

Nesta edição:

Paixão e Razão, hipótese do Cinema na Escola

José da Silva Ribeiro

Exploración, descuberta, coñecemento. A escola de Ser e ter

Fernando Redondo Neira

O trevo teórico aplicado ao cinema como instrumento de construção de conhecimento

Ana da Palma

O roteiro radical e o cinema na escola

Maria do Céu Diel

O “Ruído” no Cinema, uma preocupação estética do século XXI

Carlos Faustino

Partilha de uma experiência de cinema na escola

Maria Fátima Nunes

As oportunidades de uma literacia cinematográfica a partir das reorganizações curriculares no terceiro ciclo do ensino básico

Pedro José Félix Baptista Neves

Documental interactivo: Fragmentación, inmersión e participación para construír o real

María Yáñez Anllo

Formación audiovisual e nativos dixitais

Manolo González

O cotidiano na tela

Rosane Zanotti

Introducción al uso de móviles para la enseñanza de los lenguajes audiovisuales y la introducción a la narrativa audiovisual

Isabel Martínez e María Gallego

Vestígios audiovisuais: os usos do pasado na produción do documentário experimental

Renata Rezende

La elaboración de un vídeo musical como apoyo a la construcción del conocimiento

Nidia Fernández Varela

Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais

José António Marques Moreira

Entrevista

Cinema de Jean Rouch e Pensamento Contemporâneo no Século XX

Projetos e plataformas

Índice

1. Paixão e Razão, hipótese do Cinema na Escola

8-35

José da Silva Ribeiro, CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta

2. Exploración, descuberta, coñecemento. A escola de *Ser e ter* (2002)

36-45

Fernando Redondo Neira, Facultade de Ciencias da Comunicación, Universidade de Santiago de Compostela

3. O trevo teórico aplicado ao cinema como instrumento de construción de coñecemento

46-60

Ana da Palma, Mestrado em Arte e Educação, Universidade Aberta

4. O roteiro radical e o cinema na escola

61-67

Maria do Céu Diel, Departamento de Desenho da EBA - Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

5. O “Ruído” no Cinema, uma preocupação estética do século XXI

68-74

Carlos Faustino, CEAA/CIAC / Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

6. Partilha de uma experiência de cinema na escola

75-87

Maria Fátima Nunes, CELCC-CEL – Instituto Superior da Maia

7. As oportunidades de uma literacia cinematográfica a partir das reorganizações curriculares no terceiro ciclo do ensino básico

88-99

Pedro José Félix Baptista Neves, Agrupamento Vertical Dra. Laura Ayres, Quarteira

8. Documental interactivo: Fragmentación, inmersión e participación para construír o real

100-115

María Yáñez Anllo, Proxecto de investigación Le.es (Literatura Electrónica en España) da Universidade de Santiago de Compostela

9. Formación audiovisual e nativos dixitais

116-124

Manolo González, IES Concepción Arenal do Ferrol

10. O quotidiano na tela

125-134

Rosane Zanotti, CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual e UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

11. Introducción al uso de móviles para la enseñanza de los lenguajes audiovisuales y la introducción a la narrativa audiovisual

135-145

Isabel Martínez - Universidade de Vigo e María Gallego - Universidad Complutense de Madrid.

12. Vestígios audiovisuais: os usos do pasado na produción do documentário experimental

146-157

Renata Rezende, UFF - Universidade Federal Fluminense / UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

13. La elaboración de un vídeo musical como apoyo a la construcción del conocimiento

158-172

Nidia Fernández Varela, UNED - Universidad Nacional a Distancia

14. Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais

173-181

José António Marques Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta

Entrevista

Cinema de Jean Rouch e Pensamento Contemporâneo no Século

183-198

Projetos e Plataformas

200-216

Editorial 2

José da Silva Ribeiro¹

CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual

Universidade Aberta

O número 2 da *Revista Digital Imagens da Cultura / Cultura das Imagens* resulta da cooperação entre o [Laboratório de Antropologia Visual](#), Grupo de Investigação do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta e a [AO NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual](#) que tem como finalidade “a produção e a divulgação audiovisual, bem como a cooperação para o desenvolvimento, na área do ensino, educação e cultura, designadamente através da divulgação das realidades dos países em vias de desenvolvimento junto da opinião pública”.

No âmbito desta cooperação realizou-se em maio de 2012 a *I Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo*, subordinada ao tema *Cinema na Escola*. Com a *Conferência* propusemo-nos criar um espaço de reflexão, partilha de experiências e construção de uma comunidade internacional de interesses e de práticas em torno do cinema na escola. Para concretizar este propósito estabeleceram-se quatro objetivos gerais: 1) Promover o confronto de olhares entre estudos e experiências vividas nas escolas pelos seus diversos *atores* e a sua representação cinematográfica da escola e dos seus *atores*; 2) Refletir sobre as possibilidades educativas do cinema ou da possibilidade de educar para o cinema na escola a partir da apropriação / fruição, análise e produção em contextos de formação e animação social, cultural e artística; 3) Problematizar o tema das migrações e da interculturalidade a partir do estudo e análise das obras cinematográficas. 4) Apreender o cinema como complexo processo de mudança na linguagem, nas tecnologias, na economia, nos objetos que aborda, nas histórias que conta.

¹ Doutor em Antropologia. Professor de Antropologia e Antropologia Visual, investigador do Centro de Estudos das Migrações das Relações Interculturais, coordenador do Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta. Coordena rede de grupos de investigação Imagens da Cultura / Cultura das imagens. Desenvolve atualmente investigação em Antropologia Visual e Hipermedia e Antropologia Virtual e os projetos Imagens e sonoridades das migrações, Interculturalidade afro-atlântica, Imagens, cultura e desenvolvimento local.

As comunicações apresentadas na *Conferência* foram ancoradas em quatro temas: 1) *Caleidoscópio de imagens – cinema nas escolas* em que se apresentaram reflexões a partir de pontos de vista diversificados - históricos, filosóficos e sociológicos, antropológicos, económicos, tecnológicos, sobre a escola como realidade plural, objeto de múltiplos olhares, procurando-se estabelecer o diálogo (interdisciplinar) entre estes. 2) *Práticas de cinema na escola* - desenvolvem-se na escola múltiplas práticas de cinema – 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. Pretendeu-se debater e partilhar as práticas de cinema desenvolvidas na escola, desde o 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 e emoções. 3) *Interculturalidades, Migrações e Turismo no cinema* - As migrações e as relações entre culturas perpassam de formas muito diversificadas no cinema. O cinema é uma arte do movimento das imagens, das pessoas que o fazem, das pessoas que nele são representadas. Pretendeu-se problematizar o modo como as migrações, o turismo e a interculturalidade têm despertado a atenção da produção audiovisual. Como é que as migrações e a interculturalidade são representadas no cinema? Em que medida as imagens (visuais e o imaginário global) trazem contributos conceptuais e metodológicos para perspetivar os desafios da interculturalidade? 4) *Cinema, novas narrativas e novas tecnologias* - O cinema é um processo mutante. Na sua história centenária incorporou novas narrativas, muitas mudanças tecnológicas, na organização da produção, no financiamento. No entanto, nunca como na época atual as mudanças foram tão rápidas e tão profundas. Perguntamo-nos o que muda e persiste no cinema e no pós-cinema, no cinema com as novas tecnologias, no cinema digital, interativo ou nos vídeo jogos como prolongamento ou continuidade do cinema, ou no homem e no imaginário representado nas imagens tecnológicas? Que mudanças no modo de fazer os filmes, de ver os filmes ou de criar ou recriar os imaginários? Foi esta a temática que trouxe mais contributos para a presente publicação.

Os textos apresentados neste número da *Revista Digital ICCI* resultam das comunicações apresentadas na conferência, reformuladas para publicação e revistos por pares baseados nos seguintes critérios gerais: a) Relevância da temática; b) Contribuição original para o conhecimento sobre a temática; c) Consistência do texto enquanto exposição de objetivos, desenvolvimentos dos mesmos, argumentação, fundamentação e conclusões; d) Fundamentação do texto em experiências pessoais e práticas empíricas; e) Pertinência da metodologia para obtenção dos dados e adequação à temática, à situação estudada e aos objetivos da investigação; f)

Cumprimento das normas de edição e de referência – bibliográfica e outras (imagens, filmes, páginas Web).

O segundo número da *Revista Digital Imagens da Cultura / Cultura das Imagens* reúne 14 textos, o dobro do inicialmente previsto para esta publicação. A pertinência das abordagens apresentadas levou-nos a incluir todos os textos indicados pelos revisores como publicáveis.

José da Silva Ribeiro em *Razão e Paixão: hipótese de cinema na escola* situa as práticas desenvolvidas no seu percurso como professor do ensino do 2º e 3º ciclos do ensino geral e do ensino superior (mestrado e doutoramento) situando-os no debate em torno do cinema na escola proposto por Bergala. O texto tenta articular o desejo e a necessidade do cinema na escola. A paixão e a razão. E contrapor à hipótese de cinema na escola de Bergala, que considera de particular relevância, uma prática do cinema inscrita nos *curricula* escolares. Fernando Redondo, baseia-se no filme *Ser e Ter* (2002) de Nicolas Philibert para, em *Exploración, descuberta, coñecemento. A escola de Ser e ter*, questionar a relação da escola com a realidade exterior e do filme com o espetador sobre sua própria aprendizagem, seu desenvolvimento intelectual, vivencial. Considera o filme povoado de verdade, como pedaços de real capaz de interpelar e emocionar o espetador. Ana da Palma aborda em *o Trevo teórico aplicado ao cinema como instrumento de construção de conhecimento*, a dissolução das limitações específicas de Espaço e Tempo ou mesmo de conhecimento e afecto apontando para o dialogismo e a literacia cidadã como elementos chave na organização do conhecimento, em torno de três binómios definidos como tempo e espaço; palavras e imagens; cidadania e mundo. Referencia nesta reflexão o filme *Rashomon* (1950) de Akira Kurosawa, prosseguindo a reflexão que tem sido realizada nas Ciências Sociais (antropologia, psicologia) do *efeito Rashomon*. Maria do Céu Diel de Oliveira aborda a experiência radical de Timothy Treadwell que permaneceu solitário 13 verões no Alasca filmando-se a si próprio e aos ursos pardos, que nomeou e acompanhou durante os anos seguintes. As imagens e sons recolhidos nesta experiência viriam a dar origem ao filme *Grizzly Man* (2005) de Werner Herzog. A autora reflecte sobre a força deste filme entre a atracção e a repulsa, como um movimento de pulsão de vida e morte. Carlos Fautino, a partir do filme de Michel Hazanavicius, *o Artista* (2011), aborda em *o 'Ruído' no Cinema, uma preocupação estética do século XXI a limpeza* de erros e pequenas falhas do ato da gravação de imagem e som e do trabalho a realizar sobre estes como uma forma de artes específica da era tecnológica. Maria Fátima Nunes aborda em *Partilha de uma experiência de cinema na escola*, a necessidade de formação do olhar pelo visionamento e análise de filmes a realizar no âmbito das atividades do cinema na escola. Pedro Neves do Agrupamento de escolas Dra. Laura Ayres apresenta em *A oportunidade de uma literacia cinematográfica a partir das reorganizações curriculares no terceiro ciclo do ensino básico*, o histórico dos enquadramentos legislativos e o papel pedagógico do cinema, de 1914 à atualidade, e apresenta linhas programáticas

de integração do cinema como área curricular no ensino artístico. Em *Documental interactivo: Fragmentación, inmersión e participación para construir o real*, María Yáñez Anllo, aborda o documentário interativo como um formato híbrido resultante da convergência de outros media, de formas de pensamento e interação - hipertexto, multimédia, narração imersiva procedente dos videojogos, de performatividade, espírito colaborativo, *locative media*. Manolo Gonzalez, em *Formación audiovisual e nativos dixitais*, apresenta-nos uma reflexão sobre o ensino do cinema a jovens e adolescente nativos digitais partindo da sua experiência de docência apontando para a necessidade de "entender" os novos tempos e renovar metodologias, sem perder rigor ou qualidade dos conteúdos que consideramos imprescindíveis. Em *O cotidiano na tela*, Rosane Zanotti, aborda as imagens do quotidiano produzidas pelo "homem ordinário" e sua partilha nas redes sociais (sócio-técnicas) como forma de reinventar o quotidiano a partir dos seus interesses e de desenvolver uma cultura participativa. Em *Introducción al uso de móviles para la enseñanza de los lenguajes audiovisuales* Isabel Martínez e María Gallego refletem sobre como os artefactos de comunicação móveis mudaram formas de criação e consumo audiovisual e a introdução destes nos curricula universitários como ferramentas criativas e de aprendizagem. Renata Rezende em *Vestígios Audiovisuais: os usos do passado na produção do documentário experimental* aborda o uso dos arquivos de imagens em novas produções que ligam narrativas do passado e do presente na formulação da memória e na recuperação do tempo. Nidia Fernandez Varela, em *La elaboración de un video musical como apoyo a la construcción del conocimiento*, descreve uma experiência sobre a edição de vídeo e como esta permitiu não só oferecer uma nova conceção do vídeo e a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no conhecimento mas também a tomada de consciência de utilização dos recursos musicais empregues pelo compositores do século XX. Finalmente, José António Moreira em *Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais* apresenta-nos uma reflexão, baseada na experiência de ensino *online*, sobre possibilidades de exploração e integração do filme em contexto do ensino *online*.

A nº 2 da *Revista* apresenta na secção *Entrevista* – uma entrevista inédita com Jean Rouch, cineasta e antropólogo, referência incontestável do filme etnográfico e da Antropologia Visual, realizada por José Alexandre Cardoso Marques, investigador do *Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra*.

A secção *Projetos e Plataformas* aborda sete projetos e plataformas seleccionados e apresentado por Casimiro Pinto e Teresa Dias em colaboração com responsáveis ou intervenientes nestes projectos Manolo Gonzalez, responsável pelo Canal Youtube [ClipHistoria](#) e Celeste Cantante, participante no programa *Cinema – Cem Anos de Juventude* do Agrupamento de Escolas de José Afonso de Alhos Vedros que integra o programa pedagógico internacional, *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*, coordenado pela Cinemateca Francesa que conta com a colaboração de sete parceiros culturais

(França, Portugal, Espanha, Inglaterra, Itália, Alemanha e Brasil). São ainda apresentados o *Blog* da Revista Espaço Académico, a Associação de Produção de Animação Audiovisual – AO NORTE e o portal Lugar do Real instituições parceiras do nº 2 desta revista, e os cineclubes de Viseu e Faro que desenvolvem uma intensa atividade no âmbito da cultura cinematográfica e na realização de ações no âmbito do cinema na escola. A Escola e Associação ORSON the KID direccionadas para o ensino e prática do cinema com crianças e jovens e um dos projetos apresentados. Rege-se por princípio de que o trabalho em cinema é de natureza multi e interdisciplinar, favorece o trabalho em equipa e a integração dos jovens nas atividades de realização dos filmes. Aposta também na diversidade de conteúdos artísticos, convertendo-a na primeira escola clássica de cinema para crianças e jovens. Orson the Kid nasceu com vocação multilinguística e multicultural, rompendo assim com qualquer fronteira que separe os jovens uns dos outros. Quanto mais e maiores as diferenças a partilhar mais ricos serão a experiência da diversidade e o contexto de formação e produção. A diversidade constitui a imagem central da escola, da produção e da atividade educativa. Finalmente, a *Associação Os Filhos de Lumière* desenvolve uma intensa atividade de produção de cinema nas escola mantendo uma estreita ligação com a *Cinémathèque Française* e com o programa *Le Cinéma, cent ans de jeunesse* que há quinze anos realiza ateliers de reflexão e experimentação sobre a pedagogia do cinema, experiência nascida em França e alargada à Europa e que conta com a participação de Espanha, Portugal, Itália e Grã-Bretanha.

Participaram na revisão por pares Maria de Fátima Souza e Silva, Alice Guimarães, Maria Fátima Nunes, Célia Vieira, Casimiro Pinto, Maria do Céu Marques, Maria José Tavares a quem agradecemos a colaboração e o rigor com que trataram os textos propostos.

Dedicamos este número a todos os que, nas escolas, nos cineclubes, ou nos grupos de investigação desenvolvem projetos de *cinema na escola* tornando a escola e a educação para o cinema e pelo cinema mais humana, mais criativa e mais aberta à sociedade contemporânea.

José da Silva Ribeiro
Porto, Julho de 2012

Paixão e Razão, hipótese do Cinema na Escola

José da Silva Ribeiro

CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual

Universidade Aberta

jribeiro@uab.pt

RESUMO

Bergala refere que a grande hipótese do cinema ou da arte, na escola, é a do encontro com a alteridade, isto é, o encontro com o radicalmente outro, no contexto escolar, sem, no entanto, ser necessária uma rutura com o ensino e com a pedagogia clássica instituídos. A força e novidade desta hipótese, continua Bergala, radicam na convicção de que qualquer forma de encerramento nos programas, nos horários dos alunos, nos docentes especializados, na lógica disciplinar reduz o alcance simbólico da arte e o seu poder de revelação. A arte, para continuar a ser arte, tem de continuar a ser um gérmen da anarquia, do escândalo e da desordem. As afirmações de Bergala são polémicas. Será que, na atualidade, a sociedade, a escola e o cinema, só nos oferecem produtos de consumo rápido, de caducidade e de consumo obrigatório ou há, ainda, lugar para o desejo de saber, de explorar, de descobrir, de criar? Este desejo do professor e do aluno, ou dos parceiros no processo de aprendizagem, pode inscrever-se nos programas curriculares atuais? Se há uma possível mudança, ela não nos revela uma outra sociedade, um outro contexto, em que não é apenas possível criar, mas necessário criar? Tentaremos contrapor à hipótese cinema de Bergala, uma prática do cinema inscrita nos currícula escolares e ver como a excelência de muitas das suas propostas são promissoras de uma outra forma de inscrição do cinema na escola.

Palavras-chave: hipótese cinema na escola, alteridade, currícula escolares, Bergala, Minuto Lumière.

Passion and Reason, Hypothesis of Cinema in the school

ABSTRACT

Bergala states that the great hypothesis of cinema or art in school is the encounter with alterity, that is, the encounter with the radically other, in school context, however without the need for a breakthrough with the established classical education and pedagogy. The strength and novelty of this hypothesis, continues Bergala, are rooted in the belief that any form of closure/limitation in programs, in the pupils' timetables, in specialized teachers or in disciplinary logic, reduces the symbolic range of art and its power of revelation. Art, to continue to be art, must continue to be a germ of the anarchy, the scandal and the disorder. Bergala claims are controversial. Do society, school and cinema, only offer us fast and compulsory consumer products nowadays, or is there still place for the desire to learn, to explore, to discover and to create? Can you subscribe in the current curricula this desire of teacher and student, or of the partners in the learning process? If there is a possible change, will it reveal us another society, another context, in which it is not only possible to create but also necessary to create? We will try to oppose the hypothesis of Bergala's cinema, a cinema practice within the school curricula and to see how the excellence of many of its proposals is promising of another registration of the cinema in school.

Keywords: Cinema in school hypothesis, alterity, school curricula, Bergala, Minute Lumière.

INTRODUÇÃO

Entre as experiências vividas na escola, como professor do 2º ciclo do Ensino Básico, destaco três pela contradição que encerram e porque remetem para a dupla face do cinema e da escola – a razão e a emoção; os desafios e as dificuldades do trabalho docente. As experiências juvenis da escola e do cinema situam-se, também, entre estes dois eixos. Haverá outras experiências escolares para além destas, mas entendo que se poderão inscrever dentro destas duas polaridades. Refiro-me, sobretudo, às experiências burocráticas¹, que se vão acentuando nas escolas, afastando professores e

¹ Burocracia tem na origem latina *burrus* cor escura (ruço, pardo avermelhado, vermelho) e triste e no francês *bure* designa um tipo de tecido posto sobre as escrivaninhas das repartições públicas. Os atributos da burocracia moderna, para Max Weber, incluem a impessoalidade, a concentração dos meios da administração, um efeito de nivelamento entre as diferenças sociais e económicas e a execução de um sistema da autoridade que é praticamente indestrutível. Fernando Motta define burocracia como uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal

alunos. Tentemos esquecer estas, mesmo que, continuamente, presentes no nosso quotidiano.

A primeira experiência decorre da utilização de uma imagem num teste de História de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico. A imagem representa a assinatura do Tratado de Tordesilhas, em 1494. Era, então, estudante de cinema na ESAP – Escola Superior Artística do Porto (Cooperativa Árvore) e decidi, num teste de História, apresentar uma imagem (prática usada nas situações de ensino), a tapeçaria que representa a assinatura do Tratado, aos alunos (10 - 12 anos) e pedir a identificação do acontecimento, dos intervenientes, dos símbolos, que identificam as partes envolvidas no tratado. Sinais que poderiam, de algum modo, identificar se o acontecimento se localizava em Portugal ou em Espanha (sinais de fixidez e mobilidade e sua ligação ao título da tapeçaria). As respostas foram satisfatórias na maior parte dos alunos. No entanto, os pais de uma aluna manifestaram à escola e à Direcção Regional de Educação do Norte, discordância desta prática. Nesse mesmo ano, solicitei, à Direcção Regional de Educação do Norte, dispensa para realizar um exame no curso de cinema, que frequentava. A resposta foi negativa, com a indicação de que esta área não fazia parte da formação específica (científica) ou pedagógica do professor. Na verdade, como diria o professor Dominique Coujard aos "Cahiers du Cinéma" de dezembro/2000: "ainda hoje, as artes são, no liceu, consideradas como a última roda da carroça".



