Socializar seria assim, como pensa Martin-Barbero, gerar vínculos na “trama das relações cotidianas que tecem os homens ao juntarem-se”(2012:17). Também a forma de partilha do comum, seja ele estético ou político se faz importante. Para vivenciar em totalidade os aspectos mais significativos da experiência fílmica no hospital é primordial, contudo, ter a coragem de entregar-se ao imponderável e imprevisível.

QUANDO O CINEMA VAI AO HOSPITAL

Há experiências tão intensas que se torna impossível continuar o mesmo após a vivência destas. Aqui também se localizam, de algum modo, as práticas com as emoções e a arte. Após o contato com o projeto Cinema e Hospital é necessário acrescentar mais um elemento nessa lista: as práticas em ambientes onde a fragilidade humana se encontra a descoberto, caso das enfermarias infantis e de idosos. Logo na entrada, é preciso abandonar formatos pré-concebidos do ato de comunicar, que definitivamente não são suficientes para avaliar sua importância em situações extremas. Ao cruzar o limiar da realidade palpável das doenças graves, lentas e dolorosas é possível vislumbrar um definitivo lugar pra o “entre”, o relacional nesse espaço onde se encontram todas as demais pessoas que também dedicam a vida a minorar o sofrimento alheio. E é nesse lugar que se pensa a arte, não só como criação e fruição estética, mas como um caminho que se faz até o outro. Mais do que isso, como uma ação, pautada no afeto e no sensível, que se faz comum, posto que, através da arte é possível se reconhecer naquele que está em um leito de hospital. Segundo Fernanda Omelczuk, responsável pelo projeto Cinema e Hospital

O cinema permite, ainda, outro exercício de alteridade, ao aproximar o outro no tempo e no espaço – de fato, conhecemos paisagens, culturas, costumes de outros países e épocas –, e ainda permite um melhor e mais profundo conhecimento de nós mesmos(Omelczuk, 2015:546).

A experiência no IPPMG parece assim jogar por terra, desde o primeiro momento, tudo que se espera de uma prática a ser observada. Logo na primeira visita realizada, no dia 17/07/2015, a enfermaria escolhida foi a de Hematologia, com quatro crianças internadas. O cardápio de filmes foi oferecido a todas as crianças, sendo que algumas não quiseram tomar parte, preferindo aguardar de seus leitos o desenvolvimento das atividades. Mesmo assim, é gratificante vê-las aos poucos moverem seus rostos em direção à “tela”, para acompanhar o filme. Em primeiro lugar, era preciso aproximar a enfermaria minimamente da experiência cinematográfica, tal e qual as crianças têm em seu imaginário. Dessa forma, móveis são modificados, cortinas são fechadas e as luzes, inevitavelmente apagadas. O filme exibido era uma animação e, logo depois, foram realizadas atividades para que os alunos descobrissem a posição da câmera utilizando eles mesmos uma câmera de mão trazida pela equipe do CINEAD. A primeira impressão é que não somente os pequenos pacientes divertem-se com os jogos, mas também acompanhantes e até mesmo alguns profissionais de saúde, como se a experiência do cinema, aos poucos, contaminasse o ambiente. Por alguns minutos, cada uma das pessoas participantes das oficinas parece esquecer o motivo que lhe mantém no hospital e interage com os demais pais e crianças internados.

Nas visitas seguintes (Agosto/2015) a escolha recaiu para a enfermaria C, porque era a mais cheia de crianças. Esse costuma ser o critério de avaliação, a ser confirmado pela equipe de recreação. Em caso de procedimentos específicos, a enfermaria é alterada. Além dos filmes foram realizadas atividades com jogos de sombras, criação de personagens de papel, thaumatrópio⁴ e produção de filmes com os

⁴ Jogo inventado entre 1820 e 1825 por William Fitton, que consiste em duas imagens sobrepostas em dois círculos presos a um barbante que, quando movimentados dão a sensação de que as imagens se fundem.