Assinatura do Tratado de Tordesilhas (1494)

hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais. Esse aparelho dirigente, isto é, esse conjunto de burocratas, é economicamente privilegiado e seus membros são recrutados de acordo com regras que o próprio grupo adota e aplica. Atualmente a burocracia é a forma de manter o tipo de sistema social dominante. J. Formosinho, A. Fernandes e outros contrapõem na educação lógicas burocráticas e lógicas de mediação (2005).

Claro que estes episódios não demovem os professores de criarem e desenvolverem a sua identidade, a sua marca específica, no processo de ensino-aprendizagem – de ousarem não obstante o risco. No ano seguinte, na mesma escola, criei um clube de cinema na escola, mas, sobretudo, não deixei de integrar o cinema no ensino da história. Fundamentei então esta prática em Marc Ferro², que mais tarde viria a conhecer e participar com uma das suas colaboradoras – Michael Lagny, num júri de doutoramento na Sorbonne. Um dos filmes escolhidos para as aulas foi *Spartacus* (1960) de Stanley Kubrick. Não pelos múltiplos prémios atribuídos ao filme³, mas porque, ao tratar o Império Romano, inscrito no programa de História, a revolta dos escravos poderia contribuir para esclarecer alguns objetivos importantes da temática: identificação das fronteiras do império, de onde precediam os escravos; o circo romano; a organização política, etc. Seria difícil prever, nos objetivos da actividade, as questões emocionais desencadeadas, pelo filme, nos jovens alunos. Ao visionar o fragmento, que vos apresento⁴, os alunos emocionaram-se de forma incontida. A emoção reforçou a apreensão dos outros aspetos da actividade, explorados a partir do filme. Passados alguns anos, alguns ex-alunos, que participaram nesta atividade, já adultos, abordando-me, diziam *I'm Spartacus*. Recordavam das aulas apenas este acontecimento e a forma como conheceram esta temática.

Esta experiência remetia para uma anterior - *Interdisciplinaridade na Escola*. Neste contexto, os professores de música, trabalhos manuais (atualmente educação visual e tecnológica), português e línguas encenaram, com os alunos do 2º ciclo, a *Cármén de Bizet*. A realização de um pequeno filme (registo videográfico), sobre o processo e sua apresentação aos pais, aproximou estes da escola, entrando, através da mediação audiovisual, na performance /desempenho dos filhos na escola e na emoção, perante o seu desempenho. Hoje, passadas mais de duas décadas, será interessante provocar o reencontro dos participantes com estas imagens. As imagens permitem-nos fazer estudos etnográficos longitudinais e estudar as mudanças sociais e culturais e os percursos de vida dos jovens alunos. Estas experiências acabaram por determinar o meu percurso académico – formação em cinema e antropologia visual (licenciatura, mestrado e doutoramento), criação de Grupo de Investigação em Antropologia Visual

² *Histoire parallèle* emissão televisiva histórica em se coloca em paralelo ou, em confronto, a história francesa, alemã, britânica, italiana, americana e japonesas do começo da II Guerra Mundial até 1950 através das atualidades filmadas pelos diversos beligerantes.

³ Globo de Ouro 1961 (EUA), indicado nas categorias de melhor ator, melhor ator secundário (Peter Ustinov e Woody Strode), melhor diretor de cinema e melhor banda sonora. Indicado também no Reino Unido em 1961 pela British Academy of Film and Television Arts na categoria de melhor filme de qualquer origem.

⁴ Ver *I'm Spartacus* - http://www.youtube.com/watch?v=8h_v_our_Q
<http://www.youtube.com/watch?v=eZnX7EXOkcY> (legendado).

(Laboratório de Antropologia Visual) e, conseqüentemente, o estar aqui e partilhar este percurso.

Estas situações não são muito diferentes das vividas no ensino universitário – obstáculos institucionais, ausência de uma formação sistemática, desinteresse de uma parte significativa dos estudantes. Também, não são muito diferentes de país para país. Marc Piaux refere que, na Universidade em França, foi “por um efeito singular da sociedade, da base, isto é, dos estudantes, que a pressão provém, no sentido de fazer entrar o cinema na prática do estudo e no trabalho de campo [em antropologia] ... reconhecido como necessário e indispensável e que as instituições de nossas disciplinas tardam em reconhecer e hesitam em encorajar (1999: 14-15). A escola e muitos professores “consideram ainda a imagem como um inimigo de que se devem defender” (Bergala). Não, necessariamente, os mais velhos. O historiador medieval alemão⁵, Hans Belting, nascido em 1935, cria uma profunda mudança, na reflexão sobre as imagens, desenvolvendo uma hipotética Antropologia das Imagens, em que constata: “os filósofos não gostam das imagens e continuam a olhá-las com desconfiança, pois são potenciais rivais dos seus escritos” (Belting). Não apenas os filósofos, mas todos os que veem nas imagens, antes como agora, uma ameaça aos poderes convencionais da escola e da sociedade e das crenças (iconoclastia ou iconoclasmo) “não sei se o sistema educativo pode ter a seu cargo a arte como bloco de alteridade, mas estou convencido de que o deve fazer e que a escola, desde as suas bases, o pode fazer” (Bergala, 2007: 36). A história da educação em Portugal conhece muitas situações deste tipo – o entusiasmo de José Sasportes e José-Augusto França e mais tarde (1978-79) o projeto de DL do Plano Nacional de educação artística⁶ e a Educação pela arte, de Madalena Perdigão⁷ ou ainda os ambiciosos projetos da Cooperativa Árvore, de criar o ensino artístico, da pré-primária ao doutoramento.

Em França, Bergala parte para o desenvolvimento do projeto “Cinema e cultura na Escola”, do Plano de Jacques Lang, enquanto Ministro da Educação, da sua extensa experiência no cinema (professor em escolas de referência Universidade de Paris III: Sorbonne Nouvelle e na FÉMIS) e na escrita sobre o cinema (crítico, ensaísta, colaborador, diretor e editor dos *Cahiers du Cinéma* e especialista em Jean-Luc Godard). Sublinha, também, a sua experiência de infância e juventude, como o momento

⁵ Hans Belting no Convenio Internacional de Cultura Visual, Itália, aborda a revolução política e cultural própria dos estudos visuais no ponto de vista cultural - <http://www.youtube.com/watch?v=XC87mZu42KQ>

⁶ Ver Era uma vez uma guerra de Bernard da Costa, em Público, de Janeiro 2007.

⁷ O PNEA (Plano Nacional de Educação Artística) apresentado em 1979, reforma do ensino artístico realizada pelo Decreto-Lei no 310/83, de 1 de Julho, apontava, fundamentalmente, para uma atitude de caráter prático em que, dentro dos condicionalismos então existentes, tenta fazer chegar as artes do espetáculo a toda a população portuguesa, ao mesmo tempo que promove a excelência e a qualidade ao nível da formação artística existente em Portugal.

decisivo na sua história de vida. Refere que a escola e o cinema constituíram as duas formas de salvação pessoal: “a escola, em primeiro lugar, salvou-me de um destino de aldeão, no qual nunca teria tido acesso nem à vida, nem à cultura de adulto, que acabariam sendo as minhas” (Bergala, 2007: 13). Um professor insistiu com sua mãe para que continuasse os estudos de ensino médio, embora na época a educação só fosse obrigatória até os 12 anos. “O cinema entrou na minha vida, no coração de uma vida triste e angustiada, como algo que, logo soube, seria a minha tábua de salvação” (Bergala, 2008: 14). Na sua terra natal, havia três salas de cinema. Todos os domingos à tarde, ele podia assistir a um filme. Foi naquelas tardes que o cinema se constituiu definitivamente na sua opção de vida, permitindo-lhe rejeitar a proposta de vida de seu pai, centrada na caça, na pesca e na vida de campo. Particularmente atraído por filmes, cujos pequenos heróis se concentram num objetivo; uma obsessão para se salvar, num mundo em que a única oportunidade de existir, passava por *resistir*, impulsionado por uma paixão pessoal. Esse é o caso dos filmes de Abbas Kiarostami, realizador que despertou seus interesses de pesquisa (Bergala, 2007). Resistir é também a ideia de Laplantine em *Leçons de cinéma pour notre époque: politique du sensible* (2007): resistir pela (Des)teatralização do cinema – além da cenarização do teatro e da narrativa do romance (cinema etnográfico, Bresson, Rossellini, Tati, Kiarostami, Pedro Costa), resistir à teoria do conflito central (R. Ruiz) não se trata da oposição à dramatização, mesmo cinema etnográfico, (mas da recusa do valor absoluto da dramaturgia, das imagens e sons meramente instrumentais, das dicotomias – bons e os maus, dos heróis, o valor dominante do confronto e dos tempos fortes), resistir à irreflexibilidade do totalitarismo visual (1. A centração não deve fazer-se na insistência do ver, 2. as músicas e palavras devem advir da plasticidade das imagens, 3. o cinema pode permitir-nos escutar as vozes, as músicas, mas também as sonoridades, que não deixam de mudar ao longo do tempo e de sociedade para sociedade e o silêncio); resistir pela recusa da dramaturgia artificial e do didatismo. Remete Laplantine para o filme *Ossos* (1997) de Pedro Costa.

1. CINEMA NA ESCOLA, ENCONTRO COM A ALTERIDADE

Será possível o cinema na Escola? E as artes na escola? Todos constatamos as dificuldades e os constrangimentos. Durante muito tempo os constrangimentos tecnológicos e económicos. Resolvidos estes, os constrangimentos políticos e institucionais. As atividades criativas são pouco conciliáveis com os locais, com os horários, com uma estrutura curricular disciplinar e disciplinada, com professores com formação generalista e obrigados a cumprir programas, horários e compromissos de diversa ordem, finalidades do ensino orientadas para realização de exames e obtenção de classificações. O cinema e as artes são, no entanto, objeto de ensino e ensinados na Escola. Poderá passar-se além disso mesmo – o ensino do cinema?

Muitas experiências desenvolvidas na escola e a quantidade de *Blogs* que as documentam, demonstram que sim. Esta esperança levou, em França, Jack Lang, enquanto ministro da Educação, a criar *Le plan pour les arts et la culture à l'École* (2002). O *plano*, assinado pelo ministro delegado do ensino profissional, Jean-Luc Mélenchon, e o ministro de educação nacional, Jack Lang, considerava a educação artística e cultural uma prioridade da política educativa, que trazia algo de novo ao sistema educativo: dirige-se à inteligência sensível, focaliza-se na realização de projetos artísticos na escola, oferece aos estudantes valores de emoção, fornece meios de expressão: “Elle s’adresse à l’intelligence sensible, trop souvent négligée, en faisant appel à des démarches nouvelles et concrètes qui mettent l’accent sur la réalisation de projets artistiques dans l’École. Elle offre aux enfants des expériences qui mettent en valeur l’émotion dans une grande variété de moyens d’expression” (2001:5). O *plano* previa três objetivos principais: 1) A generalização a todas as crianças de práticas mais experimentais e personalizadas; 2) diversificação das áreas artísticas abrangidas (artes em todos os seus estados); 3) continuidade das ações do jardim-de-infância até ao fim do secundário.

A filosofia do *plano* baseava-se “no desejo de **romper com a tradição**: é preciso considerar a arte como algo mais que um suplemento da alma do sistema de ensino, uma matéria a praticar após todas as outras, e sacrificada aos conhecimentos considerados como mais “fundamentais”. Esta oposição, esta hierarquização, deve desaparecer. O plano propõe-se dar às artes e à cultura um local central em nosso sistema de ensino”. São quatro as áreas do programa: *Artes da representação* (o corpo, o gesto, a voz e a língua – literatura, teatro), as *artes visuais* (do olhar à mão – artes plásticas, cinema, fotografia), as *artes da construção e da cultura da memória* (património e arquitetura), as *artes do quotidiano e o mundo da ciência* (artes do gosto, design, músicas atuais, cultura científica e técnica).

No plano *Cinema uma arte e uma cultura*, considera o cinema (documentário ou ficção) antes de tudo como fazendo parte do capital de referência essencial à educação inclusiva no mundo atual. Linguagem no cruzamento de outras artes (teatro, música, dança, pintura, etc.), o cinema é considerado portador de saberes, mas também uma prática criativa e o visionamento metódico das obras contribui para o desenvolvimento do imaginário e pensamento crítico. Para que isso possa ser possível, tornava-se necessário um conjunto de negociações sobre os direitos de autor, de forma a permitirem a utilização legal dos filmes e materiais audiovisuais, neste projeto educacional. Foi, pois, disponibilizado às escolas um conjunto de filmes.

As principais linhas de orientação do plano são as seguintes: 1) Reintroduzir uma cultura cinematográfica onde ela desapareceu do território nacional, equipando o maior número possível de salas de aula com dispositivos polivalentes, a fim de que o ecrã

constituía um segundo quadro na escola; 2) Visionamento de obras integrais em sala e nas aulas, promover a aproximação interativa de extratos, documentos, de acordo com as noções temáticas ou históricas, e permitindo práticas simples de filmagens e montagem de sons e imagens; 3) Promover e realizar uma pedagogia (inovadora) da criatividade, em que cada aluno terá de fazer um experimento pessoal, concreto e prático do ato criativo, usando uma câmara mini-DV e um *software* simples de montagem, de modo a permitir que as crianças compreendam a imagem em movimento, através da manipulação concreta; 4) Fornecer um fundo de filmes de referência, cujos direitos serão libertados para projeção em sala de aula; 5) Dar continuidade aos dispositivos e práticas existentes - "Escola e cinema", e "Estudantes do secundário no cinema", e incluir nos cursos profissionais de cinema projeções em sala e fazer intervir na formação, o mais possível, profissionais do ofício – realizadores, técnicos, autores, roteiristas /guionistas, etc...

A missão de conceção e realização do *plano - Le plan pour les arts et la culture à l'École*, no que se refere ao cinema - *Le Cinéma: un art et une culture*, foi confiada a Alain Bergala, que apresentou um projeto ambicioso: tenta dar um novo alento e estruturação a um ensino do cinema, desde o início da escolaridade ao fim do secundário.

Para Bergala, o cinema na escola constitui uma das formas de encontro com a alteridade, encontro com o radicalmente outro, mas não em rutura com as normas. Não pode estar apenas nas mãos de docentes especializados, de programas pré-estabelecidos, em horários fechados ou dentro da escola e de uma estrita lógica disciplinar. Como elemento perturbador de valores, comportamentos, relações, não é propriedade e couto do professor especialista, mas aberto a outros intervenientes – aos seus criadores. A arte e, conseqüentemente, o cinema criam alguma desordem, escândalo e anarquia. Semeia desconcerto nas instituições (locais, horários, turmas, gestão dos meios de criatividade, entrada de estranhos na escola). Não pode conceber-se sem uma dimensão experiencial, sem a experiência do fazer, sem o contacto com os artistas, as pessoas que o fazem em todas as suas faces e etapas, com os profissionais do ofício de fazer filmes. O cinema, como a arte na escola, é susceptível de criar entusiasmos e resistências. Cita Godard “existe a cultura, que é a regra e a arte, que é a transgressão”. Alerta para o perigo da tendência para normatizar e para a necessidade do encontro com a alteridade, isto é, de criar algo novo (diferente) na escola.

Como vimos anteriormente, a força e novidade desta hipótese radicam na convicção de que qualquer forma de encerramento nos programas, nos horários dos alunos, nos docentes especializados, na lógica disciplinar, reduz o alcance simbólico da arte e o seu poder de revelação. O cinema dá conta desta dificuldade no ensino do cinema e das artes na escola e as perturbações ou inquietações nas famílias. Escolhemos dois filmes em que esta situação é relevante. Em *Clube dos poetas mortos* (Dead Poets Society)

(1989) de Peter Weir, expõe-se as dificuldades no ensino da literatura (poesia e do teatro), do desenvolvimento do pensamento criativo (pedagogia criativa) e participação nas práticas criativas. O conflito, que estas práticas criam na escola e suas estruturas, nas clivagens entre os estudantes, nos contextos familiares, é relevante. Em *Fanny e Alexander* (1982) de Ingmar Bergman, apontado frequentemente como autobiográfico, mostra-se o contraste entre a educação no seio de uma família de artistas (transgressão) e de família normal, profundamente marcada pela moral protestante. Nos dois casos, a relação cinema – escola – educação – família questionam-nos profundamente, pela temática – da representação da escola no cinema e das artes na educação. Esta escolha não é casual, mas motivada pelos debates, que provocaram na escola e pela utilização que fiz de fragmentos, na prática educativa, há duas dezenas de anos atrás. Quando comecei a rever os filmes para esta comunicação, senti a angústia de falta de tempo para tratar uma tão ampla e densa problemática presente nos filmes e na obra de Alain Bergala - *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (2006). Tarefa impossível. Este texto não é mais que algumas notas, um primeiro esboço, decorrente de múltiplas experiências vividas e das referências para que remeto os leitores. Como diria Bergman “não tomem isto como se fosse um manual de utilização de uma máquina, ou, se preferirem assim, tomem tudo isto como um manual, ou como qualquer coisa, considerem por exemplo isto aqui, como se fosse um pequeno palito de madeira para ajudar a esticar o lábio”.

Deixemos de lado a questão, sempre discutível do que se possa entender por qualidade dos filmes como obra cinematográfica e dos critérios de atribuição dos grandes e pequenos prémios. Bergala inicia o debate, mas não lhe dá solução, ainda bem, que permite estabelecer critérios de escolha de filmes a integrar no Plano *Le Cinéma: un art et une culture*. Recordá-nos, no entanto, que, não assistir a filmes de qualidade durante a infância, significa perder uma possibilidade, que não irá acontecer com a mesma intensidade mais tarde. É como se as impressões produzidas, nos primeiros anos, pelo cinema, deixassem uma marca inesquecível na memória afetiva pessoal (Bergala 2005, 2008). Os filmes encontrados tarde demais “permanecerão parcialmente não revelados” (Bergala, 2008: 61). Implicitamente, o cineasta também nos convoca para acordar a criança no adulto espetador, no professor, no artista.

Em *Clube dos poetas mortos* o professor Keating nas aulas de Literatura (língua inglesa) apela aos valores como a liberdade de pensamento e de expressão, que colidem frontalmente com os que são defendidos no colégio; ao “Carpe diem” (aproveita o dia), proclamado pelo professor, encorajando os alunos a ganhar coragem, a perder o medo, para experimentar desafios e confrontar-se com experiências, que nunca antes ousariam enfrentar – leitura expressiva, interpretação (livre) e criação literária, subjetividade dos olhares (dos pontos de vista) – o que os alunos veem sentados nas mesas, no exterior, voltados para as fotos evocativas da memória do colégio, no exterior

do colégio, ou de forma mais ousada de pé em cima das mesas; ao trabalho em conjunto – criação do “Clube dos Poetas Mortos” que reúne, furtivamente, à noite, numa gruta, nas imediações do colégio, em que o grande tema é a poesia, mas também as múltiplas descobertas da juventude. O questionamento destas práticas começa a tornar-se notado. É, porém, o suicídio de Neil, brutalmente reprimido pelo pai no seu desejo de fazer teatro, que vai desencadear uma situação de confronto entre a direção do colégio e o professor Keating, acusado de instigar os seus alunos à desobediência. O professor é expulso e a direção do colégio toma medidas violentas, para que tudo volte à normalidade.

A instituição (Academia Welton em Vermont), contexto em que este acontecimento e esta trama de acontecimento se localizam, assenta em quatro pilares: “tradição”, “disciplina”, “honra” e “excelência”, que os estudantes carregam nos estandartes, na cerimónia de abertura do ano letivo. Os pais acompanham os alunos nesta cerimónia, como forma de expressar a transferência, que fazem para a escola (observar a gestualidade e a micro-gestualidade na cerimónia de abertura) da missão de educar os seus próprios filhos, sobretudo, de garantirem o acesso às melhores Universidades. É durante essa cerimónia de abertura do ano que o diretor do colégio, Mr. Nolan apresenta o novo professor de Inglês, John Keating, ele próprio um antigo aluno deste colégio. O filme merece uma análise mais fina e uma reflexão mais profunda, que a possível nesta comunicação e neste curto texto escrito. Ficaremos por esta curta síntese e notas de reflexão.

A alteridade introduzida por Keating, neste colégio centenário, remete para três questões fundamentais. O ensino das artes, no caso da literatura, não consiste numa análise supostamente científica (conhecer a métrica, a rima e as figuras de retórica, perfeição e importância do poema, a dimensão horizontal, a vertical e a área do poema... descrito em “Understanding Poetry” de J. Evans Pritchard que Keating mandou retirar do livro) do texto poético nem numa leitura informada em que a poesia se perde no texto analítico – texto normativo que antecede a fruição da obra. A poesia tem de ser vivida como refere Keating “Não lemos e escrevemos poesia, porque é ‘giro’. Lemos e escrevemos poesia, porque somos membros da raça humana. E, como tal, estamos plenos de paixão”. Para isso, apela ao vivido com a expressão “carpe diem”, que atravessa todo o filme – aprendendo a escutar a memória das múltiplas gerações que passaram pelo colégio, mas também a memória da própria poesia, pela evocação de Horácio e mais tarde pela reabilitação de Shakespeare, como autor a estudar. “Se escutares bem de perto, ouvirás o ciciar do seu legado. Vá em frente, abaixe-se. Carpe Diem, estão a ouvir? Carpe... Carpe Diem... Aproveitem o dia, meus amigos...tornem as vossas vidas extraordinárias...”. Uma pedagogia do sensível, do prazer, da procura de si e da memória, que se opõe à pedagogia repetitiva das declinações do professor de Latim. Uma pedagogia de abertura – o grupo de discussão autónoma, centrado na poesia, mas

aberto à música, ao teatro, às descobertas juvenis e à integração dos mais tímidos, aos exorcismos dos medos - Knox, apaixonado por Chris ousa correr o risco e declarar-lhe o seu amor; Charlie escreve um artigo no jornal do colégio, em nome do Clube dos Poetas Mortos, fazendo uma petição para que sejam admitidas raparigas no Colégio. Apela a uma pedagogia da criação, ao desenvolvimento da confiança e autoconfiança, à superação e à dádiva – expor-se através da escrita. Todd, pressionado pelo professor, emociona-se e constrói um poema em plena aula. O professor Keating contempla e estimula o aluno a libertar-se da sua timidez, perante a turma estupefacta.