personagens feitos. Em todas as atividades há participação efetiva das crianças, entretanto a exibição e criação de filmes parecem ser as que mais mobilizam adeptos. Ao ouvirem os primeiros sons do filme, os rostos buscam a tela e os semblantes demonstram concentração. Mesmo nos mais refratários ao diálogo, percebe-se que a imagem convoca os olhares e, em alguma medida, chega até seus leitos. Tal situação se repetiu nas duas visitas, mas na terceira ocorreu um fato curioso. Atendendo aos pedidos de um dos meninos, a equipe levou um sortimento de filmes de suspense de animação. Enquanto se procurava os filmes escolhidos, perguntou-se a uma das crianças se queria ver o filme realizado por outro menino, internado na enfermaria ao lado. Diante da afirmativa, o filme (que retratava o cotidiano do pequeno paciente no CTI) começou a ser exibido mas, logo na primeira cena, ouviu-se a reclamação de um dos pais, de que essa história eles já viam todos os dias, não precisava ser mostrada. Tal reação sugere que a atividade dos filmes para os pais assemelha-se a uma fuga da realidade, um momento de respiro diante do cotidiano interno ao hospital. Já para as crianças, a ação de filmar parece ser libertadora, utilizando-se da experiência estética como modo de estar no mundo, instrumento de ligação de seus imaginários com o mundo exterior, dos quais estão separados. Há também a necessidade de contar suas histórias através dos filmes. Como exemplo, uma das crianças, segundo relato da equipe do CINEAD, ante a reprovação dos pais para que filmasse sua rotina no hospital, teria dito: *"quero contar minha história"*.

Dessa forma, as interações com a equipe do CINEAD mediadas pelo cinema, tornam-se mais significativas por convocarem a experiência sensível, sugerirem mundos possíveis, para além dos muros do hospital, "gestar uma forma de olhar de novo para as próprias vidas, com olhos de sonho, resgatar o extraordinário no familiar¹²". Na experiência dos filmes as crianças parecem criar vínculos entre suas vidas dentro e fora do hospital, colocando um pouco de suas emoções e vivências para criarem suas narrativas e participarem das atividades. Também ao olhar pesquisador é necessário colocar as próprias emoções em cada atividade, posto que, sem oferecer-se sem reservas ao contato das crianças não é possível trazer-lhes para dentro das práticas. Assim, um olhar mais espantado, temeroso ou mesmo distanciado ante as rotinas e eventos de uma enfermaria, parece afastar os pacientes das vivências propostas. É necessária uma negociação de espaços, onde a criança permite que se entre em seu espaço e em seu cotidiano, dando abertura para que se possa interagir com ela, se assim o quiser. E que possa vir até a equipe participar da maneira que lhe for mais confortável. Esse é o caso do menino, já anteriormente citado, realizador do filme sobre seu cotidiano no CTI. Em seus oito anos, ele é descrito por alguns profissionais de saúde como muitas vezes arredio. Contudo, em relação ao cinema, parece estar sempre a frente de nossas ações, apresentando inúmeras e diferentes propostas.

Basta dizer que em uma das últimas visitas, ao ver a equipe do CINEAD chegar, o menino já começou a chamá-los. Ele já sabe dividir uma história em pedaços, pensar em cada etapa do roteiro e acrescentar elementos para dar mais emoção à narrativa. No dia da visita, ele quis fazer um filme. Com um papel na mão, ele explicou claramente o que queria: dois dinossauros, que travaram uma luta de vida e morte. Levaram-no até a câmera. Ele pediu uma cadeira, das de diretor, com nome nas costas. Deram-lhe a cadeira. Então ele pediu a claquete e explicou, ante o espanto geral, que servia para cortar os filmes. O menino sentou-se, pediu que lhe ajustassem o tripé, colocou a câmera no ângulo que lhe pareceu correto e recomendou ao ator/professor do CINEAD a forma como ele devia entrar. Ajustados os aparelhos, ensaiado o ator (o diretor deixou claro que não queria usar bonecos como personagens. Queria o uso de sombras). E assim foi. Quando tudo estava pronto no set ele ergueu as mãos, bateu palmas e disse: "ação!". Em poucos minutos fora gravada a primeira cena. Então o "diretor" se levantou, postou-se atrás do biombo para representar o segundo personagem e novamente comandou a claquete: "ação!".

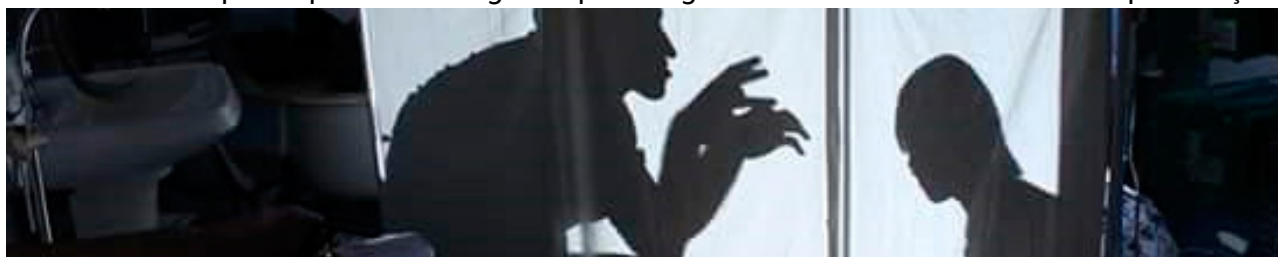


Figura 1: O pequeno cineasta
Fonte:acervo pessoal

Cena filmada, o diretor quis ver o resultado e gostou do que viu. Então, categoricamente, perguntou onde o filme iria passar. Quando disseram que poderia ser enviado para um festival que exibia filmes em praças, ele interrompeu imediatamente, reforçando que não queria que seu filme fosse exibido em uma praça, mas em uma sala escura, como a de um cinema de verdade. Tais ações denotam uma familiaridade com a linguagem cinematográfica que refletem o que Muniz Sodré(2010) observara sobre o bios midiaticizado⁵ a forma como as narrativas imagéticas, midiáticas se imbricam aos modos de ver o mundo, permeando imaginários de crianças como este menino, realizador do filme anteriormente descrito. Sob essa perspectiva, a ação cotidiana do cinema no hospital parece ser um forte componente de comunicação e vinculação entre os participantes, posto que traz no cerne elementos que remetem ao cotidiano exterior, com o qual os pacientes demonstram querer dialogar.

Na última visita de 2015, o componente de deslocamento necessário para o exercício da cartografia tornou-se experiência vivida. Foi necessário abrir mão de qualquer ideia pré-concebida e tornar a prática fílmica algo fluido, imediatamente adaptando-o às necessidades e rotinas da enfermaria. Dessa vez, a atividade repetiu-se com o mesmo menino da semana anterior, porque era dia de seu aniversário. Contudo, de seu leito cercado por balões e brinquedos, o menino não demonstrou o menor interesse em tomar parte das atividades. Ignorou a proposta de animação e outras atividades sugeridas. Além disso, a própria enfermaria estava em processo de ajuste, com a chegada de alguns pacientes novos, ainda aparentando nervosismo e desconforto com a internação. Tudo levava a crer que seria um dia perdido. Afinal, a observação participante demanda que as crianças aceitem a presença da equipe. Tal ideia dialoga com a perspectiva de Bergala(2008) sobre os encontros no cinema como algo que não se pode obrigar. Não se pode forçar alguém a ser tocado pela experiência. Contudo, após um bom período de silêncio, o menino aniversariante chamou a equipe e pediu um filme para comemorar o aniversário. As cortinas foram fechadas, o equipamento ligado e então começou a exibição. Como que por magia, dois dos bebês automaticamente pararam de chorar e passaram a prestar atenção e até interagir com o filme, criando um ambiente de compartilhamento e ressignificação do espaço onde estavam os pequenos pacientes. Tal constatação dialoga com a perspectiva de Bergala(2008) de que o que de mais importante pode ser retirado do filme é a experiência, que ressignifica lugar e sujeitos inseridos nesse espaço comum. Na valorização do vivido há um elo, gerado pelos afetos, onde as imagens narradas e geradas através da experiência sensível poderiam ser traduzidas como pontes através das quais o sujeito se reconhece, existe enquanto ser coletivo e consegue alcançar o outro. Em um universo onde os humores, instintos e sensibilidades se exacerbam, as imagens tornam-se mais e mais relevantes na construção do social, necessárias para pensar o bem comum, que se localiza aqui sob a forma do bem estar, fundamental em um tratamento intensivo de saúde. O lugar da vivência estética nessa promoção do bem estar não parece se localizar somente nas cores e sons dos filmes, mas nas práticas realizadas, que proporcionam às crianças estenderem seus olhares para outras culturas e outros mundos, sejam internos ou externos.