A relação das famílias com a escola e com as artes atravessa o filme. As famílias escolheram este colégio como passaporte para as melhores Universidades, contrariando, por vezes, o desejo dos filhos. Neil, contra a vontade do pai, decide entrar numa peça de teatro, dando assim satisfação à sua decidida vocação de ser ator. O sucesso de Neil, na peça de teatro, cria uma sequência de reações em cadeia. Neil é publicamente humilhado, levado para casa e enviado orientado, para uma escola militar. Neil suicida-se. A administração, representada pela pessoa do director Mr. Nolan, interroga Charlie, que é severamente castigado e ameaçado de expulsão, caso não revele o que é o Clube dos Poetas Mortos.

Na cena final do filme Nolan, o diretor, substitui o professor Keating. Este entra para levar seus objetos pessoais. Antes de sair, Todd, o aluno mais tímido, levanta-se e repete as palavras “Oh, Captain, my Captain”, senha que muitas vezes utilizaram. Segue-se Charlie, que se levanta na sua carteira e diz também “Oh, Captain, my Captain”. Depois, Pitts e os outros. Mais de metade da turma faz o mesmo, perante o desespero de Nolan e o olhar comovido de Keating. “Obrigado, rapazes”, são as últimas palavras do professor aos seus alunos.

As vicissitudes do ensino e da prática das artes na escola, a centralidade das experiências vividas, e de abertura à sociedade criaram no filme a situação dramática. Como nas situações descritas no filme, a hipótese do cinema na escola é a de encontro com a alteridade, isto é, o encontro com o radicalmente outro no contexto escolar sem, no entanto, ser necessária uma rutura com o ensino e com a pedagogia clássica instituídos.

Uma instituição de educação (Escola) pode ter a seu cargo a arte ou o cinema, como um bloco de alteridade? A escola estará preparada para este trabalho? É, no entanto, frequentemente, para muitos alunos, o único lugar onde o encontro com o cinema e com a arte se pode realizar. É pois uma das suas missões. Deve fazê-lo contribuindo para a mudança de hábitos e mentalidades. Hoje, mais do que nunca, torna-se

necessário construir novas dimensões e dinâmicas sociais, culturais e económicas, aquelas que as artes adquirem na atualidade, mas também e sobretudo, porque o mais importante objetivo da educação é o desenvolvimento integral do indivíduo (da pessoa).

O filme de Bergman, *Fanny and Alexander* (1982) é um filme sobre o teatro, o cinema e a educação em contexto familiar. Apontado, frequentemente, como autobiográfico ou testamento de Ingmar Bergman, aborda a sua paixão pelo cinema e pelo teatro e pelas personagens, que inventou ao longo dos anos. Não é uma autobiografia, mas definido desta forma por Bergman, em 1982, ano de realização⁸ deste filme, “Quando faço um filme, sirvo-me da experiência acumulada em 40 anos de trabalho em cinema. A minha profissão é uma profissão baseada na experiência. Na intuição e na experiência”⁹

O teatro está profundamente presente no filme: Alexander brinca, encenando num teatro miniatura; as marionetas presentes ao longo do filme; o teatro que a família Ekdahl dirige numa adormecida cidade sueca, no começo do século XX – anos da infância de Bergman, e onde Oscar Ekdahl, o pai de Fanny e Alexander, morre de um enfarte fulminante durante um ensaio de Hamlet, no qual interpretava o papel do fantasma. Este facto abrirá o filme para o drama, que a família enfrentará; a própria vida familiar e os ambientes dos Ekdahl assemelham-se a cenários e a uma representação teatral, à qual não faltam a presença de atores e atrizes. Até a lanterna mágica, como primeiro passo para o cinema dado no século XVII, pelo jesuíta austríaco Athanasius Kircher, está no filme, como presente de Natal dado a Alexander e que, depois de recolher ao quarto, na noite de Natal, a utiliza para contar uma história premonitória do drama que acontecerá na família.

Em *lanterna mágica* (1988), livro de memórias, escrito anos mais tarde, Bergman retoma, no título, a história de infância de troca com o irmão de alguns soldadinhos de chumbo por uma lanterna mágica e o psicodrama familiar, que define tantos dos seus filmes e particularmente em Fanny e Alexander. Retrata o pai, um severo pastor protestante, e o retrato magoado da mãe, feito a partir de fotografias. A iniciação sexual de Bergman. Os seus problemas de saúde. Os casamentos e infidelidades. O teatro, a paixão por Strindberg (presente na cena final do filme), a burocracia estatal. O incessante combate com Deus. As simpatias da família pelo nacional-socialismo. A perseguição fiscal, movida pela Suécia ao cineasta de sucesso. O assassinato de Olof Palme. O mestre

⁸ O filme foi concebido no outono de 1978, período de "miséria e trevas" que Bergman atravessava devido a um processo judicial relacionado com impostos, e escrito na primavera de 1979, quanto se dissiparam quando, terminado o processo se dissiparam as angústias e se “sentia mais livre do que nunca”.

⁹ http://www.escrevercinema.com/bergman_pesadelo_do_artista.htm

Sjostrom. O encontro com Chaplin e Garbo. O elogio a Tarkovsky. E... sempre Liv Ullmann!

A história do filme começa com o teatro miniatura de Alexander. Depois a solidão e casa vazia, a vida que decorre na rua, o tempo e a animação das formas humanas e o olhar atento de Alexander. A casa é aquecida (contraste com o frio do exterior), prepara-se e prossegue a festa da noite de Natal (no teatro e em casa) em que se encontram as três gerações da família, as criadas e também os atores do teatro da pequena cidade, dirigido por Óscar. Todos reunidos em torno da velha e antiga atriz Héléna Ekdahl. Com a morte de Oscar, vítima de enfarte enquanto ensaiava Hamlet, Émilie abandona a direção da companhia, para se casar com o bispo Edvard. Estava cansada de representar papéis e queria viver na verdade, a paixão. Casa com o bispo Edvard Vergenus. Por amor e respeitabilidade, renuncia à carreira de atriz e vai viver com os filhos na residência do bispo. A paixão viria a tornar-se um drama. Na sinistra casa, em que Émilie se instalou com os seus filhos, o bispo revela a sua verdadeira natureza: puritano, sádico, perverso; enclausura Émilie e maltrata as crianças¹⁰. Os fantasmas da sua primeira mulher e das suas filhas, mortas afogadas, atormentam Alexander, criança sensível e imaginativa. As formas de violência física e psicológica são uma constante. A casa do Bispo transforma-se, para a mãe e os filhos, num inferno puritano do qual se torna difícil sair, mas que a morte do bispo finalmente permite. Trata-se de um retorno à vida animada, criativa e divertida da família Ekdahl.

Gustav Adolf Ekdahl num discurso no final do filme *Fanny e Alexander* (2:45:50):

“Minha querida e queridos amigos. Não façam caso, são tontarias. A minha sabedoria é simples. Haverá quem a deprecie, mas importa muito pouco. Perdoa mãe, notei que levantaste a ceia. Pensas que teu filho está a falar muito, não te preocupes, serei breve. Daqui em diante, os Ekdahl não sairão do mundo para ver como as coisas estão. Não pensem. Não estamos preparados para estas excursões. Ignoraremos as grandes coisas. Viveremos no nosso pequeno mundo (braços abertos sobre as crianças, as crianças olham o tio). Contentar-nos-emos com isso, cultivá-lo-emos e fá-lo-emos melhor. Ainda que, repentinamente, a morte chegue, se abra um abismo, uive a tormenta e a desgraça se abata sobre nós. Tudo o que sabemos. Não pensem em coisas desagradáveis. Nós, os Ekdahl, gostamos das nossas ilusões. Tire-se ao homem as suas ilusões e ele enlouquecerá e se acoitará. Devemos compreender as pessoas. De outra forma, não podemos amá-las ou criticá-las. Devemos compreender o mundo e a realidade e com plena consciência criticar a sua absurda monotonia. Não se entristeçam queridos, magníficos artistas, atores e atrizes, são vocês que devem dar-nos os prazeres sobrenaturais e mais ainda, as nossas mais profundas

¹⁰ Ver <http://www.youtube.com/watch?v=4oVS0iXY1Rg&feature=related>

emoções. O mundo é uma cova de ladrões e a noite está caindo. O mal rompe suas cadeias e corre pelo mundo como cão raivoso. O veneno afeta-nos a todos, aos Ekdahl e a todos os outros. Nada escapa nem a Viktoria, nem à pequena Aurora (filha de Émile e do Bispo). Assim são as coisas. Sejamos felizes como pudermos. Sejamos amáveis, generosos, carinhosos e bons. É necessário, não é nenhuma vergonha, ter prazer neste mundo. Boa comida, sorrisos gentis, árvores em flor, valsas. Meus queridos amigos, passo o tempo a falar e podem interpretar como quiserem as divagações sentimentais de falador sem educação e o arrastado falar de um homem velho. Não me importa. (toma Aurora criança nos braços) Tenho uma imperatriz nos meus braços. Pode tocar-se, mas não tem medida. Um dia, ela provará que tudo o que disse está errado. Um dia não só governará o pequeno mundo, mas tudo”.

O filme termina com a leitura, preparatória para a encenação da peça de Strinberg, uma das paixões de Bergman, de *Um sonho* - “Sobre a frágil base da realidade a imaginação tece a sua teia e desenha novas formas, novos destinos”.



Fanny and Alexander (1982) Ingmar Bergman

O filme centra-se nas crianças Fanny e Alexander, como é referenciado no título e retrata o contraste entre a educação em ambientes familiares diferenciados. No primeiro a centralidade das artes nas vivências familiares – como na vida de Bergman e no filme, grande parte das histórias são vividas em torno do teatro e da Lanterna Mágica, antecessor do cinema, fascinado pelo jogo de sombras e luzes que lhe revelavam uma realidade plena de magia. A morte, sempre presente no filme, mostra o contraste na vida do realizador – o pai pastor protestante, educado sob as rígidas normas que a condição familiar lhe impunha e as dos meninos protagonistas do filme.

Centrei a minha atividade na escola em torno deste filme na sequência¹¹ / fragmento em que Alexander, na noite de Natal, se situa entre a leitura e as imagens para contar a história dramática.

Aqui está a linda menina guapa e bela, nada sabe o que a espera. Está só. Só em casa. Sua mãe morreu e seu pai diverte-se com dissipados amigos. Quem virá quando o relógio da torre der as doze badaladas. Oh que medo... oh... que coisa terrível, a alta figura que flutua nos brancos raios de luz perto de minha cama. Oh... é minha mãe morta, é a alma de minha mãe.

O grito do irmão mais velho interrompe a narrativa e atrai a mãe, Émile. “Basta de fazer tanto barulho menino. Vamos dormir...”. Émile apercebe-se do cheiro de petróleo da lanterna mágica e conta a Óscar. Óscar entra no quarto das crianças, acende a luz, vê uma velha cadeira e coloca-a em cima da mesa iluminada pela luz do candeeiro do quarto das crianças e conta a história da cadeira. As crianças, fingindo dormir, entusiasma-se pela história e começam a levantar-se. Óscar manda-os deitar e retira-se para o quarto do casal. Foi esta história que utilizamos para que os alunos contassem outra, a partir de um objeto vulgar.

A razão e a emoção no cinema é uma constante nos filmes de Bergman. Em *Lágrimas e Suspiros* diz “Estou cansado de constatar que a fantasia é sempre obrigada a prestar contas à razão! A inspiração precisa comportar-se com sabedoria diante das exigências da realidade...” e expõe sua relação com as imagens:

O que pretendo com estas imagens? De novo, quais são as intenções? Não sei, não posso jamais assegurar com um mínimo de certeza. Talvez, mais tarde, possa apresentar uma justificação plausível. A única coisa que sei, é que um certo prazer em me libertar de uma situação, me leva a fazer o que faço, o prazer de criar um espaço no meio do caos de impulsos desorientados e contraditórios, um espaço em que a imaginação e o desejo de um rigor formal, num esforço conjunto, cristalizem um componente de minha concepção da vida: o desejo absurdo e nunca satisfeito de comunicação, de comunhão, as desajeitadas tentativas de cancelar o isolamento e a distância¹².

2. COMO SE FEZ OU PODE FAZER O CINEMA NA ESCOLA?

Poderemos esquematizar a intervenção de Bergala, apontando para o seguinte decálogo de atividades constitutivo de uma agenda pedagógica precisa e que

¹¹ Ver Alexander e a lanterna mágica em <http://www.youtube.com/watch?v=WJfHSi3-TjM>

¹² http://www.escrevercinema.com/bergman_pesadelo_do_artista.htm

contempla a multiplicidade de perspectivas de abordagem do cinema: 1) Trabalhar com o cinema como arte, promovendo um encontro com a alteridade na escola; 2) Analisar minuciosamente filmes – obras integrais e fragmentos de filmes a partir de um tema ou questões históricas do cinema e de documentos fundamentais à análise; 3) Criar um acervo de filmes alternativos aos de cinema de consumo – Bergala não esclarece parâmetros para as escolhas a integrar neste acervo; 4) Organizar a possibilidade do encontro com os filmes em contextos diversificados da cultura cinematográfica (cineclubes, cinemas, sala de aula equipadas para o efeito); 5) Designar, iniciar, tornar-se passador (seleção de filmes sem desconsiderar o gosto pessoal); 6) Aprender a ver os filmes - visionamento repetido dos filmes, respeito pelo tempo da criança e dos jovens e estabelecer ligações e redes de ligações entre os filmes ou fragmentos de filmes explorando relações temáticas, temporais, espaciais; 7) Decompor os filmes em planos com fotografia digital e produzir planos com dispositivos / tecnologias simples (importância do plano) 8) Criar oportunidades de edição não-linear, como oportunidade para repensar a criação; 9) Criar oportunidades de criação individual e coletiva; 10) Fazer exercícios: Minuto Lumière - resgate do primeiro cinema.

Vimos, anteriormente, as dificuldades do “encontro com a alteridade na escola”. A abertura da escola à inovação e à diferença é uma tarefa difícil. Há, porém, algumas aberturas introduzidas pelas tecnologias. Os computadores, as redes sociais, o youtube - *Como o maior fenómeno da cultura participativa*¹³ (Burgess e Green), os quadros eletrónicos (como ecrã multiusos) começam a fazer parte do quotidiano da escola. Cremos que acelerarão a introdução da imagem, das artes e do cinema na escola. Este facto social é responsável por profundas mudanças na sociedade e na cultura, que acabarão por entrar na escola, transformando-a e libertando-a de alguns constrangimentos. Também os constrangimentos tradicionais do cinema também parecem ter sido superados, como afirma a cineasta iraniana Samira Makhmalbaf “Três métodos de controlo externos reprimiram o processo criativo dos cineastas do passado: o político, o financeiro e o tecnológico. Hoje, com a revolução digital, a câmara pode ignorar essas formas de controlo e ficar à disposição do realizador”.

A análise minuciosa e informada dos filmes – das obras integrais e fragmentos de filmes, a partir de um tema ou questões históricas do cinema e de documentos fundamentais à análise, é também um objetivo ao alcance da sala de aula. A abordagem, porém, não poderá ser apenas linguística e crítica, como refere Bergala, ao fazer um inventário do estado da pedagogia do cinema. A abordagem linguística e semiótica decorrente da

¹³ Ver [Descolagem 7](#) - Henry Jenkins - Enfrentando os desafios da cultura participativa: a educação para as mídias do século 21, <http://www.videolog.tv/betolargman>, visionado em 6 de Maio de 2012.

hegemonia das ciências da linguagem - linguística, semiologia, semiótica; a resposta ideológica decorre do desenvolvimento da análise crítica. Para Bergala, há duas razões: uma de tipo histórico (coincidência do momento hegemónico das ciências da linguagem com o auge da ideia do cinema na escola) e outra de tipo ideológico (formar o espírito crítico das crianças a partir de circuitos de análise do cinema, para abordar criticamente os media em geral). De facto, nem a conceção linguística da produção de sentido, nem a ideológica defensiva contribuem intencionalmente com uma aproximação sensível do cinema, como arte. A clássica ilusão pedagógica consiste em acreditar, que as coisas podem passar cronologicamente em três fases: análise de um plano ou sequência; valorização do filme a partir da sequência e formação do juízo, fundado na análise. Salienta a necessidade de renunciar a estas abordagens, propondo o encontro com os filmes: organizar a possibilidade de encontro com os filmes, assinalar, iniciar, fazer-se *passador (mediador)*, tecer laços com os filmes, desenvolver uma pedagogia da criação, uma análise da criação: acercar-se do cinema de uma maneira aberta sem se apegar a normas de um saber rígido: definições de movimentos de câmara, escolas de planos, regras de montagem, etc... análise fílmica clássica - compreender, decifrar, ler filmes, análise de criação – Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e da crítica dos filmes para uma leitura criativa, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e suas incertezas. Nesse faz de conta, o espectador pode partilhar aspectos não racionais, mais intuitivos e mais sensíveis da vivência do artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte.

Criar um acervo de filmes alternativos aos de cinema de consumo – Bergala não esclarece parâmetros para as escolhas a integrar neste acervo. Atualmente, os filmes disponíveis online satisfazem os critérios mais exigentes. Há, no entanto, necessidade imperiosa de criar um acervo de filmes e de informação complementar e acesso aos direitos de autor, para serem usados nas programações culturais do cinema na escola.

A cultura cinematográfica criou rituais específicos – visionamento dos filmes em sala escura (sala de cinema). É objetivo do programa organizar a possibilidade do encontro com os filmes em contextos diversificados da cultura cinematográfica (cineclubes, cinemas, sala de aula equipadas para o efeito).

François Truffaut referia

Eu não gostaria de ver um filme, pela primeira vez, em vídeo ou na televisão. Um filme vê-se numa sala de cinema. Cinema e vídeo são como a diferença do livro que se lê e um livro que se consulta. Para mim, como cinéfilo, ver um filme em vídeo perturba a minha vida... ver um filme em vídeo dá-nos uma visão mais íntima. Como cinéfilo sou fanático do vídeo.

Esta aparente contradição nas palavras de *François Truffaut*, usadas na abertura das versões comerciais da coleção *Les films de ma vie*, chama a atenção para as diferentes formas de distribuição e circulação dos filmes. O filme é, em primeiro lugar, um espetáculo para que se construíssem edifícios, exclusivamente, dedicados à sua exibição, em que as condições de visionamento são muito específicas – boa reprodução de imagem e som, sala escura, tela branca, em que se projeta o filme perante uma plateia de espectadores pagantes, acomodados em cadeiras confortáveis. Ir ao cinema, ver um filme em sala, é um ritual complexo decorrente de escolhas e de ações muito diversificadas, decididas pelo espectador – escolha do filme, da sala, decisão de sair, ir só ou escolher parceiros para o filme, adquirir o bilhete, assistir à projeção, conversar sobre o filme. Os filmes têm outras formas, igualmente festivas, em que são apresentados coletivamente: festivais e mostras de cinema, evento e sessões em que os filmes são enquadrados em temáticas abordadas por outros meios, remetendo direta ou indiretamente para os filmes. Estas formas de ver os filmes não são estáticas, mas continuamente reconfiguradas (Ribeiro e Horta, 2010: 21). Ver filmes em DVD (*Digital Video Disc*), BD (*Blu-ray Disc*), Televisão digital, Internet, etc. são formas complementares de recepção e apropriação. Alguns destes meios e suportes dispõem de processos de navegação hipermediática, que permitem ao espectador fruir, não apenas o filme como espetáculo, mas as condições particularmente favoráveis à análise minuciosa dos filmes, à consulta ou visionamento repetido e mesmo a interatividade (escolha de capítulos, de documentos de rodagem, de crítica cinematográfica, de um interminável conjunto de *extras*). A relação do espectador com o filme é hoje mais elaborada, informada e a apropriação mais íntima e democrática. Com efeito estes meios entram na generalidade das casas e a distribuição de filmes tornou-se pouco onerosa e vulgarizada. Por outro lado, a utilização das tecnologias digitais como a informática, a internet, o som e as imagens digitais criaram novas formas de visionamento e de exploração de um filme – melhor qualidade de som e imagem, facilidade de acesso, distribuição e utilização, novas formas de recepção e apropriação dos filmes. No programa *Cinema na Escola* estas diversas situações devem ser contempladas, servindo seus objetivos específicos.

Quando se refere aos professores, Bergala (2007) apropria-se do conceito de “passador”, proposto por Serge Daney (1944-1992), francês crítico de cinema, que consiste em compreender o agente de transmissão como aquele que dá algo de si mesmo, que acompanha o percurso, que liga (as pontes e o tráfego) os filmes dos alunos com as grandes obras – o trivial e o sublime, o terreno e a obra (ex. *Minuto Lumière*), que corre os mesmos riscos daqueles, que tem sob sua orientação e responsabilidade. Diz também: o professor deve saber passar as suas escolhas, os filmes que tenham significado para si, o seu gosto pessoal e sua relação íntima com as obras de arte, 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 contacto com os alunos de um outro lugar dentro de si" (Bergala, 2007: 64).