Já na experiência com os idosos, há um outro elemento a ser acionado: a memória. Assim, a cada semana a escolha de filmes busca encontrar histórias que possam estimular, em alguma medida, os pacientes a colocarem suas emoções e narrativas no filme que será exibido. Logo, em uma das primeiras sessões, a escolha recaiu para o filme *Uma noite em 67* (Renato Terra, 2010). Parece incrível que, em meio ao calor, às enfermidades, ao cansaço e à rotina de um grande hospital a música se sobreponha como narrativa, mesmo que por alguns momentos. Mas sim, enquanto exibia-se o filme, a maior parte dos pacientes acordados acompanhava a evolução de Chico Buarque, Edu Lobo e Caetano Veloso, em vídeos de arquivo e entrevistas gravadas em *off*. Uma das pacientes, empolgada, citava fatos da vida de cada artista enquanto as acompanhantes comentavam cada apresentação. Logo aparecia na tela (a parede da enfermaria, diga-se de passagem) a imagem de um Roberto Carlos em seus 20 anos, o que levantou exclamações de todas as presentes. Podia-se dizer que a enfermaria tornara-se uma sala de exibição ou sala de estar como outra qualquer, onde os comentários por vezes atravessam a narrativa. Contudo, ainda era a enfermaria do Hospital Universitário, onde a cada minuto profissionais de saúde entravam para procedimentos, pacientes entravam e saíam e até um aparelho de raio-X irrompeu no local. Em dado momento, a paciente mais grave precisou ser submetida a um procedimento delicado, sendo atendida

⁵ Sodré(2010) depreende de Aristóteles o conceito de um quarto bios, que para o autor brasileiro, seria o bios midiático, onde os valores morais seriam influenciados e, de alguma forma, ditados pela mídia.

por uma profissional que, apesar de permanecer atenta ao trabalho, permitiu-se cantar os versos de Caetano Veloso. É impossível assim não lembrar de autores como Muniz Sodré que fala sobre os meios como formas vinculativas e pensar que o cinema ali naquele ambiente permite experiências compartilhadas, potencializadas pelo uso da música. Assim, um breve olhar aos rostos nos primeiros acordes das canções permite registrar o instante do reconhecimento, como se o som ativasse imediatamente uma memória, um afeto. E cada uma das presentes vira-se para a outra, perguntando: “você lembra?”. A tudo isso é possível assistir na enfermaria e por vezes as histórias são tristes demais para que se possa suportar. Mas é preciso persistir e deixar que a música faça seu trabalho, invadindo aos poucos o ambiente, propondo novas territorialidades e tornando o cotidiano mais leve, em alguma medida.

Em outra ocasião, o filme escolhido foi *Carnaval Atlântida* (José Carlos Burle, 1952) feito pela Atlântida, produtora brasileira que funcionou entre os anos 1950 e 1960. A enfermaria escolhida foi a 9A33, com cinco pacientes mulheres e um senhor de 90 anos, que dormia profundamente. Início da projeção, olhares na tela/parede e logo a presença do cinema começa a transformar o ambiente. Uma das pacientes se ajeita no leito, outra acorda e começa a acompanhar o filme e a uma das acompanhantes chega a se acomodar na poltrona. Contudo, as peripécias de grande Otelo e Oscarito não impedem que todas as práticas técnicas ocorram, nem que o sofrimento aconteça. E é assim que, ao mesmo tempo em que se ri com o carnaval na tela, sofre-se com um visitante, que vai ver uma paciente e, não aguentando, precisa ser retirado, pois cai no choro. Da mesma forma, em um canto da enfermaria, o senhor acorda e passa o restante do tempo chorando de dor, algo que angustia e entristece. Enquanto isso, profissionais de saúde, atraídos pelo som, acabam sorrindo ao verem o filme na parede. Logo chega o horário de terminar o filme devido ao adiantado da hora e das visitas. Desliga-se o projetor e comunica-se ao “público” que o filme precisa ser interrompido. Reclamação geral. Pacientes, acompanhantes e visitantes dizem que o filme estava ótimo e até mesmo a acompanhante da senhora em estado grave pede que, se possível, a exibição continue. Enquanto isso, a filha do senhor, que continua choramingando, é questionada se quer a continuidade de sessão e ela, sem deixar de abraçar e acalmar o pai por nenhum minuto diz que, por favor, continue, porque estava muito bom. Diante de tal quadro o filme recomeçou, para alegria geral. O que dizer, quando pacientes internados, alguns em estado grave e acompanhantes arrasados pelas doenças de parentes consideram importante, fundamental, que o filme continue? Com sua dança, música e humor, *Carnaval Atlântida* atravessara o cotidiano da enfermaria, não para negar ou fingir que a dor e o sofrimento não existiam, mas para transcendê-lo.

Por fim, na última sessão, dia 08 de março de 2016, devido a data, a opção foi *Malala* (Davis Guggenheim, 2015). Como a sala estava muito mais clara do que de costume, optou-se pelo áudio em português em vez da legenda, para tentar captar melhor a atenção do público. Tal estratégia parece ter sido bem sucedida de início, se levamos em consideração que quase todas as pacientes prestaram atenção logo de cara no filme. Ocorre que uma exibição em uma enfermaria é uma exibição em uma enfermaria. Em um hospital universitário, ainda mais. Há que se abstrair o calor, a luz, o barulho e as constantes interrupções no filme. Durante toda a sessão, as pacientes prestam atenção por alguns minutos, depois levantam-se, vão ao banheiro, mexem no celular, tiram um cochilo. E então, como geralmente acontece, a magia da narrativa incrivelmente se impõe. Começou devagar, com os já costumeiros “olha, cinema, que legal”, de quem passava no corredor. Depois, com uma das acompanhantes reconhecendo a figura de Malala e sua história. E, um pouco depois da metade do filme, com uma acompanhante que, silenciosamente, puxou sua cadeira para mais perto da “tela”, assistiu um bocado e falou, pensativa: “essa menina, nossa, ela se parece com Ester, você conhece a história dela?”. Ao seu lado, mais duas acompanhantes concordaram e (enquanto o filme corria) começou um debate sobre a situação das mulheres paquistanesas, a semelhança com as mulheres no Brasil e como Malala havia sido corajosa de enfrentar tamanha violência. E então, juntas, as pacientes concluíram: ela sobrevivera para contar sua história, para levá-la aos quatro cantos do mundo, para quem quisesse ouvi-la, mesmo uma longínqua enfermaria pública nos trópicos. Mais que um entretenimento, o cinema foi ali absolutamente comunicacional, levando até as senhoras a história de Malala e fazendo-as refletirem e debaterem. Mais do que isso, na identificação com figuras femininas houve a conexão necessária para que se colocassem como parte da narrativa. E essa ligação não estava relacionada com o ato cotidiano de assistir o filme do começo ao fim, mas de ser definitivamente tocado por aquela história.

Reforça-se a ideia de que é o fato das experimentações com o CINEAD serem coletivas, compartilhadas em um mesmo ambiente (mesmo que limitado por restrições de contato devido ao tratamento de algumas crianças) o possível elemento crucial das práticas realizadas pelas crianças. Não foi à toa que Balaz(Xavier,1983:79-82) afirmara, sobre a experiência cinematográfica de que esta se localiza como “meio de comunicação visual sem a mediação de almas envoltas em carne”. Em tal meio, a potência de sociabilidade localiza-se no ato de estar juntos durante a experiência sensível como transformador, não somente porque se trata de uma vivência fílmica, mas porque é uma vivência fílmica realizada coletivamente em um ambiente compartilhado, onde será possível conectar sujeitos, envolvidos em um mesmo cotidiano hospitalar e, quem sabe, colaborar em alguma medida para a promoção do bem estar. A arte então seria o elemento potencializador de contatos e afetos.

Ainda com Balaz, reforça-se a esperança de que o cinema possa permitir “olharmos para os rostos e gestos de cada um de nós não apenas estaremos nos entendendo, como também apreendendo a sentir as emoções de cada um¹⁴”. Somente assim, na compreensão das emoções e necessidades de cada pessoa envolvida com as enfermarias, é possível prosseguir, tanto no percurso de pesquisa quanto de vida. E é nesse lugar onde a comunicação se torna o elo possível de identificação que aproxima os sujeitos, para além da enfermidade. É na projeção de um filme ante rostos infantis, na atividade lúdica, no sorriso da educadora, que reside não somente o estar junto, mas o “ser junto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não intenciona definir um resultado, mas propor uma reflexão, do lugar da Comunicação, para um projeto singular. Uma vez que se trata de projeto e pesquisa em curso em um ambiente em intensas e diárias transformações, somente o tempo e o aprendizado constantes conseguiriam delinear nuances mais específicas. Contudo, no embate diário entre os pressupostos da Comunicação e a prática vivenciada nas enfermarias, muitas questões se fazem presentes, motivadoras do artigo em questão. Outras mais virão e demandarão um constante exercício de reorganização de métodos. Sobressai, todavia a percepção para a vivência sensível, que emerge das práticas do CINEAD, como uma existência compartilhada que se estende para além dos pacientes envolvidos entre fios, tubos e químicas, indo até todos os profissionais de saúde envolvidos e para os pais das crianças, devastados por enfermidades por vezes tão agressivas quanto seus tratamentos.