A tendência do professor para explicar o filme deverá ser contida, proporcionando formas de aprender a ver os filmes, respeitando o tempo das crianças e dos jovens e sempre que necessário proceder a visionamentos repetidos. O professor não poderá esquecer que a percepção visual [e sonora] é um processo quase experimental, implicando um sistema de tentativas, a partir do qual são emitidas hipóteses, e em seguida verificadas ou anuladas. Este sistema de tentativas é largamente determinado pelo conhecimento prévio do mundo e das imagens: pela apreensão das imagens, antecipamos, agarrando ideias feitas a partir da nossa percepção" (Aumont, 1991: 62).

Não há pois um olhar inocente. A imagem não pode representar tudo, o espectador fazendo atuar o seu saber prévio, "saber lateral", preenche as lacunas dessa representação "as diferentes constelações do saber lateral do recetor que intervêm em qualquer tipo de recepção da imagem saturam-na ou deixam-na indeterminada". (Schaeffer, 1990: 79). A experiência do aluno deve ser tida em conta. Se a intencionalidade do realizador ou do dispositivo de receção ou de apropriação ou de análise do filme podem condicionar a receção, a experiência do aluno em relação aos acontecimentos representados ou à forma do filme constituem campo fértil para a análise do filme e da interação do aluno e das suas vivências com o filme. As questões estão lá, no filme, mas não deixam de estar no vivido do aluno. A relação do aluno com o filme é uma relação específica, diferente da relação textual, porque é baseada na percepção sensorial, próxima da realidade, mas, também, porque neste campo o processo de escolarização tem dificuldade em normatizar a análise dos sons e das imagens (Ribeiro e Horta, 2010).

Um dos objetivos e das práticas do cinema na escola é de estabelecer ligações e redes de ligações entre filmes, explorando as diversas cinematografias e a história do cinema ou entre fragmentos de filmes, explorando relações temáticas, temporais, espaciais. A atividade desenvolvida com os fragmentos dos filmes – plano e sequência são importantes para uma análise minuciosa, condição para a criação, pedagogia da criatividade. O plano é considerado como "a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema" (Bergala, 2007: 124). Esta unidade mínima do filme constitui um elemento ideal para uma análise minuciosa – controlo do espaço (enquadramento e proximidade / proxémica, o tempo, a ação, a composição visual, o som), e para a tomada de consciência das complexas escolhas que terão de ser tomadas em conta, no processo criativo.

Enunciamos algumas questões que nos parecem pertinentes colocar aos alunos: Onde está colocada a câmara? O que mostra e que esconde? Qual a relação da câmara com o que é filmado? O movimento de câmara (velocidade, direção, utilização do tripé) também faz parte da mensagem do filme? Quais as razões *internas* das escolhas (colocar o espectador no lugar do protagonista, destacar o fundo ou a forma)? Quais as razões externas das escolhas (condições e constrangimentos reais de filmagem, censura e outros constrangimentos sócio-históricos, opções estéticas pessoais, de “escola” ou de género)? Em relação ao som enunciamos algumas perguntas: Que sons acompanham as imagens? Estão diretamente ligados às imagens ou são externos? Que relação entre som e imagem? Qual a origem da música do filme? Qual o seu papel (ou função)? Qual o papel do silêncio? Como é que as sonoridades constituem formas identitárias do grupo ou cultura filmada? Qual o tom da narração/ do comentário? O narrador é onisciente? A narração ou o comentário traz-nos alguma informação nova? Será que há uma diferença entre as vozes no filme e a voz do filme?

O trabalho realizado com fragmentos dos filmes - plano, sequências, não implica que se deva desestimular o interesse, o desejo de assistir aos filmes na íntegra e, se possível, em sala. A estratégia de uma filmoteca na escola possibilita a acumulação, não apenas de filmes, mas também de experiência de utilização, da escrita sobre essas experiências – planos de atividades, reflexões, etc., da troca de informação entre professores. Uma filmoteca cria uma multiplicidade de possibilidades e de (re) encontros com os filmes.

Decompor os filmes em planos ou extrair fotografias digitais e produzir planos com dispositivos / tecnologias simples são atividades criativas, que podem ter múltiplas utilizações pedagógicas, nomeadamente de escrita a partir das imagens e práticas de associação de imagens como iniciação à montagem cinematográfica e à sonorização.

A criação de atividades de edição não-linear com tecnologias simples constitui uma oportunidade de passar do visionamento e da análise dos filmes à criação. Quando alguém se confronta com a realidade, num tempo curto, num enquadramento fixo, perante uma qualquer ação do quotidiano, terá de prestar atenção a todos os pequenos detalhes e ao controlo de uma multiplicidade de variáveis. É também um ato único e irrepetível aquele em que a câmara capta a fragilidade de um instante. A pedagogia do cinema deverá dar prioridade ao ato criativo. Ato criativo, como atividade livre, evitando formas dogmáticas e normas rígidas, por vezes enunciadas nos manuais de abordagem do cinema como linguagem. Torna-se necessário a aprendizagem de noções e competências básicas. Jean Rouch refere algumas destas competências: 1) Ver muitos filmes, ver repetidamente os filmes, mesmo os maus filmes, encontrar aí soluções que possam ser utilizáveis em novas situações de realização; 2) Ter ideias claras do que se quer fazer, isto é, saber para onde quer ir, para onde vai o filme, qual o seu

fim, mas também a sua finalidade, o seu objetivo. Sugere para isso que a montagem do filme e do projeto comecem pelo fim; 3) A terceira condição é a formação ou acompanhamento técnico. Fazer uma formação técnica completa, isto é, aprender a carregar, regular e manusear uma câmara; aprender a enquadrar, a improvisar um enquadramento; aprender a manipular a imagem; aprender a fazer e a utilizar iluminação; aprender a realizar a edição ou montagem final do filme. 4) Utilização da câmara pelos realizadores do projeto: “pessoalmente, penso que o realizador deve ser o seu próprio operador de câmara. Um enquadramento improvisa-se ao longo de um movimento” (Ribeiro e Horta 2010: 35). Estas competências, definidas por Rouch, são perfeitamente compatíveis com a pedagogia do cinema, defendida por Bergala.

Para Bergala, os componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfica são: a escolha, a disposição e o ataque (Bergala, 2007: 125), que estão presentes em qualquer fase do processo de produção (na filmagem, na montagem e na mistura som, construção da banda sonora e pós produção). A escolha consiste na tomada de decisões em relação às diversas variáveis da criação cinematográfica (atores, cenografias, cores, ritmos, planos, utilização dos sons). Dispor os elementos significa colocá-los em relação uns com os outros na filmagem, na montagem, na construção da banda sonora, na relação dos sons com imagens. Como afirma a pedagogia godardiana da criação, é na montagem que podemos criar mais livremente, alterando a ordem dos planos, que não precisam ser dispostos na sequência em que foram filmados. Finalmente, atacar refere-se a agir, atuar, determinar o posicionamento da câmara - o ângulo ou o ponto de ataque sobre os acontecimentos escolhidos e a forma de os filmar e fazê-lo. Concretamente, isso significa a determinação de quando apertar o botão, quando inicia a filmagem, quando termino o plano, como faço os cortes de entrada e saída a partir da planificação; e de como utilizo os sons na construção da banda sonora e na relação com as imagens.

Se esses gestos cinematográficos são válidos para toda forma de criação, devemos pensá-los também no contexto da atividade do professor no trabalho em cinema com os alunos. Sua tarefa, quando encarada criativamente, também supõe uma série de escolhas coletivas (conteúdos, espaço, tempo, entre outras), dispor os diferentes elementos em jogo (a ordem de introduzir os conteúdos, organizar os trabalhos grupais, etc.) e atacar no sentido de tomar decisões para a efetiva realização da experiência de aprendizagem. Estas articuladas com a direção que orchestra a atividade visando a unidade e coerência da obra e direção de uma equipa.

A hipótese cinema prevê a criação de oportunidades de criar algo individual e coletivamente. Bergala interroga-se se é possível uma verdadeira experiência de criação na aula, num contexto institucional ou em que contexto é possível. O discurso pedagógico vigente aborda também as questões da produção coletiva, partilha

colaborativa. Para Bergala a experiência criativa e a prática de realização em meio escolar é individual. A conceção orgânica de que cada aluno ocupará o seu lugar num “coletivo” de rodagem é uma utopia, um mito a desconstruir.

Uma “equipa real de cinema nada tem de uma doce utopia anarquista em que cada um encontra harmonicamente o seu lugar, segundo as suas capacidades e seus anseios de criação. É uma configuração fundada, sobretudo, na eficácia e no rendimento, de tipo militar, ultra hierarquizada e em que cada chefe de secção (imagem, som, encenação, etc.) é responsável pelos seus [profissionais, colegas, etc.] e pela qualidade do seu trabalho. O diálogo de criação limita-se de facto a diálogo entre “generais” [responsáveis pelo som, imagem, encenação, etc.] ” (Bergala, 2007: 193-194).

Esta proposta rompe com estereotipadas distribuições de funções do tipo “a menina mais bonita será a atriz... o dominante o realizador, o tímido o *script*”. A realização cinematográfica na escola terá sentido se for capaz de superar estes estereótipos, definindo claramente funções e exigindo um desempenho eficaz e de qualidade. O ato coletivo de produção cinematográfica na escola é realmente esta orquestração de funções e papéis diferenciados – trabalho coletivo, mas uma só cabeça. Não será também neste aspeto que o cinema prepara os alunos para a vida social?

Fazer exercícios *Minuto Lumière* consiste em fazer o resgate do primeiro ato de fazer cinema. Bergala sugere, iniciar o fazer cinema na escola pelo “*Minuto Lumière*”, que consiste na experiência de fazer o aluno passar pela vivência de filmar, como se filmou pela vez primeira, como os irmãos Louis e Auguste o fizeram no final do século XIX. Como, com a película do cinematógrafo, se poderia filmar aproximadamente 50 segundos, fazer o exercício *Minuto Lumière* supõe vivenciar a origem do cinema e os “gestos cinematográficos” de escolha (de espaço, enquadramento, momento, etc.), a disposição (dos elementos a serem filmados), o ataque (filmagem), o controlo do tempo de ataque.

Em 1995, nos *états généraux du filme documentaire* em Lussas, Bergala refere-se ao momento mágico de recriação das origens do cinema.

O cinema é sempre jovem quando parte verdadeiramente do gesto que o fundou, das origens. Quando alguém pega numa câmara e encara o real por um minuto, num enquadramento fixo, com uma atenção extrema a tudo o que vai acontecer, retendo a respiração perante o que há de sagrado e irremediável porque uma película química ao rodar na câmara capta a fragilidade do instante, e cria o sentimento de que este minuto é único e não se reproduzirá

jamais no tempo. O cinema renasce para aquele que filma tal como no primeiro dia em que uma câmara rodou. Quando se está neste momento nativo do acto cinematográfico, é-se sempre o primeiro cineasta, de Louis Lumière a um ou uma jovem de hoje.

Talvez tenha sido esta essência no cinema que descobriram os que fizeram este filme: filmar um plano é estar já no centro do ato cinematográfico, que existe neste ato bruto de captar um minuto do mundo, o grande poder do cinema, e esta convicção torna-se efetiva, após a revelação dos planos, estes mostram-nos o mundo sempre de uma forma surpreendente, nunca como julgamos vê-lo, este na maioria das vezes mostra-se mais imaginativo que o próprio cineasta, o cinema ultrapassa aquele que o faz.

Este filme é um filme completo, tem as virtudes da experiência íntima na qual tem origem. Mostra-nos o estado de algumas cidades francesas em 1895, sem qualquer ostentação por parte do autor, com a humildade maravilhosa dos operadores Lumière, mas também a sacralidade que um jovem ou uma criança sente na sua “primeira vez”, como que uma experiência inaugural decisiva. O mundo revela-se cómico e angustiante, familiar e enigmático, tenso e sinuoso, satisfatório e enganador, previsível e surpreendente, agressivo e tranquilizador, aleatório e determinado, e oferecido e renitente, naturalista e fantástico, opaco e transparente, comum e sublime, próximo do real e cheio de histórias, de *suspense*, de personagens, de ficções latentes. Em suma, o cinema.

Bergala, 1995: 57

3. PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO DO CINEMA NA ESCOLA: CINEMA E INTEGRAÇÃO NO CURRICULAR ESCOLAR

É incontornável a influência de Alain Bergala no desenvolvimento do Cinema na Escola. A sua *Hipótese Cinema* inspirou múltiplas experiências e projetos, que adquiriram particularidades específicas. Em Barcelona, Núria Aidelman Feldman, que fez estudos pós-graduados com Bergala, criou um projeto-piloto, *Cinema en curs*, com a associação A Bao A Qu, introduzindo a criação cinematográfica nas escolas e institutos, como experiência artística capaz de ter um papel fundamental na formação e no desenvolvimento de crianças e jovens. *Cinema en curs* assenta em duas questões fundamentais: a realização das oficinas dentro do horário escolar e a presença em sala de aula de um profissional do mundo do cinema, que realiza a oficina com o professor. Os conteúdos articulam-se a partir de um duplo trabalho: a visualização dos filmes de diferentes épocas e culturas e a prática cinematográfica, que culmina com a realização de um pequeno filme. Os alunos trabalham com profissionais de câmara, iluminação e

som, para fazer uma verdadeira experiência das escolhas e decisões do processo de criação cinematográfica.

O objetivo consiste em aproximar os alunos da arte cinematográfica e dos valores que lhes são próprios, isto é, trabalho em equipa, constância, capacidade de espera, imaginação e sensibilidade. Quando realizam os filmes, os alunos devem elaborar um roteiro, planejar a filmagem, assumir tarefas, transmitir e comunicar ideias, escutar e dialogar com os outros. O projeto visa resultados, que não se limitam apenas ao filme, mas especialmente a todas as aprendizagens do processo. Na visualização de filmes, aprendem a olhar a realidade com atenção, a pensar ou intuir, como dar forma às ideias, a partilhar decisões e explicar as próprias escolhas, o que, de alguma maneira, constitui uma outra forma de se relacionar com o mundo e com os outros.

O Cinema na escola em Portugal, que segue também Bergala, tem sido desenvolvido pela associação *Os Filhos de Lumière* (2000). As primeiras atividades devem-se ao importante apoio financeiro, que a *Porto 2001 - Capital Europeia da Cultura* concedeu à Associação e posteriormente ao financiamento do ICA - *Instituto do Cinema e Audiovisual* (ex ICAM – Instituto do cinema audiovisual e multimédia) em torno das quais se organizou um pequena equipa (Regina Guimarães, Teresa Garcia, Pierre-Marie Goulet, Serge Abramovici entre outros). Segundo os autores o “ensino artístico deve ser ministrado por artistas - sejam eles autores ou técnicos envolvidos no trabalho de criação de autores”. A Associação desenvolve alguns projetos com as Cinematecas francesa e portuguesa - o *Primeiro Olhar* e o programa *Cinéma Cent Ans de Jeunesse*. A Associação define assim sua atividade:

A Associação Os Filhos de Lumière entende que a finalidade destes ciclos, não é apenas dar a ver ou a rever filmes de que nos falam. É também criar um espaço de palavra à sua volta, de modo a favorecer o trabalho da memória (prévio a qualquer exercício crítico) e a combater a voragem de esquecimento, que afecta o «consumo» das imagens. (Guimarães e Garcia)

Esperamos essas palavras dos seus autores, atores e fundadores, mas também da academia, que pode encontrar, nas práticas desenvolvidas, temáticas para estudos aprofundados e comparativos, sobre os projetos inspirados em *A Hipótese Cinema na Escola*, de Bergala.

Neste contexto, a Universidade Aberta oferece formação online nos Mestrado em Arte e Educação e no Mestrado em Relações Interculturais, nos programas ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta formação dirige-se a professores e animadores sociais e culturais. A formação perspetiva que as práticas se possam desenvolver nas

escolas, nas associações culturais e sociais locais, nos cineclubes. Entendemos que são múltiplas as atividades ligadas ao cinema e que estas podem ser integradas nos programas curriculares. Assim definimos cinco programas: 1) Cinema na Escola - Escrita para o cinema e novos media orientado, sobretudo, para professores de português e línguas. Mantemos, neste programa, uma colaboração estreita com o grupo organizador do Seminário Internacional de Roteiristas – Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2) Cinema na escola – Arte e Tecnologia o programa orienta-se sobretudo para professores de artes e de tecnologias e visa a aquisição de competências de realização, rodagem, montagem, pós-produção, divulgação; 3) Cinema na Escola – Cinema Ciência / Cinema Conhecimento orientado para a utilização do cinema nas Ciências não apenas nas Ciências Sociais e Humanas, incluindo todas as áreas científicas e a histórico do cinema científico; 4) Cinema na Escola – cultura e desenvolvimento local. Esta atividade de formação decorre de estudos recentes sobre a relação do cinema com as imagens do local, da cultura local no cinema e o impacto do cinema na cultura local. Nesta temática interessa estudar o papel dos cinemas locais, das organizações locais ligadas ao cinema - *Cine clubes* e *Film comissions* (como pensar o cinema a nível do Local), Economia da cultura / economia criativa – cultura como valor. Os formadores são professores da Universidade, que fazem investigação e têm produção científica na área, privilegiando-se também a colaboração com outras instituições nacionais e internacionais de ensino superior e com grupos e associações profissionais ligadas ao cinema. Decorrentes deste programa e da investigação realizada na Universidade, desenvolvemos igualmente atividades de Extensão Universitária nos CLAs-UAb – Centros Locais de Aprendizagem e a colaboração com o programa Ciência Viva (Semana da Ciência) com Festivais de Cinema e com Revistas científicas nacionais e internacionais, no âmbito do cinema, do audiovisual e dos novos *media*.

O cinema na escola e na comunidade não tem como população alvo apenas as crianças e os jovens, mas tem todas as potencialidades para se integrar em todos os níveis de formação e ensino – do primeiro ciclo ao doutoramento, da formação profissional à formação de adultos, contribuindo para a formação ao longo da vida e proporcionando também espaços de formação não formais. O encontro com o cinema constitui uma proposta de redescoberta e transformação. Embora a escola e a Universidade sejam o seu foco mais específico, abrem-se perspetivas mais alargadas e públicos mais heterogéneos – o cinema na escola e na comunidade tende a introduzir-se noutras instituições – museus, universidades seniores, cadeias, casas de repouso de pessoas idosas, organizações profissionais, em que a alteridade provocada pela chegada do outro – animadores e profissionais do cinema criam novos desafios e novas dinâmicas que possam ir ao encontro do desejo de saber, de explorar, de descobrir, de criar.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, Fede, 2009, Ataque de Pânico! (*Panic Attack!*)

<http://www.youtube.com/watch?v=-dadPWhEhVk>.

AUMOND, Jacques, 2008, O cinema e a encenação. Lisboa: Edições texto e grafia.

BERGALA, Alain, 2007, La Hipótesis del Cine, pequeño tratado sobre la transmisión del cinema en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes Educación.

BERGMAN Ingmar, "Laterna mágica" présenté par N.T. Binh

http://www.dailymotion.com/video/xcbk3_ingmar-bergman-laterna-magica-prese_shortfilms, consultado em 6 de maio de 2012.

BERGMAN, Ingmar, 1988, *A Lanterna Mágica*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara S.A.

DELEUZE, Gilles, 2004, A Imagem Movimento. Lisboa: Assírio & Alvim,

DUBOIS, Amelie, 2005, "escritor Daney" - brochura "Invitation au voyage: Serge Daney" Paris: ACRIF.

États généraux du filme documentaire, 1995, Lussas.

FIELF, Say, 2009, Os fundamentos do roteirismo, Curitiba: Arte e Letra Editora.

FORMOSINHO, João et all., 2005, Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação. Porto: Asa.

GARDIES, René, 2008, Compreender o cinema e as imagens, Lisboa: Edições texto e grafia.

GUIMARÃES, Regina e GARCIA, Teresa (s/d) Os Filhos de Lumière / O Sabor do Cinema, <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Regina%20Guimar%C3%A3es.pdf>, consultado em 6 de maio de 2012.

HARO, Franck, 2009, *Écrire un cenaire pour le cinema*. Paris: Eyrolles.

Le plan pour les arts et la culture à l'École, 2001, Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Enseignement scolaire Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. France,
http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/documents_en_ligne/historique_de_leac/downloadFile/attachedFile_5/Plan_pour_les_arts_et_la_culture_a_l_ecole_-_2000.pdf?nocache=1268133455.28, consultado em 6 de maio de 2012.

LOZANO, Jorge Sebastián (coordinador), 2009, *El audiovisual y la educación para el desarrollo: Del entretenimiento a la participación*, Valência: Fundación Mainel.

MALLENDER, Ariane, 1999, *Écrire pour le multimedia*. Paris: Dunod.

MOTTA, Fernando C. Prestes, 1986, *O que é burocracia?* São Paulo, Editora Brasiliense.
Os Filhos de Lumière, formação, educação do olhar, educação a imagem, educação artística, <http://osfilhosdelumiere.blogspot.pt/>, consultado em 6 de maio de 2012.

RIBEIRO, José da Silva, 2004, *Antropologia Visual, da minúcia do olhar ao olhar distanciado*. Porto, Edições Afrontamento.

RIBEIRO, José da Silva, 2007, "Jean Rouch - Filme etnográfico e Antropologia Visual", Doc On-line, n.03, dezembro, www.doc.ubi.pt, pp. 6-54.

RIBEIRO, José da Silva e HORTA Ana Paula Beja, 2010, *Imagens e Sonoridades das Migrações*. Base de Dados, Lisboa: ACIDI -
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Cadernos_OI/Caderno_OI3_.pdf

WINNICOTT, Donald Woods, 1982, "Teoria do Relacionamento Paterno-Infantil" (1960) in *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas.

NOTA BIOGRÁFICA

Formação em filosofia, cinema e antropologia. Doutor em Ciências Sociais – Antropologia. Professor da Universidade Aberta – antropologia, antropologia visual, antropologia virtual, coordenador do Laboratório de Antropologia Visual. Colabora com

as Universidades de São Paulo, Savoie, Múrcia, Estadual do Ceará. Desenvolve os projetos: Imagens e sonoridades das migrações e Interculturalidade afro-atlântica. Publica na área da antropologia visual e virtual, do cinema e migrações e temáticas da cultura afro-atlântica. Coordena a rede Imagens da Cultura / Cultura das Imagens e a Revista Digital ICCI.

Exploración, descuberta, coñecemento. A escola de *Ser e ter*.

Fernando Redondo

Universidade de Santiago de Compostela (Galicia)

fernando.redondo@usc.es

RESUMO

Être et avoir constitúe unha posta en imaxes que permite abrir unha reflexión acerca da escola como porta de entrada á realidade exterior, ao coñecemento do mundo, que, sobreposto aos saberes convencionais, chega dende o ámbito primeiro da familia. A análise formal de *Ser e ter* enfronta a elaboración dun discurso que interpela ao espectador sobre a súa propia experiencia da aprendizaxe e o crecemento vital e intelectual. E ademais mostra un mundo (unha escola no rural) sen case intervir, mantendo a distancia xusta para unha observación atenta e respectuosa, de xeito que sexan os propios actores sociais (nenos, pais, mestre), as súas accións e xestos, as que constrúan un universo fílmico poboado de verdade, un anaco do real disposto para interpelar e emocionar ao espectador.

Palabras chave: School, learning, experience, observation, discovery, metaphor. Escola, aprendizaxe, experiencia, observación, descuberta, metáfora

NOTA BIOGRÁFICA DO AUTOR:

Licenciado en Ciencias da Información pola Universidade do País Vasco e Doutor pola Universidade de Santiago de Compostela (USC). Profesor na facultade de Ciencias da Comunicación na área de Comunicación Audiovisual da USC. Autor do libro *Carlos Velo. Itinerarios do documental nos anos trinta*, editor e coordinador do volume *Documental e Cidadanía*. Premio Mari Luz Morales de Ensaos Breves Cinematográficos, concedido en 2007 pola Consellería de Cultura da Xunta de Galicia. Membro da Asociación Española de Historiadores do Cine (AEHC) e da Asociación Galega de Invesigadores da Comunicación (AGACOM).

Con motivo da súa estrea, o documental *Ser e ter* (*Être et avoir*, Nicolas Philibert, Francia, 2002), convertiuse, alí onde fora exhibido, en eixo dun intenso debate sobre o que a

escola é e o que debería ser, sobre o prestixio ou desprestixio dos ensinantes e, mesmo, sobre o tan reiterado asunto da contribución da televisión á formación (ou deformación) dos mozos, neste caso, curiosamente, en virtude da súa ausencia no relato.¹⁴ Así se reflicte nunha primeira achega ao tratamento que os medios de comunicación fixeron da película na forma de críticas, reportaxes ou entrevistas. Tirar do fio da representación de lugares, actores sociais ou situacións particulares para ensarillar, pola vía da dedución, planteamentos máis amplos vén sendo unha das achegas do documental, que sempre se pón en práctica se o tema logra conectar con algunha inquedanza concreta da opinión pública.

Ben está que un documental actúe de axente activador de debates, que honre a súa tradición como xerador do desexo de saber máis, sobre todo tratándose de cuestións nucleares para unha sociedade, como ocorre coa educación. A nosa proposta, porén, non pretende asumir a responsabilidade de unirse a este debate, senón que procurará a aproximación analítica dun espectador atento que vai procurar, na medida do posible, esquecerse, nun primeiro momento, de opinións e argumentos lidos para enfrontarse á específica posta en imaxes pola que se pón en pé unha construción discursiva que busca representar, máis que ningunha outra cousa, o esforzo pola aprendizaxe.

O escenario é coñecido, pero convén lembralo para comprender a achega específica que o espazo e as súas circunstancias fan á posta en pé daquel discurso: unha escola unitaria no rural (rexión francesa da Auvergne), que acolle alumnos de diferentes idades e que, indo máis alá da inmediatez do mostrado, se constitúe en porta de entrada ao coñecemento e a asimilación da realidade exterior.

O acceso ao mundo de aí fóra dende o núcleo primario; familia e, moi especialmente, escola como primeiros chanzos no camiño cara a vida adulta: velaí o universo fílmico que propón *Être et avoir*. Ese universo vaise construindo, dende un primeiro momento, naquelas secuencias de inicio que mostran a aula aínda baleira, con dúas tartarugas avanzando no seu característico lento camiñar, os planos do globo terráqueo, a furgoneta que, a través de estradas nevadas, vai recollendo alumnos polas aldeas. A capacidade do texto fílmico para xerar significados ou, simplemente, activar suxestións a un espectador que se sente interpelado, fai posible que, con estes poucos elementos extraídos dos escenarios propios da diéxese, logre expresarse a idea do ensino como un camiñar lento, constante e ateigado de obstáculos. Figura tamén nestas primeiras secuencias a tan reiterada mención á interrelación entre o global e o local, cómo logramos ir do un cara o outro ou cómo asumimos a toma de conciencia do universal dende o propio entorno, de xeito que xa atopamos aquí un primeiro axente activador de pensamento e debate.

¹⁴ Véxase o artigo de Gregorio Morán "La casa del señor maestro", en *La Vanguardia*, 10 de xaneiro de 2004.

O relato dun ano escolar no que se respecta a orde cronolóxica no paso das estacións comeza coas imaxes dun día de inverno, cun travelling que recolle o itinerario da furgoneta que leva aos alumnos á escola. Conceptualmente, a viaxe, no tanto que viaxe iniciática, vense empregando dende tempo inmemorial como expresión do acceso á experiencia. A súa probada eficaciaponse aquí ao servizo dun filme que, no fondo, emparéllase con tantos outros relatos que, desde as máis variadas formas e propostas estilísticas, adoptan esta dimensión iniciática na que o heroe loita por conquistar un obxectivo facendo fronte a toda caste de dificultades. Naquel ambiente dunha natureza hostil, os alumnos observan o mundo exterior a través das xanelas da furgoneta camiño dunha escola que os acolle, os protexe e os prepara para afrontar os avatares da vida. Se mantemos o esquema do heroe que aquí simplemente deixamos anotado, habería que atribuírlle este rol, primeiramente, ao ensinante, o mestre López, mais tamén asumen esta figura os propios nenos, que se esforzan na aprendizaxe e, sobre todo, se preparan para, abandonado o ámbito acolledor da escola rural, trasladarse ao espazo extraño dunha escola de grao superior.

A medida do mundo

A posta en serie do discurso fílmico vaise artellando arredor de planos de conxunto do exterior da campina francesa, que se emparellan con primeiros planos dos nenos e do ensinante ou planos de detalle das pequenas mans que aprenden o trazo das popularmente coñecidas como “primeiras letras”. En si mesma, tal disposición das imaxes busca xa expresar unha medida do mundo, unha idea de escala coa que confrontar o mundo pequeno (e dos pequenos) da escola (pero onde cabe o mundo enteiro) co mundo grande do exterior, onde a vida continúa máis alá da escola e a onde se van dirixir, no futuro inmediato, os alumnos maiores. Na necesaria rutina cotián das clases, o ambiente de aprendizaxe configúrase tamén coa incorporación doutros saberes menos regulados pero dun gran valor existencial. É así como na interrelación entre actores sociais, aquí estritamente categorizados en torno ás figuras de mestre e alumnos, irrompe no diálogo o interese por unha información máis primaria, máis vencellada á elementalidade dunha achega temperá á realidade na que abrolla, ademais, o asombro da descuberta, e que ten que ver, por exemplo, co coñecemento dunha certa dimensión vital do tempo (“¿é pola mañá ou é pola tarde?”, pregunta o pequeno Jojo); ou ben que incide na superación dos medos, tan necesaria para o acceso a ese mundo exterior mencionado máis arriba, como sería asumir, e compartir cos demais, os pesadelos e as pantasma que os poboan.

Eses mesmos medos acadan unha concreción nova cando os alumnos maiores teñan que afrontar o seu futuro inmediato noutra escola que, seguindo coa representación feita da medida do mundo, será un centro dun tamaño superior, máis grande e inabordable; lonxe, tamén, da sombra protectora do mestre conciliador e comprensivo. O encadre que reúne ao mestre López e á alumna Natalie remite a esta idea de

seguridade a piques de crebarse para esta rapaza que vive con angustia o momento de abandonar esta escola. Pola contra, este mesmo espazo de protección muda cara un lugar alleo e extraño para o pequeno Valentin, quen chega de visita para coñecer a súa escola no curso vindeiro.

A medida do mundo mostrado: o texto fílmico vai construíndose arredor desta idea nuclear que se desprega por medio dos espazos mostrados. Habería que insistir no relevante papel que desenvolve esta representación do propio e o extraño, o grande e o pequeno, o interior e o exterior, porque ese esforzo pola aprendizaxe da que vimos falando será, en boa media, a aprendizaxe para encetar o itinerario que conduce dun espazo a outro. O que o filme pón en imaxes sería, a través da mostración do concreto, o camiño percorrido dende o universo infantil ata o universo dos adultos. Atopámonos, daquela, diante desa cualidade de trascendencia que a linguaxe fílmica acadando logra levar ao espectador dende o inmediato concreto cara un certo grao do universal abstracto. Cóntase para isto, e tamén neste caso, coa complicidade dun suxeito-espectador que, por mor dos mecanismos de identificación que tanto inciden na recepción fílmica, dispón da súa propia experiencia dos anos escolares; un espectador que pode confrontar un relato iniciático de seu con estoutro relato. O proceso da aprendizaxe será entón tomar conciencia das relacións de escala entre universos que o texto fílmico pón en conexión. O filme busca, neste sentido, mostrar cómo outorgamos forma e significado ao mundo que nos rodea. Planos curtos, planos de detalle, que recollen as mans dos pequenos aprendendo o trazo das letras inscriben unha mirada case microscópica para conformar un cadro visual construído a escala infantil. Botando man do título dunha película de sona, tamén de tema educativo, aquí empeza todo.¹⁵ O acto de aprender a escribir, como o de aprender a ler, supón, non só poñerlle nome ás cousas do mundo, senón tamén comezar a tomar conciencia do tamaño dese mundo. Avanzado o filme, será a propia experiencia a que aporte unha información máis directa de dito tamaño, como ocorre no caso da nena Alizee cando se perde na excursión ao campo.

Cun maior ou menor grao de concreción ou de alcance metafórico, abundan ao longo do filme as referencias a esta posta en relación que nos informa sobre a escala, a medida ou o tamaño do mundo. O sentido da medida que ordena a realidade figura na descuberta por parte do neno Jojo de que os números non rematan nunca (a idea de infinito como unha das grandes sorpresas que nos depara a aprendizaxe). A tan reiterada valorización do local como forma de estar no mundo (“¿É mellor Tahití que este lugar?”). Finalmente, nesta liña de análise na que o lugar físico é tamén un lugar mental, compre destacar o caso de Natalie, a alumna con problemas de comunicación, que, a dicir da súa nai, “tende a vivir no seu mundo”, angustiada, como adiantamos,

¹⁵ *Hoxe empeza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, Bertrand Tavernier, Francia, 1999).

polo seu futuro inmediato noutra escola e a quen o mestre se ofrece como áncora do pasado ao que volver na busca de seguridades (“Poderás virme a visitar os sábados”).

A circulación que o filme establece entre os espazos mostrados supón tamén a conexión entre emprazamentos marcados significativamente polos distintos actores sociais, os roles que éstos desenvolven e, moi especialmente, o xogo das interaccións e dos intercambios. Os novos participan dos labores do campo igual que os pais interveñen nas tarefas escolares, interactuando cos alumnos e co propio mestre, quen, á súa vez, se interesa polos problemas familiares dos rapaces. Hai nenos que observan os traballos dos maiores (por exemplo os labores de ordeño) e outros que colaboran en traballos concretos (o rapaz que conduce o tractor, ou que prepara a cea para el e para a súa irmá). Hai nais que axudan aos fillos coas operacións matemáticas e outros familiares que observan esta escena e acaban intervindo. O mestre, ademais de ensinar, tamén organiza cumpreanos, acompaña nas excursións aos alumnos, escoita as súas inquedanzas e mesmo realiza labores do fogar, como cando ensina cómo se fan as *crêpes*. O intercambio, baseado na empatía e na colaboración, comparece nas accións dos personaxes como unha achega máis ao esforzo pola aprendizaxe.

A MEDIDA DO TEMPO

A exploración da realidade exterior vehiculada a través dos mecanismos da exploración fílmica enfronta, como estamos estudando, o coñecemento do medio espacial, o esforzo na aprendizaxe para tomarlle as medidas ao mundo, mais habería que aludir tamén á toma de conciencia da medida do tempo. Quizáis a secuencia da viaxe en tren, tan relacionado dende sempre ao aparato cinematográfico, asuma aquí a mellor articulación posible entre ambas as dúas dimensións. Moverse no tempo e no espazo pode constituír así unha boa experiencia de contacto coa realidade. Sobre a toma de conciencia do tempo, xa mencionamos aquí o caso das dúbidas do pequeno Jojo sobre se estamos pola mañá ou pola tarde. A un primeiro nivel, isto xa o recolle a propia disposición da montaxe fílmica que respecta o desenvolvemento natural do curso, indo do inverno ao verán; ou ben secuencias que levan impresa a marca explícita do tempo, como a celebración da festa de cumpreanos de Natalie; ou ben certos inteludios musicais que, manténdose nos límites da dimensión contemplativa, dotan dun certo lirismo aqueles planos que mostran un exterior-noite da escola, coas luces acesas do interior que remiten ao traballo solitario do mestre, ou que se recrean en planos xerais dos campos, reflectindo os cambios operados no devalar das estacións. A aprendizaxe do tempo, do seu transcórre e dos cambios que conleva, provén, de novo, da man da experiencia. Primeiro, a través da vivencia mediada provinte da testemuña do mestre López, quen sorprende aos alumnos cando recorda que leva trinta e cinco anos facendo ditados. Despois, por medio da experiencia personal, cando os rapaces empezan a ser conscientes de que o curso próximo non estarán xa nesa escola. A despedida final, coa

que se pecha o filme, incide máis aínda nesta idea, de xeito que o primeiro plano do mestre, ao borde das bágoas, expresa que tamén el adquire plena consciencia do transcórrese inexorable do tempo. Sobre o seu rostro, marcado polos sentimentos de pena e nostalxia, escoitamos as palabras últimas dos nenos, unha mesma frase varias veces repetida que soa fóra de campo como un eco que se vai alonxando ata extinguirse: “Adeus señor López. Boas vacacións”.

METÁFORAS DA EMOCIÓN

Être et avoir axústase ben a ese propósito xeral do documental que, aténdose neste caso a un rexistro de observación, como afondaremos de seguido, vai á procura dun anaco arrincado da realidade, dunha certa verdade derivada da cotidianeidade mostrada. A cotidianeidade do traballo na escola desenvólvese arredor da aprendizaxe dos saberes comúns, da lectura e a escritura, das operacións matemáticas. Hai outra aprendizaxe, como xa analizamos, do espazo e do tempo. E podemos engadir algún nivel máis deste acceso á experiencia que nos dan os anos de formación. Relacionado coa conciencia do tempo están aquelas aprendizaxes que a vida nos vai presentando, e ás que un mestre como o deste filme tamén intenta facer fronte. Estámonos a referir, concretamente, á secuencia máis emotiva de todas: o diálogo entre o señor López e o alumno Olivier que, partindo do inmediato, é dicir, desa aprendizaxe primeira nos saberes comúns, deriva cara outras cuestións vitais, tal é o caso da conversa sobre a enfermidade do pai. Ás sabias palabras do mestre (“A enfermidade forma parte da vida”) sucédese un deses planos xerais da campiña francesa. Nesta ocasión aquela compoñente lírica, xa sinalada, reforza a impresión suscitada no suxeito-espectador de estarmonos diante dunha paisaxe que quere ser, máis alá dun anaco do entorno próximo da acción, unha paisaxe emocional; a mostración dun espazo físico que se ofrece como espazo de pensamento sobre o que asentar, e atemperar reflexivamente, a emoción activada previamente. O vento axita un campo de trigo enmarcado cunha árbore situda na parte dereita do encadre. Fraxilidade e fortaleza nas palabras do mestre e nas bágoas e o falar entrecortado do rapaz acadan a súa representación metafórica nas ondas de trigo a moverse adiante e atrás, que resisten as arroladas do vento, como resisten as pólas da árbore. Dez anos despois da súa estrea, un espectador de hoxe evocará aquí certas fundamentais pasaxes de *The tree of life* (Trence Malick, Estados Unidos, 2011), atribuíndo ás árbores valores semánticos que nos falan de crecemento e de adaptación ás circunstancias cambiantes da vida.

Metáfora e emoción actúan, daquela, de modo conxunto nesta secuencia. No ensaio *La forma de lo real*, no que Josep María Catalá propón afondar no pensamento da imaxe acompañado da necesaria alfabetización visual, tamén se lles fai cooperar cando indica o que segue: “La visión de algo nuevo, sobre todo algo que produce emociones intensas, despierta el instinto metafórico”. (Catalá 2008: 271). Na conversa entre mestre

e alumno emerxe a empatía co espectador, esa capacidade para poñerse no lugar do outro e compartir con el esta lección de vida. Catalá explica a emoción contida nas imaxes afirmando que éstas son a representación emocional da confluencia entre paisaxes reais e paisaxes emocionais. E engade, tamén significativamente, que ditas imaxes “constitúen la plasmación visual de los estados mentales que resultan de experimentar lo real a través de una emoción”. (Catalá 2008: 39). Como é sabido, esta viaxe cara o abstracto das emocións a partir do concreto das imaxes, vén sendo un dos grandes retos que tiveron que afrontar as formas de expresión cinematográfica, como así salientaron os teóricos do cine. Por poñer un exemplo, e acaído á secuencia que estamos a estudar, Pascal Bonitzer destaca que as metáforas fílicas toman aspectos extraídos da realidade, realidades obxectivas que, mediante o encadre, acadan unha segunda significación simbólica sen perder o seu propio significado (Bonitzer 2007: 86).¹⁶

Être et avoir fai boa, daquela, a consideración do documental como discurso de relación co real. Aquí dita relación acada toda a súa dimensión no tanto que o documental adopta, con matices que veremos, a modalidade de representación que dende as achegas de Bill Nichols se ven denominando de observación. O texto fílmico organízase así arredor dunha enunciación que articula un discurso que simula a incorporación non mediada ao acontecemento mostrado, na confianza de que a situación que enfrenta o suxeito-espectador sufriu unha escasa ou nula modificación, unha observación dende dentro do universo descrito e mostrado que mantén sempre as necesarias condicións de invisibilidade do dispositivo cinematográfico, que logra facer crer que en nada intervén nas accións nin nos comportamentos. Sen chegar ao terreo dun cinema directo que acompañara á realidade en toda a súa crueza de aleatoriedade, de azares e de imprevistos, constrúe, ou reconstrúe, iso si, un anaco do real no que todo canto se inscribe no ámbito do recoñecible, todo canto se inclúe no eido de situacións, xestos, actitudes ou diálogos, exhibe, inalteradas, as marcas da verdade. A este respecto, Michael Chanan ten insistido reiteradamente no acreditado compromiso (compromiso de representación veraz) do documental coa realidade social, salientando que polo documental transcorre a realidade social e histórica de cada día, á que se engade a esixencia de autenticidade por parte dos espectadores de ver na gran pantalla un anaco do que deu en chamarse “mundo real”(Chanan 2008: 88).

Boa parte de responsabilidade da creación deste efecto de verdade cómpre atribuírlo á ausencia dun comentario *over*, tan recurrido no máis tradicional documental expositivo ou na reportaxe televisiva máis estandarizada, para desbotar así unha narración parasitaria onde o conxunto imaxes/voz se configurara dende unha relación de dependencia tal que a segunda asumira a función de orientar a atención do espectador. Certos trazos desta modalidade discursiva poden identificarse, porén, no filme. Alí onde

¹⁶ En todo caso, para o estudo a fondo da creación de emocións no cinema, cómpre acudir a Imanol Zumalde, *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*, Madrid, Cátedra, 2011.

escoitamos a voz do mestre López, principalmente cando sona nun fóra de campo homoxéneo, incorporada por tanto ao universo da acción, pero que provén dun outro lugar para asumir esa función tutelar que, verdadeiramente, logra investir de autoridade ao personaxe en cuestión. Trátase da autoridade dunha voz que orienta, tutela, dirixe o grupo humano que se reúne nesta escola, que se impón neste microespazo na organización das tarefas, que escoitamos atendendo aos alumnos maiores mentres permanecen en pantalla os máis pequenos, nunha posta en cadro, por certo, na que a cámara se sitúa á altura dos seus ollos, de xeito que se traslada este punto de vista a un suxeito-espectador que escoita, mira e se integra na situación.

Esta mesma voz do mestre fóra de campo imponse con idéntica función tutelar na secuencia da mediación do conflito entre os alumnos Olivier e Julien. O diálogo desenvólvese nun plano fixo de longa duración, cun encadre en diagonal co que expresar que se trata dunha conversa amigable e non dun xuízo sumarísimo (como podería derivarse dun encadre frontal culpabilizante). A ausencia dunha mínima fragmentación ou de variacións no punto de vista contribúe a manter a tensión do momento, reflectida tamén no rostro dos rapaces, na actitude de ambos os dous que si varía minimamente segundo se vai sabendo a verdade do acontecido entre eles, entre as bágoas reprimidas de Olivier e a aparente tranquilidade de Julien que se rompe cara o final do diálogo, como cabe deducir do nerviosismo das mans.