No momento da projeção, em instantes, alguns pares de olhos se voltam para a narrativa da história projetada em uma cortina, tornando-se parte do filme. Na exibição do filme, cria-se um território distinto da dor, dos medicamentos, que parece romper os muros do hospital e levar a outro possível. Mais do que isso. No ato de propor uma experiência, há o diálogo, o contato com o outro, a mão que se estende, não para fazer de conta que a doença não existe, mas ao contrário, para propor que apesar da doença, todos nós continuamos existindo. Mais do que compreender o outro, trata-se de acolhê-lo. No curto espaço da enfermaria cria-se um lócus da afetividade, um território feito de sensível e de comum, onde as experimentações se cruzam, e os imaginários se comunicam no espaço dos leitos.

O cinema, nesse caso torna-se então o espaço entre, a resignificação do lugar entre todos que dividem aquela experiência. Na medida em que se partilha o sensível, a comunicação é a trama que enreda a cada um, propondo nexos. Sua importância se dá na medida em que o sujeito se reconhece não somente na dor do outro, mas no seu sonho, na sua emoção. Comunicar seria então dar um passo para minorar o sofrimento de quem enfrenta batalhas diárias, seja no combate a enfermidades como o câncer, seja sofrendo na própria pele seus efeitos devastadores. Além de “estar com”, no ato de ir até o outro e propor uma experiência sensível, há um componente fundamental de afeto que põe em pé de igualdade educadores, pesquisadores e pacientes. Já não há mais observadores e observados, mas sujeitos inseridos em um mesmo território sensível e irremediavelmente humano.

REFERÊNCIAS

- BERGALA, Alain, 2008**, A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ.
- BOURRIAUD, Nicolas, 2009**, Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes.

- DUBOIS, Philippe, 2004**, Cinema, vídeo, Godard. São Paulo: Cosac Naify.
- FRESQUET, Adriana M. ,2013**, Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- KASTRUP, Virginia, 2009**, Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- MAFFESOLI, Michel, 1987**, O tempo das tribos. O declínio do individualismo na sociedade das massas. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MAFFESOLI, Michel, 1998**, Elogio da razão sensível, Rio de Janeiro, Vozes.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2004**, Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação contemporânea 3, são paulo: edições Ioyola, [2014] 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2012**, Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- MARTINS, Andrea F., 2006**, " Cinema de Terras e Fronteiras" In: MASCARELLO, et al. História do Cinema Mundial. 1. ed. São paulo: papirus.
- OMELCZUK, Fernanda Walter; FRESQUET, A ; SANTI, A. 2015**, Educação, Cinema e Infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 19.
- RANCIÈRE, Jacques, 2005**, A partilha do sensível: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34.
- SANTOS, Boaventura de Souza, 2007**, Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.
- SIMMEL, George, 2006**, Questões fundamentais da sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SODRÉ, Muniz, 2010**, Antropológica do espelho – uma teoria da comunicação linear e em Rede. Petrópolis: Vozes.
- SODRÉ, Muniz, 2012**, Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Editoras Vozes.
- XAVIER, Ismail, 1983**, A Experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes.
- YÚDICE, George, 2006**, A conveniência da cultura: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG.

FILMOGRAFIA

- Carnaval Atlântida, José Carlos Burle, Carlos Manga, 1952, DVD, Brasil, U.C.B
- Malala, Davis Guggenheim, 2015, DVD, E.U.A, Fox Filmes
- Uma noite em 67, Renato Terra, Ricardo Calil, 2010, DVD, Brasil, VideoFilmes.

ENCONTROS DECINEMA

5º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2016