Ben avanzado xa o filme, familiarizados co escenario, cos ritmos dos acontecementos e cos actores sociais que os protagonizan, imponse unha significativa ruptura no modo enunciativo desenvolvido ata aquí. Comparece agora unha nova voz *off*, que dende un fóra de campo que é, neste caso, un espazo non encadrado, pero, pois que aí se dirixe a mirada de López, está necesariamente incluído, dalgún xeito, no universo diexético. E sen embargo, trátase certamente dunha ruptura coa simulación propia do documental observacional. Entraríamos entón, seguindo ao xa mencionado Nichols, na modalidade interactiva, que el mesmo ía denominar, anos máis tarde, performativa, por axustarnos a unha teorización amplamente asentada e útil para os nosos propósitos, malia as críticas que ten recibido de parte doutros especialistas (Nichols 1997: 79).¹⁷ Nesta secuencia, esa voz, esa mirada e o propio diálogo que se establece, evidencian a acción do dispositivo filmico, descobre o lugar (físico e de orde narrativo) onde se sitúa o suxeito da enunciación, que comparece nesta voz acusmática e para quen, chegados a este punto, non abonda coa simple observación e opta por facerse presente na procura de máis datos que completen canto sabemos sobre este mestre e esta escola. Este tipo de entrevistas do documental explícaas así Carl Plantinga: “La entrevista grabada proporciona pistas sobre la sinceridad, profundidad y vehemencia latentes en el relato” (Plantinga 2007: 59). A volta ao modo anterior, á observación aparentemente non mediada, fai que asumamos os acontecementos cun coñecemento novo, máis rico e máis

¹⁷A reformulación das modalidades de documentais atópase en Bill Nichols, *Introduction to Documentary*, Indiana University Press, Bloomington, 2001.

clarificador no achegamento ao anaco do real que aquí se desprega. Pero tamén racha cunha certa disposición previa por parte do suxeito-espectador a mirar os feitos cos ollos da ficción, encadeado como está aos hábitos que lle veñen dados polas retóricas da transparencia; un espectador tamén, dende este momento, máis consciente de estar diante dunha reconstrución que non por elaborada deixa de ser igualmente veraz.

Dende a sencillez na proposta de armar un documental que deita unha mirada sobre o universo escolar no rural, *Être et avoir* acada unha fondura tal que logra construír un discurso co que expresar o esforzo por aprender, que non é outro que o de asumir a realidade que nos acolle en toda a súa riqueza, fascinación e complexidade. Non outra é a ambición deste elemental cadro de situacións no que se vai despregando un curso escolar na campaña francesa. Esa ambición que enfronta a posta en imaxes quizáis explique a magnífica recepción que o filme tivo dentro e fóra de Francia, xa que posúe a rara cualidade de elaborar metáforas sobre a descuberta e a exploración do mundo partindo do concreto, sen saír do entorno inmediato e recoñecible. O propio director, Nicolas Philibert, se refería a isto neste termos: “En cada una de mis películas voy en busca de una historia, de una metáfora que me permita trascender la realidad. Se trata de hacer nacer un imaginario a partir de los escenarios que escojo, de los personajes, de las situaciones que filmo” (Breschand 2004: 77).¹⁸ Descubrimos entón, e sobre todo descubren os rapaces do filme, que o ensino, antes e agora, segue a ser, no fundamental, exploración e descuberta do mundo na interrelación cos demais. ¿Cómo emerxe a complexidade do real dende a sinxeleza primeira da súa mostración?: observación respectuosa, distancia xusta que non rexeita unha achega emocional cando a situación o require, deixar que sexan os xestos, as palabras, as accións e as actitudes que poboan este universo fímico as que, sen a penas intervencións que alteren o curso natural dos acontecementos, constrúan este anaco do real disposto para interpelar e emocionar.

BIBLIOGRAFIA

BONITZER, Pascal, 2007, El campo ciego. Ensayos sobre el realismo en el cine. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

BRESCHAND, Jean, 2004, El documental. La otra cara del cine. Barcelona, Paidós / Los pequeños cuadernos de ‘Cahiers du Cinéma’.

CATALÁ, Josep María Catalá, 2008, La forma de lo real. Introducción a los estudios visuales. Barcelona, Editorial UOC.

¹⁸ Nicolas Philibert, “Programar el azar”, texto destinado á Cinemateca de Quebec no marco dunha retrospectiva das súas películas, en outubro de 2002, e recollido no libro de Jean Breschand.

CHANAN, Michael, 2007-2008, "El documental y el espacio público", *Archivos de la Filmoteca. Revista de estudios históricos de la imagen*, 57,58.

NICHOLS, Bill, 1997, *La representación de la realida. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona, Paidós.

NICHOLS, Bill, 2001, *Introduction to Documentary*, Bloomington. Indiana University Pres,

PLANTINGA, Carl, 2007-2008, "Caracterización y ética en el documental", *Archivos de la Filmoteca. Revista de estudios históricos de la imagen*, 57,58.

ZUMALDE, Imanol Zumalde, 2001, *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*. Madrid, Cátedra.

FILMOGRAFIA

Être et avoir, 2002, Filme. Dir: Nicolas Philibert. Francia: Maïa Films, Arte France Cinéma, Les Films d'Ici, France 2, the Centre National de Documentation Pédagogique.

Ça commence aujourd'hui, 1999, Filme. Dir: Bertrand Tavernier. Francia: Les Films Alain Sarde / Little Bear / TF1 Films Production.

O trevo teórico aplicado ao cinema como instrumento de construção de conhecimento

Ana da Palma

atpalma@yahoo.fr

RESUMO

Enquanto o tempo e o espaço perdem as suas definições e limitações específicas. Enquanto as palavras e as imagens se dissolvem no seu poder efêmero. Enquanto a espécie humana se concentra na imagem - simulacro do seu próprio corpo e concebe a sua humanidade, através do consumismo individual. A Arte e, na Arte, o cinema têm um papel importante a desempenhar no contexto educacional contemporâneo. Acreditamos que o cinema é uma ferramenta poderosa para *re-conectar* o conhecimento e o afeto. Neste sentido, propomo-nos apresentar e explicar o Trevo Teórico aplicado ao cinema, na busca de uma aliança coerente entre campos de conhecimento e as emergências que o mundo contemporâneo enfrenta. Vamos apresentar e explicar este caminho teórico baseado em dois princípios: o dialogismo e a literacia cidadã como elementos chave na organização do conhecimento, em torno de três binómios definidos como tempo e espaço; palavras e imagens; cidadania e mundo.

Palavras-chave: Construção, Conhecimento, Educação, Cinema

ABSTRACT

As time and space lose their specific limitations and definitions. As words and images project their ephemeral power into dissolution. As human kind concentrates on the image-simulacrum of its own body and conceives its humanity on individual consumerism. Art, and within art, cinema has an important role to play in the contemporaneous educational context. We believe that cinema is a powerful tool to reconnect knowledge and affection. Therefore, we will propose and explain the theoretical clover applied to cinema, which seeks and pursues a coherent alliance between fields of knowledge and the emergencies faced by the contemporaneous world. We will present and explain this theoretical path based on two principles:

dialogism and citizen literacy as key elements organizing knowledge in turn of three binomials defined as time and space; words and images; citizenship and world.

KEY WORDS: Knowledge Construction Education Cinema Words

Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida.

(Morin 2004:23)

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo imperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

(Freire 1977: 11)

URGÊNCIA – DISPOSITIVO - RESISTÊNCIA

Um dia, Jean-Luc Godard parou na faixa de emergência de uma autoestrada para tirar uma fotografia. Quando o polícia o autuou, perguntando-lhe a razão desta paragem, o cineasta respondeu-lhe que havia urgência. É no contexto de uma urgência que se enquadra este trevo teórico. Mas, se há urgência, é porque existe um espaço e um tempo em que esta urgência sobressai como sendo necessária. Portanto, o que será o espaço e o tempo desta urgência?

Este espaço - tempo encontra-se contido na palavra *dispositivo* tal como foi visitada pelo filósofo italiano, Giorgio Agamben, partindo da proposta de Michel Foucault retirada de uma entrevista datada de 1977. Agamben define um dispositivo como sendo **«tudo o que tem, de uma forma ou outra, a capacidade de capturar, de orientar, de determinar, de intercetar, de moldar, de controlar e de assegurar os gestos, as atitudes, as opiniões e os discursos dos seres vivos»** (Agamben 2007 : 31- tradução minha). Os elementos que compõem um dispositivo são um **«conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo único objetivo é gerir, governar, controlar e orientar – num sentido que se deseja útil – os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens»** (Agamben 2007: 28 - tradução minha). A escola, as políticas educativas e a Educação pela Arte encontram-se mais ou menos vinculadas a este dispositivo. É assim que as urgências, além de dirigirem os nossos atos e orientarem os nossos pensamentos, podem suscitar mecanismos de resistência a um dispositivo.

Qualquer resistência envolve o afeto, posto que inclui um empenho do corpo e da mente. Portanto, qualquer resistência envolve a presença e a expressão de um sujeito. Um sujeito que se formula dentro de um dispositivo num contexto de uma urgência.

Isto permite-nos regressar a Agamben, trazendo a palavra *subjetivização* como algo próximo do processo de *conscientização* salientado por Freire (1977), mas também por Morin (2005) ou, ainda, para algo que se enquadra no *neo-humanismo* (Lopes, in Carvalho 2001:37-59), proposta recentemente revisitada no seio da UNESCO (NUNC! Novembro 2011). Todos estes termos cruzam-se e reencontram-se, como sendo obviamente necessários, num contexto em que um dispositivo se revela pela «pura atividade de governo sem a menor fundamentação no ser. É por isso que os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivização. Eles devem produzir o seu sujeito»

(Agamben 2007:26-27- tradução minha). A urgência formula-se no coração desta necessidade de produzir o sujeito.

No campo dos afetos, reencontramos Morin (2004), Agamben (1999) e Deleuze (24/01/1978), cada um, à sua maneira, trazendo o afeto para a criação em geral. Numa palestra dada na *Fémis* a 17 de março de 1987, Deleuze começa por falar das ideias. Mais precisamente, o filósofo pergunta o que é ter uma ideia no cinema, indicando-nos que as ideias são potenciais já comprometidos com um ou outro meio de expressão. Por outro lado, no *Abecedário* (2004), Deleuze responde às perguntas formuladas por Claire Parnet em torno de palavras sugeridas pelo alfabeto. Com a letra «R» vem a palavra «Resistência» com que o filósofo francês nos indica um caminho ao dizer-nos que *resistir é criar e criar é resistir*.

O trevo teórico enquadra-se precisamente num ato de resistência sugerido pela urgência suscitada por um dispositivo. Neste contexto, foi criado, formulado e aplicado ao cinema no âmbito do visionamento, isto é, envolvendo a relação entre o espectador e a obra, através de uma aplicação prática em contexto escolar, mais precisamente com base no filme *Rashomon* de Akira Kurosawa, na Escola Artística Soares dos Reis. Vejamos os dois princípios orientadores do trevo teórico: o dialogismo e a literacia cidadã e de que forma se aplicam ao cinema e se evidenciam para operacionalizar a construção de conhecimento.

DIALOGISMO

Este princípio envolve-se no próprio princípio que cria, porque está fundamentado em várias propostas teóricas, pertencendo tanto ao campo da educação, como ao campo das letras e da filosofia. Debruçar-nos-emos sobre as definições, nestas três áreas, para poder explicitar o que entendemos por dialogismo como um dos princípios aplicáveis à construção de conhecimento.

Na área da educação, mais precisamente no contexto da *Pedagogia do Oprimido*, a

questão do diálogo foi levantada por Freire (1987: 39):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Freire realçava a importância de um relacionamento horizontal entre docente e discente, indo ao encontro da igualdade contida na ideia de democracia e realçando a questão do humanismo como revelação do ser humano. Este relacionamento baseava-se no diálogo entre uns e outros, fazendo com que se pudesse promover não só o crescimento mútuo, indo ao encontro das questões salientadas entre aprender e ensinar, para alcançar uma cidade educativa (Freire 2001:13), mas também, como um exemplo didático de relacionamento humano para criar uma sociedade mais justa. Freire vê na palavra duas dimensões: «**ação e reflexão**» (Freire 1987:44). Ainda que tenhamos sérias dúvidas sobre o poder da «**palavra verdadeira**», enquanto caminho para a transformação do mundo, posto que a verdade é uma noção muito difusa que envolve mundos de vivências. Consideramos que o diálogo promove uma aproximação à verdade, assim como a «**ação e a reflexão**» permitem uma efetiva presença no Mundo, no sentido de estar com e para Ele de forma consciente e ativa.

Por outro lado, este conceito de dialogismo também pertence ao campo das letras, mais precisamente a M. Bachtin que o aplicou no quadro da teoria do romance. O estudioso de Dostoievski quis explicitar o fenómeno discursivo em que várias vozes heterogêneas coabitam, diferenciando-se das vozes presentes num simples diálogo. Assim sendo, o dialogismo é polifonia e opõe-se ao *monologismo*. «**É a tendência natural de todo o discurso vivo. Em todos os seus caminhos para o objeto, em todas as direções, o discurso encontra-se com o discurso alheio e não pode deixar de entrar com ele numa viva interação plena de tensões**» (Bachtin, 1979, citado por Reis, 1996: 101). Da mesma maneira com que ocorre um diálogo entre as personagens de uma narrativa, pretende-se procurar esse diálogo entre saberes, como ecoando uns nos outros, permitindo a construção de conhecimento e participando, de certa forma, na formulação de outros saberes.

Finalmente, no campo da filosofia, reencontramos Morin (2005), que formulou três princípios aplicáveis ao paradigma para o pensamento complexo:

Je dirais enfin qu'il y a trois principes qui peuvent nous aider à penser la complexité. Le premier principe que j'appelle dialogique. (...) Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes. (...) Le deuxième principe est celui de la récursion organisationnelle. (...) Le troisième principe est le principe hologramatique. (...) (Morin, 2005:98-101)

No capítulo sobre o paradigma de complexidade, o filósofo francês indica o caminho da complexidade partindo do quotidiano do ser humano (Morin, 2005:76), cujo reflexo pode transparecer por meio da literatura. Explicando o paradigma da complexidade, ilustrando-o pelo paradigma da simplicidade, como um modelo que divide o que está unido e une o que é diverso, Morin lamenta, por um lado, a fragmentação dos saberes e, por outro lado, a procura de uma explicação de fenómenos complexos pela redução simplista. Com base na aceitação das noções de ordem e desordem, nos processos de individuação envolvendo a auto organização onde **«Être sujet, c'est se mettre au centre de son propre monde, c'est occuper le site du 'je'; tout le monde peut dire 'je', mais chacun ne peut dire 'je' que pour lui même»** (Morin, 2005 :88). Este «eu» cria a sua autonomia no seio da sua linguagem e cultura. Morin centra-se no ser humano envolvido num universo de linguagem, ideias e consciência para desenvolver os três princípios que ajudam a perceber a complexidade. Contudo, apresentam-se como apenas dois princípios que se encontram envolvidos no terceiro. Neste contexto, retomámos apenas o primeiro: **«Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes»** (Morin 2005 :98-99). O *princípio dialógico* é visto como aquele que permite criar um princípio organizador, e/ou um equilíbrio, entre a ordem e a desordem.

Vejamos agora o que pretendemos explicitar pelo princípio do dialogismo, com base nas três definições referidas previamente, e procurando ir ao encontro de um caminho para alcançar uma **«educação do futuro»** (Morin, 2002).

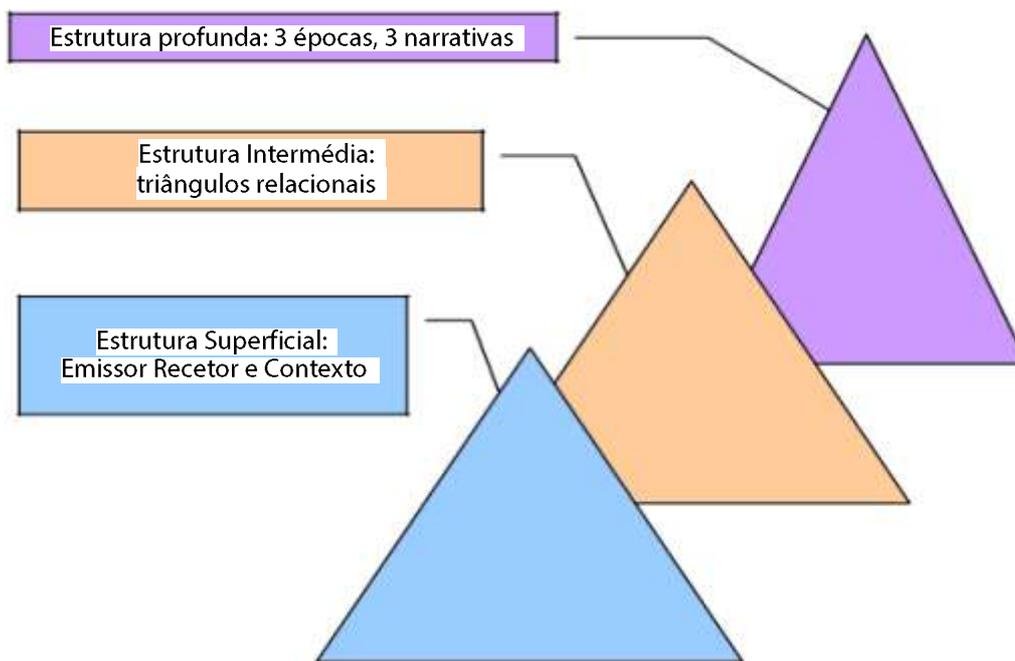
O dialogismo pretende realçar a necessidade de um diálogo polifónico entre os saberes numa era em que, por um lado, a profusão de todo o tipo de informação, tende à dispersão e confusão e, por outro lado, a fragmentação no campo dos saberes, devido a uma excessiva especialização, leva-nos à perda da realidade.

O dialogismo indica o entrelaçar não exclusivo dos saberes que, integrado nas diversas especializações, mas fazendo a ponte entre elas, participa na construção do indivíduo. Neste processo, valoriza-se o diálogo com o Outro, sendo este Outro tanto o «Eu» como o «Ele/Ela», mas também pretende-se fornecer os instrumentos necessários para favorecer o diálogo com outras áreas dos saberes. Não optámos pela palavra transversalidade ou interdisciplinaridade, conceitos recentemente utilizados na formação e no ensino que não envolvem um diálogo completo e que, apesar de serem extremamente importantes, efetuam-se de forma pontual.

Julgamos que o dialogismo pode constituir-se como um princípio para um método necessário vinculado a uma educação pela arte. Posto que a arte predispõe a uma maior abertura do ser e a uma formação harmoniosa do indivíduo. Promover esta

predisposição, aliando-a ao dialogismo, seria um ponto de partida para uma maior compreensão do mundo, do ser no mundo, do ser para o mundo e do estar no mundo. Portanto, ao empregar a palavra dialogismo pretendemos explicitar dois aspetos: os saberes encontram-se nas artes e nas artes os saberes não são estanques. O dialogismo aglutina três componentes fundamentais para a sua operacionalização: o diálogo intrapessoal, o diálogo interpessoal e o diálogo com outras áreas do saber.

Vejamos um exemplo, com o visionamento de *Rashomon*, em contexto escolar. Toda a construção da narrativa fílmica repousa numa estrutura tripartida que pode ser vista como uma proposta ou um agenciamento estético. Para operacionalizar o princípio de dialogismo, procurámos estabelecer níveis para esta estrutura e definir várias camadas ou níveis estruturais.



Deste modo, podemos delinear as componentes desta organização em que se verifica a indissociabilidade do tempo e do espaço, que constituem o movimento e, portanto, funcionam como indicadores da impressão de realidade. Digamos que esta estrutura tripartida aponta para três tempos-espaços gerais que iremos respetivamente nomear de estrutura profunda, intermédia e superficial.

Considerando apenas a estrutura profunda, vemos que nos remete para o espaço-tempo de três narrativas situadas em três épocas distintas. A primeira corresponde ao texto fonte de Konjaku Monogatari, i.e. os contos 18 e 23 do livro XXIX, da era Heian, a segunda corresponde ao texto de Ryūnosuke da era Taisho e a terceira ao guião escrito por Hashimoto e Kurosawa da era Showa, ou aquilo que Aumont et Al.(2008:19) designam como *fora de quadro*. Nesta estrutura, podemos aplicar o princípio do dialogismo ao visitar os textos, dialogar com os tempos da História e de uma cultura e questionar a representação e evidenciar dois indicadores gerais aplicáveis tanto à obra como ao espectador: a expressão e a memória.

LITERACIA CIDADÃ

Num belíssimo texto de Graciliano Ramos (s.d.:36), Fabião, a personagem principal é envolvida numa série de problemas, simplesmente, porque não sabe verbalizar o que por dentro pensa com justeza: «**Estava preso por isso? Como era? Então mete-se um homem na cadeia porque não sabe falar direito?**». As palavras são importantes para exercermos a nossa cidadania. Esta cidadania que, na contemporaneidade, não se limita à pátria, mas ao nosso planeta. Formar para uma literacia cidadã será um passo para

alcançar aquilo que Morin (2004) refere como sendo a «**cidadania planetária**» ou «**cosmopolita**».

Veamos o que é literacia. De uma forma geral, podemos dizer que a literacia implica saber manipular um código. No campo da educação, a literacia remete para as competências envolvidas na leitura, na escrita e no cálculo. (Legendre, 2005:841). O termo foi retomado pela OCDE em 1995 e contestado por peritos belgas questionando a sua validade dada a «**estreita perspetiva da ordem da empregabilidade e competitividade**». Contudo, tendo em conta as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos, era completamente previsível que este estudo tivesse um cunho vocacionado para os objetivos da Organização. Em 2000, a OCDE lança um novo estudo em torno da literacia, intitulado: *La littératie à l'ère de l'information*. Trata-se de um trabalho quantitativo, onde se define, novamente, o vocábulo, e se estabelece cinco níveis para medir os graus de literacia:

La littératie est donc définie comme une capacité et un mode de comportement particuliers : Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

Não nos vamos debruçar sobre este documento na sua totalidade, apenas queremos clarificar o vocábulo literacia, remetendo para os objetivos do nosso princípio de literacia cidadão, pois vemos a sociedade e a sua organização como um órgão em perpétuo movimento em termos de evolução interior, não em termos de expansão. Dadas as características, de uma riqueza imprevisível, da nossa humanidade, não somos a favor de uma quantificação da literacia em termos de níveis. Uma abordagem semelhante alarga e promove as diferenças sociais e antropológicas. Não podemos concordar, porque consideramos todos os seres humanos válidos pela sua pertença comum. Procurar estabelecer níveis não nos parece pertinente, no sentido em que cada um irá desenvolver o seu trabalho concreto em torno daquilo que sabe que pode e sabe fazer e não nos parece que seja natural e válido estabelecer um juízo de valor da humanidade em termos de competências. É certo que, até agora, o ser humano vive numa sociedade organizada em torno da produção e do consumo, seguindo normas e padrões impostos por uma cultura predominante, a cultura do Ocidente, Contudo, podemos verificar, por uma série de acontecimentos recentes, que esta organização está a ser revisitada de outra maneira e que outras formas de organização social, económica e política são possíveis.

Somos a favor do desenvolvimento de uma literacia cidadã para benefício íntimo e próprio da nossa humanidade partilhada, não para que esta seja avaliada em termos quantitativos para desempenhos laborais, numa lógica de produção e consumo, mas

que seja real em termos de presença e atuação no mundo. Portanto, a forma como concebemos a literacia cidadã envolve apenas a conscientização do ser para e com o Mundo. Esta abordagem acaba por reencontrar-se com o que foi referido em torno do *novo humanismo*.

Parece-nos pertinente passarmos agora a definir o vocábulo cidadania, posto que este não pode ser quantificado legalmente, exceto em termos estatísticos formais a nível nacional ou internacional, e é precisamente por essa razão que o juntámos à palavra literacia. O vocábulo cidadania, em termos morfológicos, remete para a antiguidade clássica do mundo latino evocando a noção de pertença a uma cidade. Ao longo dos tempos e das formações dos países dentro das suas fronteiras, o vocábulo adquiriu novos contornos no sentido em que passou a incluir noções de deveres e direitos enquadrados dentro de uma nacionalidade, estabelecendo, portanto, a pertença a um país.

Contudo, na procura de definição deste princípio, lembramos que a palavra convoca uma maior abrangência envolvida nas palavras de Sócrates e na ideia salientada por Edgar Morin no campo da educação, alertando para a necessidade de educar para uma cidadania planetária:

A missão da educação para a era planetária consiste em reforçar as condições que tornarão possíveis a emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consciente e crítica na construção de uma civilização planetária. (2004:107).

Ainda que a livre circulação de pessoas e bens a nível mundial não seja uma realidade, a conciliação dos dois termos remete para uma urgência contemporânea. Esta envolve não só a ordem mundial encabeçada por organizações mundiais, regendo e regulando uma série de aspetos relativos à vida do ser humano, mas também a circulação dos saberes nos espaços virtuais, tais como a realização de fóruns sociais mundiais ou locais onde, desde Porto Alegre em 2001, se abordam e discutem problemas e experiências comuns envolvendo a nossa pertença ao género humano, enquadrada num tipo de organização social.

A literacia cidadã não apela à questão da participação cívica, na vertente da sua maior demonstração, isto é, o exercício do voto, e não pretende associar-se à ideia veiculada pelo maior pleonasma das nossas democracias, quando se fala em democracia participativa (Crépon e Stiegler, 2007). A literacia cidadã, enquanto princípio para a construção de conhecimento, inclui o princípio de dialogismo, na base do diálogo, mas envolvendo principalmente o ser humano comprometido com o mundo, enquanto agente, abrangendo portanto o processo de *conscientização* que permite a ação.

Vejam os um exemplo de operacionalização da literacia cidadã, com o visionamento de *Rashomon*, em contexto escolar. Sendo que a linguagem cinematográfica, como um todo, evoca o próprio filme ligado a vários sistemas de significação, implicando uma codificação, Metz (2003, p.67-68) propõe cinco níveis de codificação:

1º la perception elle-même (systèmes de construction de l'espace, des figures et des fonds, etc.), dans la mesure où elle constitue déjà un système d'intelligibilité acquis, et variable selon les cultures; 2º la reconnaissance et l'identification des objets visuels ou sonores qui apparaissent à l'écran, c'est-à-dire la capacité (elle aussi culturelle et acquise) à manipuler correctement le matériel dénoté qu'offre le film; 3º l'ensemble des symbolismes et des connotations de divers ordres qui s'attachent aux objets (ou aux rapports d'objets) en dehors même des films, c'est-à-dire dans la culture; 4º l'ensemble des grandes structures narratives (au sens de Claude Brémont) qui ont cours, en dehors même des films (mais aussi bien dans les films), au sein de chaque culture; 5º enfin, l'ensemble des systèmes proprement cinématographiques qui viennent organiser en un discours le type spécifique les divers éléments fournis au spectateur par les quatre instances précédentes.

Destes cinco níveis de codificação, iremos destacar apenas quatro, posto que o último acaba por envolver todos os outros. Podemos partir destes quatro níveis para ir ao encontro da teoria do trevo pelos dois princípios: o dialogismo, como um convocar dos diálogos entre as coisas, os seres e o eu, e a literacia cidadã, como um convocar dos saberes referentes à nossa pertença comum. Assim, verificámos que a literacia cidadã se operacionaliza no primeiro nível de codificação dentro da estrutura superficial e no quarto nível de codificação nas três estruturas.

Na estrutura superficial, em que se encontra o espectador, e no primeiro nível de codificação, que inclui a própria percepção enquanto um todo adquirido e percebido, o princípio de literacia cidadã concretiza-se na compreensão da complexidade humana, mas também na problemática do conhecimento envolvendo a busca da sua pertinência e justeza. O mesmo princípio se encontra operacional, no quarto nível de codificação, envolvendo as grandes estruturas narrativas, mas desta vez em cada uma das três estruturas, isto é, tanto na estrutura profunda, envolvendo três diferentes épocas e narrativas, como na estrutura intermediária, envolvendo a linguagem imagética e os triângulos relacionais; e na estrutura superficial envolvendo o espectador e o contexto. Em ambos os casos, podemos identificar como indicadores da literacia cidadã: o horizonte de expectativa e o pacto de ilusão.

Recapitulando, ambos os princípios se encontram envolvidos no processo de construção de conhecimento. O dialogismo pretende favorecer a construção de

conhecimento pelos diversos diálogos possíveis, permitindo estimular para a aquisição de outros conhecimentos e criando as bases para o pensamento crítico, envolvendo a possibilidade de tomar decisões, e a literacia cidadã, construída igualmente com base no diálogo, mas enraizada na pertença planetária, nutre-se da *conscientização* para procurar a construção de conhecimento, criando bases para o fazer inteligente e capacitando a respetiva ação.

O TREVO TEÓRICO

No quadro da conceção do trevo, julgamos importante justificar a nossa escolha entre trevo conceptual, nocional e teórico. A última denominação pareceu-nos mais apropriada, posto que não se trata propriamente de um trevo conceptual, sendo que a sua totalidade não se apresenta como um sistema de conceitos. Não podemos igualmente falar de um trevo nocional, porque as relações entre cada binómio e os dois princípios não podem ser definidas de forma rígida, pois terão de ser adequadas a cada contexto e poderão envolver-se mutuamente, ou não. Assim sendo, para que haja trevo não é absolutamente necessário que cada binómio coexista de forma igual, contudo os dois princípios terão sempre de estar presentes no processo de construção de conhecimento.

Poderá parecer desnecessário a descrição de um trevo, mas pela aplicação dos dois princípios, acima definidos, sendo que procuramos harmonizar a composição do nosso trabalho com a proposta que aqui fazemos, pensamos interessante poder referir este aspeto. O trevo teórico para a construção de conhecimento centra-se em três binómios, enquadrados dentro de três triângulos em forma de coração em que no centro irradia a construção de conhecimento. Esta encontrando-se envolvida pelos dois princípios teóricos: o dialogismo e a literacia cidadã. O trevo repete-se, prolifera e reproduz-se, sem que esta reprodução signifique semelhança absoluta, através da construção de conhecimento que permite o pensamento crítico, o fazer inteligente e a tomada de decisão.



TREVO TEÓRICO APLICADO AO CINEMA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O binómio palavras – imagens convoca para um diálogo urgente a efetuar que, no contexto deste trabalho, se efetua pelo cinema. Este binómio envolve as palavras orais e escritas, mas também a palavra do cinema, ou a sua «mudez».

O binómio cidadania - mundo remete para a nossa pertença comum e partilhada requerendo uma contínua atualização e envolvendo um processo de conscientização sempre em atualização.

O binómio espaço - tempo surge como uma noção complexa, envolvendo tanto o binómio palavras – imagens, o binómio cidadania – mundo, como o par de princípios dialogismo – literacia cidadã, posto que estes ocorrem sempre num espaço e num tempo, evocando por vezes outros espaços e tempos.

O par dialogismo - literacia cidadã constitui os dois princípios a aplicar tendo em conta as definições de cada termo dadas anteriormente e participando na construção de conhecimento. São dois princípios que constituem constantes no trevo teórico.

No centro do trevo encontra-se a construção de conhecimento invisível pela necessária irradiação para fora, mas visível na forma final do trevo. Este trevo teórico pretende apresentar-se como uma unidade que dá nascimento ao conhecimento, fazendo acontecer a construção de conhecimento como algo sempre inacabado, sempre a arquitetar-se e a repensar-se.

CONCLUSÃO

Não podemos deixar de salientar as imensas possibilidades sugeridas por *Rashomon*, envolvendo os dois princípios da teoria do trevo. Identificamos várias possibilidades de diálogo com a literatura, com a história, com a filosofia e com a arte do cinema. No campo da literatura, como vimos o filme segue dois textos de Akutagawa Ryunosuke e a diegese constitui uma adaptação de dois textos. Todo o trabalho possível em torno da reescrita vislumbra-se e inscreve-se como pano de fundo. No campo da História é necessário pensar nos três planos evocados na estrutura profunda que remetem para três tempos. O tempo em que a narrativa inicial foi escrita, o tempo para o qual remete a narrativa e o tempo em que as narrativas foram reescritas. Estes tempos evocam a História do Japão que se encontra intimamente vinculada com a História do Mundo. No campo da filosofia, trata-se principalmente de triângulos relacionais e da noção de verdade. Os triângulos relacionais podem ser trabalhos sob a forma de relatos mais íntimos, tais como relatos de amizades, amores relações parentais, etc. A noção de verdade pode ser trabalhada envolvendo duas áreas: as narrativas orais e escritas e a

perceção através da linguagem fílmica. No campo do cinema, *Rashomon* remete-nos para a história do cinema, mais precisamente para as relações do cineasta com o cinema, a realização do filme, as técnicas utilizadas, mas também a relação do cinema com a realidade, a representação e a noção de verdade. As possibilidades do cinema na escola não se esgotam e constituem instrumentos fundamentais para a construção de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio, 1999, *Ideia da prosa*. Lisboa, Cotovia.

----- 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris, Éditions Payot & Rivages.

AUMONT, Jacques et Al., 2008 [1983], *Esthétique du filme*. Paris, Armand Colin.

BAKHTINE, Mikhaïl, 1997, *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Tel/Gallimard.

CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), 2001, *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto, Edições Afrontamento.

CRÉPON, Marc; STIEGLER, Bernard, 2007, *De la démocratie participative. Fondements et limites*. S.l. : Milles et une nuits, département de la Librairie Arthème Fayard.

DELEUZE, Gilles, 1983, *Cinema 1. L'image-mouvement*. Paris, Les éditions de minuit.

DERRIDA, Jacques, 1996, *Le Monolinguisme de l'autre*. Paris, Édition Galilée.

FREIRE, Paulo, 1977, *Educação política e conscientização*. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

----- 1987, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

----- 2001, *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

JAUSS, H.R., 2001, *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Tel/Gallimard.

METZ, Christian, 2003, *Essais sur la signification au cinéma*. Paris, Klincksieck

MORIN, Edgar, 2002, *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Instituto Piaget.

----- 2005, *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Editions du Seuil

MORIN, Edgar, Raul Motta, Émilio-Roger Ciurana, 2004, Educar para a era planetária. Lisboa, Instituto Piaget.

RAMOS, Graciliano (s.d.), Vidas secas. Mem Martins, Publicações Europa América.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. Lopes, 1996, **Dicionário de narratologia**. Coimbra, Livraria Almedina.

RYUNOSUKE, Akutagawa, 1991, Rashômon et autres contes. Paris, Gallimard/Unesco

FILMOGRAFIA

L'abécédaire de Gilles Deleuze avec Claire Parnet, 2004. Documentário. Produção e realização: Pierre André Boutang [DVD]. France, Editions Montparnasse.

Rashomon. As portas do inferno, 2007 [1950]. Filme. Realização: Akira Kurosawa [DVD]. Portugal, Costa do Castelo Filmes S.A.

WEBGRAFIA

DELEUZE / CONFÉRENCES. *Qu'est-ce que l'acte de création ?* Conférence donnée dans le cadre des mardis de la fondation Femis, 17/05/1987. Disponível em : <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=134&groupe=Conf%E9rences&langue=1> (último acesso : maio 2012).

DELEUZE / SPINOZA. Cours Vincennes - 24/01/1978. Disponível em : <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=11&groupe=Spinoza&langue=1> (último acesso : maio 2012).

NUNC ! Paris 2011 - Nouvel humanisme – Science, Culture et Communication à l'âge du numérique. Disponível em : <http://www.nuncnow.org/fr/> (último acesso : maio 2012).

Estudo de avaliação do ensino artístico relatório final datado de 2007. Disponível em : <http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=524&fileName=ensinoartístico.pdf> (último acesso: março 2011).

OCDE, 2000, La littératie à l'ère de l'information. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques et Canada : Ministre de l'Industrie. Disponível em : <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf> (último acesso: março 2011).

Report of an international panel of experts. Reforming Arts and Culture. Higher Education in Portugal. 21 July 2009. Dispo

http://www.mctes.pt/archive/doc/Final_A_C_Report.pdf (último acesso: março 2011)

Ryūnosuke, Akutagawa (2008). **Rashomon e outros contos**. Hedra. Disponível em: <http://entretenimento.uol.com.br/ultnot/livros/resenhas/2008/09/28/ult5668u55.jhtm> (último acesso: março 2011).

BIOGRAFIA

Ana da Palma: viajante ativista entre continentes, palavras e imagens, Mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta, Tutora, Formadora, Tradutora, Presidente da Associação Cultural Sapato 43, poeta das horas vagas na Invicta, diletante hortícola e mãe de dois Sóis Saltitantes.

O Roteiro radical e o cinema na escola: O Homem Urso, de Werner Herzog

Maria do Céu Diel de Oliveira

O documentário filmado por Herzog foi realizado a partir de mais de 100 horas de filmagens deixadas por Timothy Treadwell (1957-2003), em uma pradaria do Alasca, região habitada por ursos e outros animais. Por 13 verões ele permaneceu solitário com sua câmera, filmando a si mesmo e aos ursos pardos, que nomeou e acompanhou durante os anos seguintes. Penso em conversar com o documentário que foi editado pelo cineasta, juntamente com depoimentos de amigos, conhecidos e familiares de Timothy, imaginando como a força deste filme atrai e expulsa nossos olhos, num movimento de pulsão de vida e morte.
Palavras chave: Herzog, natureza selvagem, documentário, roteiros radicais.

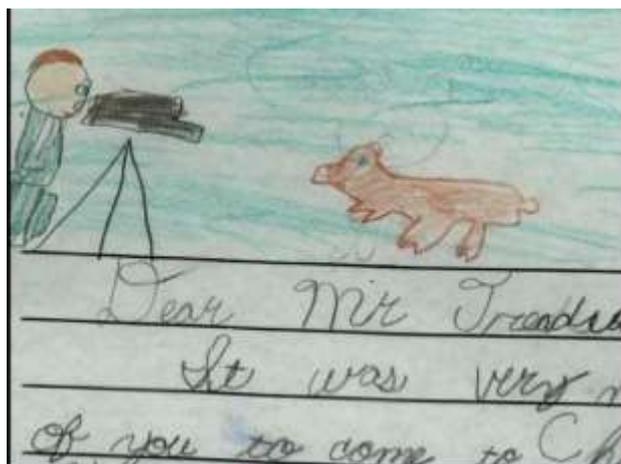
ABSTRACT:

From the documentary Grizzly Man by Werner Herzog-2005-I seek to develop a thought about the **script as a radical form of cinema** and audiovisual research. I add to this reflections about the relations between man and nature, about images and their use in visual education in schools and the potency of film scripts that cause reactions in students and teachers in proportion to the world that we live. Also present thoughts about the form of documentary film and provocations posing in the classroom.

Keywords: Herzog, wild, documentary, radical screenplays.

“ Ele foi até as penínsulas do Alaska, acreditando que precisavam dele por lá, para proteger estes animais educar o publico(...) Treadwell tencionava mostrar esses ursos em seu habitat natural. Eu mesmo que já filmei no meio das selvas descobri que além de um filme de vida selvagem seu material continha uma história de beleza e profundidade. Eu descobri um filme de êxtase humano e uma turbulência interior sombria. Se havia um desejo em si de abandonar os confins da humanidade e se unir aos ursos, Treadwell mandou uma mensagem, à procura de um encontro primitivo. Mas ao fazê-lo ele cruzou uma barreira invisível.”

W. Herzog



O filme principia com um campo aberto, ursos pardos se movem pouco e um homem se aproxima, se apresentando: é o guerreiro bondoso, como se denomina. Suas roupas sujas e rasgadas, são frágeis. Não carrega armas ou pedras nas mãos. Mas olhando para a câmera diz: *não se pode mostrar fraqueza, não posso mostrar medo, eles podem matar, decapitar.... sinto o cheiro de sangue na ponta dos dedos.*

Esta é uma cena editada de 100 horas filmadas por Timothy Treadwell. Nos momentos seguintes conheceremos um pouco de sua vida: a que foi filmada por ele e a que o cineasta cola as filmagens, com depoimentos íntimos e reveladores de amigos e conhecidos.

Timothy é autor de um roteiro radical: filmou sua própria morte. Em 2003 seu acampamento foi atacado por um velho urso que o devorou e a sua namorada. A câmera estava ligada, mas com a lente protegida. Tem-se o áudio, terrífico, com gritos, gemidos e sons de luta, de desespero, sons das gotas de chuva, da tentativa de afastar o urso e finalmente o silêncio.

O roteiro radical é o filme próximo da vida verdadeira. Não é sacrificial, nem inspira piedade e comiseração. É tão verdadeiro com a chegada do inverno no Alasca, como a perda de entes queridos ou morrer de fome e frio. Herzog então, entremeia os filmes de Tim com depoimentos de conhecidos e outros, que se expressam da forma como se espera de cada um, conforme suas crenças e ocupações. Também escolhe imagens de programas televisivos que mostram as convicções de cada um que fala neste filme. São tipos humanos, ou tipos sociais, ou criaturas cavadas pelo estilete da mídia ou do capitalismo, e estas instituições falam através delas e por elas. O cineasta passa a ser julgado por suas ações, pelo seu passado, pela suas escolhas e pelas suas incertezas.

Cada personagem foi tocado pelo fato da morte e da natureza selvagem e reage. Instintivamente se mostram como são ou precisam parecer ser. Herzog organiza os depoimentos entremeados de cenas de filmes de Treadwell, numa edição afetiva e sensível. Conheceremos então: o apresentador de TV que o entrevista: *Isto é loucura, são*

os animais mais perigosos do mundo. O melhor amigo: O pior havia acontecido, não necessariamente uma surpresa, mas o pior. O piloto: Foi este urso que matou Tim. O piloto do helicóptero que transportou os restos mortais: Para mim ele lidava com os ursos como se fossem gente com roupa de urso, e não animais selvagens. Era isto o que ele estava procurando e teve o que merecia. A ecologista: talvez ele quisesse se transformar em animal, isto é uma experiência religiosa. E o especialista em ursos: quando se passa muitos dias neste mundo dos ursos, que é um mundo simples, queremos fazer parte dele. E mais para frente: O abatimento de ursos é necessário para o controle da população. O museólogo: Vejo isto como uma tragédia, ele prejudicou mais os ursos do que os ajudou, pois os ursos pensam que todos os humanos são bons. O legista: Amie (a namorada) lutou por aproximadamente 6 minutos, ficou com seu amor. A ex-namorada e amiga: é a última coisa que sobrou (olhando para o relógio do Tim).

Vemos a limitação da linguagem. Provocados por uma realidade indizível, os depoimentos erguem um nevoeiro de sentimentos contraditórios. Herzog ouve a fita de áudio onde está registrado o momento da morte e chora, pede a ex-namorada que não ouça mais, que a destrua. Não se ouve o áudio da chacina, mas vemos o perfil aflito de Herzog e a expressão dolorida da ex-namorada. O próprio cineasta não suporta o confronto com o mundo da linguagem, comove-se, tenta apagar do ouvido, apagar do mundo.

A mãe e o pai de Tim estão rodeados pelos brinquedos de infância. O pai sente-se traído pelo destino, as más companhias do filho, os acidentes na vida acadêmica. Sua voz vem do passado, muito aquém daquele onde perdeu o filho devorado por um animal selvagem. Todos são provocados a pensar suas existências na terra. A morte do cineasta na natureza, sua vida desregrada anterior, sua opção pela amizade com os animais, sua ânsia de solidão espelham as vidas dos que o rodearam.

A força de um filme documentário é enorme. Cunham-se palavras vivas e é algo mais próximo de uma imagem da verdade que se conhece no cinema. Também é editado conforme a crença do diretor. É um regime de imagens que tenta desenhar pessoas perdidas, cidades, paisagens, guerras, conflitos. Tudo isto sendo visto por outros que testemunharam, ou ouviram falar ou estiveram nos lugares. Apresenta imagens facilmente reconhecíveis e é feito de tipos humanos e de um personagem.

Assim o filme documentário convida ver a vida como ela é. Mostra a vida como um episódio infinitamente pequeno comparado com as vidas filmadas. É um ensaio de virtude ou de vícios e nele habitam alegorias e emblemas da existência humana. Torna as existências descoloridas, ou melhores, ou mais fáceis, ou mais tediosas, comparando-as entre si, tentando unir as pontas de um tecido frouxo.



O roteiro radical não habita nas regras da linguagem. Sua existência desafia os princípios da sobrevivência. Também conflita com o que é ensinado na escola para as crianças: a natureza boa, a mãe natureza, os animais e suas famílias e a atribuição de caráter aos animais. Contrasta também com o discurso ecologista e segregador, que manipula e exclui o ser humano para fora do meio ambiente. Desafia a estatística, a tecnologia e a razão da existência humana sobre a terra.

Durante certa parte do filme, percebemos que está havendo um morticínio entre os ursos e que estão comendo suas crias por causa da estiagem. Tim então reza em sua barraca, para todos os deuses dos quais já ouviu falar, exaspera-se, grita, chora e ordena que chova. Ameaça e luta com os deuses, faz troça, desafia... e a chuva chega.

Então vemos um homem que não se resigna a lamentar e a implorar. O resultado é a chuva na cena seguinte, aos turbilhões. É uma edição que aproxima o tempo e o espaço, mas mantém a intenção do gesto e da fala. Durante a tempestade que se segue, Tim agarra-se ao urso de pelúcia e para sua infância vai, imediatamente. Temos um tempo dentro do outro, dentro do outro, como um reflexo sem fim. Lutar com os deuses - e contra o modo como o tempo se conforma na existência com a força da linguagem até ter algum sentido- parecem ser circunstâncias a se repetir no filme.

Tim convivia com outros animais, com uma família de raposas, elas se aproximavam, corriam com ele, dormiam sobre a tenda, olhando-o fixamente. Ele se comovia e se deixava acompanhar, elas olhavam para a câmera também. Invejamos estes encontros, muitos de nós jamais tocamos nestes animais. Não é uma razão nem uma paixão, é simplesmente algo que não nos será dado. O documentário também espelha as frustrações e revela mistérios.

Tim confessa-se na natureza, desabafa sobre sua vida amorosa, comove-se ao ponto de sentir dor física. O que inspira tamanha dor, a não ser descobrir o tempo perdido? Na escala humana, na escala geográfica, tudo se fragiliza. A tremenda solidão quando é deixado na ilha e diz: “ *ninguém pode ter idéia o que é chegar aqui e saber que se está completamente sozinho*”. Faz parte do personagem que está cunhando criar estes cenários de existência. Sabe que será habitado pelas lembranças, invadido pela reminiscência e pelas memórias da vida anterior. Seus verões passados na ilha são sua verdadeira vida e o resto do ano são as lacunas, nas convivências, as necessidades de alimentação e parte de sua missão de educação do público. Em verdade, os verões são vida intensa, cada um representando um grupo de experiências e autoconhecimento.

Para levar este filme para uma sala de aula, precisaremos admitir que a educação é muito maior que a escola. Na escola com os sentidos controlados e os conceitos em processo de definição, os alunos não entenderão o final duro e terrível do cineasta. Se na natureza reside o bem e se dela dependemos, onde estará o mal? Como a escola suportaria o roteiro radical como orientação criativa, como prática real? O programa político do roteiro radical – suas formas de apresentar os conflitos humanos e os do ambiente, as idiosincrasias, a impossibilidade da linguagem de representar a transcendência – pode ser ensinado e usufruído. O tempo do cinema não é o tempo da escola. A educação maior que o filme documentário e seu roteiro radical propõem contrasta com a rudeza dos programas de aula, com a falta de ócio e com a sobreposição de conteúdos e disciplinas. Um filme com o roteiro radical é um tecido suficientemente forte e bem tramado para sustentar nossas questões mais sombrias e verdadeiras. Porque a única pergunta que nunca é respondida é: porque estamos vivos? A escola, como a conhecemos poderia responder esta pergunta? Creio que sim. Mas para isto a escola deve admitir a existência da impossibilidade da linguagem explicar o sofrimento humano real, através de suas práticas e programas. O cinema poderia incumbir-se deste trabalho, quando não for higienizado e purificado pelas estéticas simplórias e pelos mecanismos dos estúdios. Assim, o cinema na escola seria representado pelo roteiro radical que se alimenta das profundas questões que nascem da mera existência, mesmo sendo ela implacável, bela e triste.



FILMOGRAFIA

Werner Herzog, 2004, *Grizzly Man*. California Films.

BIBLIOGRAFIA:

DIEL, Maria do Céu, 2011, *Escritos*. Campinas, Editora Império do Livro.

NOTA BIOGRÁFICA

Maria do Céu Diel de Oliveira graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Campinas (1989), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professora Adjunta IV no Departamento de Desenho da Escola de Belas Artes. Foi Chefe do Departamento de Desenho da Escola de Belas Artes entre 2008 e 2010. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Gravura e Desenho e questões relacionadas à Memória e ao Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Artes Plásticas, Artes Visuais, Memória, Educação e Memória. Pesquisa a relação da Arte da Memória com a Retórica nas produções da Arte e da contemporaneidade. Realizou estudos Pós Doutoriais concomitantes na UNICAMP, junto ao Laboratório de Estudos Audio Visuais-OLHO, sob coordenação do Prof. Dr. Milton José de Almeida e na Universtá degli Studi di L'Aquila, no Dipartimento di Culture Comparete, sob tutoria do Prof. Dr. Angelo Turco. Coordena o LINHA: Grupo de Pesquisa sobre o Desenho e a Palavra na EBA-UFMG. Publicou dois livros versando sobre as relações entre imagem e

palavras. Realizou inúmeras exposições individuais e coletivas no Brasil e exterior. Atualmente é Bolsista da Fundación Carolina para desenvolver sua pesquisa sobre Tipografia e Arquitetura junto a Universidad de Granada em Novembro de 2011. Email: mariadiel@gmail.com

Todas as imagens que ilustram este artigo foram retiradas do filme pela autora.

O 'Ruído' no Cinema, uma preocupação estética do século XXI

Carlos Faustino

CEAA/CIAC/FBAUP

O aparecimento de novas tecnologias que visam aperfeiçoar os defeitos do ponto de vista técnico no Cinema acarretam, também, uma carga nostálgica no que toca à estética da imagem que, anteriormente, era obtida através dos processos 'tradicionais' de filmagem.

Neste momento, com a facilidade de operação e disponibilidade de programas informáticos para a 'limpeza' de erros e até pequenas falhas no ato da gravação de imagem, o espectador, tal como o realizador, vem a notar a necessidade de algo mais para além do que foi filmado. Além do produto final.

Temos como estudo de caso, para além de outros projetos de carácter mais experimental, a recente longa-metragem, "O Artista" de Michel Hazanavicius, que, para além de recorrer à estética do cinema antepassado, persiste com todas as limitações que o mesmo tinha. "O Artista" assume uma posição de confrontação com toda a produção cinematográfica contemporânea.

Palavras-chave: ruído; cinema-mudo; grão; cinema independente; cinema de 'grande produção'

INTRODUÇÃO

Este texto tem por base uma reflexão sobre o uso dos meios técnicos ao dispor do cinema atual, em relação ao realizado no período do cinema¹⁹ "mudo" e por sua vez, a necessidade que é despertada em alguns realizadores de deformar a imagem límpida, originalmente capturada. Esta preocupação pode ser interpretada como um ato

¹⁹ O termo 'cinema' provém do grego *Kinema*, significando 'movimento'. De acordo com a ausência do elemento sonoro no início do século XX, o que era oferecido ao espectador baseava-se apenas na ilustração do movimento captado, da acção. (V.A. – Wikipedia)

nostálgico do autor ou, simplesmente, por uma questão de sentido estético, colocando em pós-produção uma determinada percentagem de 'ruído' para que, mesmo filmado em digital, o filme detenha algumas características visuais da película.

O estudo sobre produções cinematográficas contemporâneas inscritas dentro destes parâmetros terá um grau de maior incidência sobre as produções precedentes, do início do século XX.

Para o desenvolvimento desta pequena reflexão, creio ser pertinente uma análise no campo do cinema independente, cujos orçamentos são mais baixos que as produções financiadas por instituições (públicas ou privadas), chegando a casos em que o realizador acaba por financiar o seu próprio filme. Em oposição a esta análise, será também executada uma breve observação sobre um filme realizado num contexto diferente, com o apoio de empresas especializadas em produção cinematográfica.

O RUÍDO NO CINEMA INDEPENDENTE

O Cinema Independente é um campo que, apesar de maioritariamente não contar com orçamentos ao nível das grandes produções cinematográficas, possibilita uma maior experimentação em todos os níveis na execução de um filme. Trata-se de um género que é composto essencialmente por filmes de curta-duração – curtas-metragens – devido à sua rápida concretização e ao seu baixo custo de produção.

O realizador canadiano, Kristof Brandl, concretizou a sua primeira curta-metragem intitulada "Pop Le Cheval". Sob forma de entrevista, o realizador explica a escolha do seu equipamento técnico através das dificuldades financeiras para a execução do seu filme – "A Cannon 60D é a única câmara a que tenho acesso. Não tinha orçamento para alugar mais nada."²⁰ (Film School, 2012)



Figura 1 – Fotograma de "Pop Le Cheval" de Kristof Brandl

²⁰ Tradução livre do autor.

Recorrendo ao que tinha ao seu dispor, Kristof Brandl realiza uma curta-metragem com equipamento digital, empenhando-se na pós-produção, onde adiciona alguns elementos exteriores à imagem original.

Eu sei que usaste um grão chamado '*light dirt and scratches*' do pacote Cinegrain. Também reparei que há muitas pessoas a comentar a tua página no Vimeo, que adoraram o impacto cinematográfico ao usares esse filtro na montagem final. É muito subtil (o que não é comum para muitos destes tipos de filtros 'film look') e regista muito mais na periferia da nossa consciência.²¹ (Film School, 2012)

Brandl acaba por incutir, nesta sua experiência cinematográfica, um registo diferente do que é habitual dentro do campo do cinema independente. O compêndio de imagens registadas pelo realizador, trabalhadas em pós-produção e adicionando o 'grão' – elemento que substitui o *pixel* no suporte analógico – bem como subtis 'riscos' – como consequência da revelação de película – durante alguns fotogramas, introduz ao espectador uma aceitação diferente do filme. Tal como é referido na entrevista, o público aceita esse artefacto, ainda que não esteja presente na captura original das imagens do filme.

O RUÍDO NO CINEMA DE 'GRANDE PRODUÇÃO'

Para além do cinema independente, também nos filmes apoiados por grandes produtoras e com facilidade de distribuição ao nível mundial, existem exemplos de realizadores que abdicam de equipamento que lhes permite obter a melhor qualidade de imagem possível, levando em frente uma produção cujo material acaba por ser mais débil que uma produção independente ou então, colocando limitações nos próprios filmes, deixando de ser coerentes com a atualidade.

O filme "O Artista" de Michael Hazanavicius é um exemplo que podemos ter em consideração para a análise deste caso. O realizador limitou o seu campo de ação à estética do cinema mudo, presente no início do século XX, abdicando, assim, de técnicas e avanços realizados até então, ao nível da imagem e principalmente do som. É de notar o estudo da construção da narrativa, bem como a performance dos atores e iluminação, resultado de um grande trabalho de pesquisa para que o presente filme pudesse ser inscrito no período em que se tenta validar. O uso de entretítulos para o auxílio da perceção da narrativa do ponto de vista do espectador é um elemento que é também apreendido com alguma nostalgia.

²¹ Tradução livre do autor.



Figura 2 – Fotogramas de “O Artista” de Michael Hazanavicius

Podemos considerar esta experiência cinematográfica, inscrita na época em que a mesma foi exibida, no século XXI, como um elemento *pastiche*. Contudo, devido essencialmente à sua carga nostálgica, tornou-se numa obra muito bem aceite pela crítica cinematográfica.

O filme “O Artista” é um exemplo recente que leva a um extremo a necessidade da presença de ruído no cinema contemporâneo. Neste caso, podemos considerar que o elemento mais ‘ruidoso’ do filme é essencialmente a ausência de diálogo e de som direto na narrativa. O espectador atual já não está habituado a este género fílmico, causando assim alguma estranheza ao assistir à exibição do mesmo. O diretor de fotografia do filme – Guillaume Schiffman – revela o processo de filmagem do mesmo:

Nós observamos a película a preto-e-branco disponível, no entanto oferecia resultados muito contrastantes, criando imagens sem grão suficiente e sem uma escala de cinzentos. (...) A solução passava por filmar o filme em cor e posteriormente, convertê-lo a preto-e-branco.²² (Schiffman, cit. por Jack Egan, 2012)

Tal como foi referido anteriormente, o realizador em conjunto com o diretor de fotografia, optou por abdicar da tecnologia que estava ao seu dispor em prol de um filme com características de uma época específica, procurando assim uma homenagem ao cinema ‘mudo’. (Egan, 2012)

²² Tradução livre do autor.

Podemos apresentar um outro exemplo em que o público é confrontado com vários elementos que se apresentam como 'ruído', ou como perturbadores da ordem normal de uma narrativa linear, bem como da construção do plano.

Tenhamos em consideração o filme "Pi" de Darren Aranofsky, realizado em 1998. O realizador impõe no seu filme uma carga muito grande de 'experimentalismo', confrontando o espectador com contrastes muito fortes, resistindo apenas o preto e o branco na imagem e com a presença exacerbada de 'grão' no filme. Para além destes elementos, a performance do ator principal, o ritmo imposto na montagem e a banda sonora, ajudam à construção de um sentimento de desconforto por parte do espectador enquanto este assiste ao filme.



Figura 3 – Fotografia de "Pi" de Darren Aranofsky

Para além do ruído existente na construção do filme, dentro da narrativa, a uma dada altura, as máquinas entram em colapso, mostrando as consequências de um *glitch*²³.

O *glitch*, um fenómeno derivado de um erro de um sistema, acaba por ser o elemento comum entre os três filmes. Em circunstâncias diferentes, os realizadores que foram referidos no decorrer do texto, incluíram este elemento como integrante nos seus filmes.

Para Brandl, algo tão subtil como o resultado do processo químico de revelação e manuseamento da película cinematográfica até esta estar pronta – resultando assim os riscos e algumas sujidades no suporte físico – acabou por ser um elemento atraente e que tornou-se numa mais-valia para o seu filme.

Em relação a Hazanavicius, a tentativa de igualar as características formais e estéticas do seu filme ao cinema realizado no período 'mudo', levaram-no a descartar opções mais

²³ "Glitch é o termo usado para indicar uma falha num sistema." (V.A., Wikipedia)

viáveis ao nível do equipamento técnico para que este conseguisse o tipo de grão presente nos filmes desse mesmo período.

Aranofsky, para além de saturar a imagem com elementos visuais, pertencentes ao *décor*, simula um *glitch* dentro do seu filme, sendo exposto nos monitores do personagem principal.

CONCLUSÃO

Todas as limitações que eram impostas aos sistemas tecnológicos de épocas passadas, estão neste momento a ser recriados/simulados por autores e artistas com a possibilidade de manuseamento de plataformas que evitam esses mesmos *glitches*.

O registo de uma imagem límpida, resultado de uma captura sem erros de uma máquina de filmar recente, deixou de ser apelativa, necessitando assim de uma desconstrução da mesma, danificando-a, com vista a tornar o resultado final mais próximo do espectador, mais próximo dos seus gostos ou usando exemplos passados de épocas diferentes, para validação da sua obra.

WEBGRAFIA

EGAN, Jack. Embracing the Digital Divide in a Dazzling year for Cinematography, 2012. Disponível em: <http://www.btlnews.com/awards/embracing-the-digital-divide-in-a-dazzling-year-for-cinematography/> (acesso em 30 de Abril de 2012).

Film School - Filmmaker Uses 60D, Cinegrain & Sound to Create Atmospheric Short Film, 2012. Disponível em: <http://www.lightsfilmschool.com/blog/canon-60d-short-film/2026/> (acesso em 29 de Abril de 2012).

V.A. - *Cinema*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinema> (acesso em 5 de Maio de 2012).

V.A. – *Glitch*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Glitch> (acesso em 5 de Maio de 2012).

FILMOGRAFIA

Pi, 1998, Filme. Dir. Darren Aranofsky. E.U.A.

Pop Le Cheval, 2012, Filme. Dir. Kristof Brandl. Canadá.

The Artist, 2011, Filme. Dir. Michel Hazanavicius. E.U.A.

NOTA BIOGRÁFICA

Licenciado em Cinema e Audiovisual pela ESAP. Mestrando em Estudos Artísticos na FBAUP. Investigador integrado no CEAA no grupo de Teoria, Crítica, História e Práticas da Arte Contemporânea e investigador colaborador no CIAC no grupo de Estudos Fílmicos.

Várias participações em conferências internacionais e publicação de artigos em livros de atas das mesmas.

Realizador de vídeos experimentais e de uma curta-metragem de ficção “L’oeil de Dieu”.

Partilha de uma experiência de cinema na escola

Maria Fátima Nunes

CELCC-CEL

Instituto Superior da Maia

Desde o seu nascimento, o cinema representou as pessoas no desempenho de atividades quotidianas, profissionais, culturais, lúdicas, inseridas nas sociedades locais. O cinema entendido como instrumento e objeto de conhecimento, como documento/memória de uma época, de uma cultura, de uma sociedade, como construtor de realidades. A partir de Georges Méliès, o cinema passou a ter um papel importante na construção do imaginário. Depois da Primeira Guerra Mundial, foi usado pelos regimes totalitários, no exercício do poder como um poderoso instrumento de construção de ideologias, de valores, de educação das massas (Walter Benjamin). Face a esta situação rica e complexa das imagens e dos sons enquanto construtores de realidades, de valores, de percepções, de imaginários, de ideologias, o cinema na escola tem um papel primordial no ensinar a ver os filmes, na formação do olhar.

Palavras-chave: cinema documentário, ficção, imaginário, olhar.

AS IMAGENS COMO CONSTRUTORAS DE REALIDADES, IMAGINÁRIOS, IDEOLOGIAS

No início do cinema, os operadores formados pelos irmãos Lumière, espalhados pelo mundo, registaram cenas exóticas, imagens de vários países, seus costumes (a cerimónia do chá, no Japão ...), acontecimentos históricos (na Rússia, realizaram várias vistas sobre a Coroação do Czar; na América do Norte, em Washington, a eleição do presidente, ...), em simultâneo, ainda que com outra intencionalidade, foram realizados os primeiros registos etnográficos. Félix-Louis Regnault, médico francês, considerado por Émile de Brigard (1979)²⁴, o autor do denominado primeiro “filme” etnográfico, em 1895, durante a Exposição Etnográfica sobre a África Ocidental, captou conjuntamente com Charles Comte, antigo assistente de Marey, uma sequência de tomadas de vista de uma mulher wolof, da ilha de Madagáscar, no fabrico de um pote. Este registo não foi

²⁴ BRIGARD, Emilie de (1979), “Historique du Film Ethnographique” in *Cahiers de l'Homme, pour une anthropologie visuelle*, Paris: Mouton Editeur.

guiado por uma curiosidade exótica, como aconteceu em algumas vistas Lumière, mas pela observação das técnicas corporais e do controlo dos movimentos. Contudo, remonta a 1898 a utilização da imagem fixa e em movimento com fins científicos. No âmbito da expedição às ilhas Torres comandada pelo britânico Alfred Cort Haddon, foram realizados os primeiros filmes etnográficos norteados pelos princípios científicos de recolha, estudo e catalogação de variados aspetos da vida dos povos indígenas ... Ou seja, os filmes antes de se tornarem “cinema” (Rapazote, 2007) foram documentos/memória de uma época, de uma cultura, de uma sociedade, construtores de realidades, que possibilitaram o primeiro contacto com o outro, com a diversidade cultural, mediado por imagens em movimento, e consequentemente proporcionaram a tomada de consciência da diferença, da alteridade. Foi a partir desta época que a representação do outro, longínquo, exótico deixou de ser construída a partir de narrativas contadas pelos viajantes, pelos missionários, que o “pintavam” com palavras e expressões efabulatórias, porque não conseguiam descentrar-se das suas visões etnocêntricas, nem detinham vocabulário específico, preciso, rigoroso para descrever o que viam.

Estes primeiros filmes foram, ainda que de forma incipiente, os primeiros esboços do cinema documentário. Hoje, alguns desses filmes estão gravados em formato digital, em DVD, e disponíveis na rede, alguns restaurados com grande qualidade, podendo assim ser vistos por um público cinéfilo e ser visionados na escola, na universidade enquanto instrumentos e objetos de estudo e de conhecimento do passado.

Após ter assistido com estupefação a uma das primeiras projeções do cinematógrafo, e tendo-se apercebido de que podia usar esta nova tecnologia de registo e reprodução de imagens para contar histórias, Georges Méliès, ilusionista e diretor do teatro Robert-Houdin, dirigiu-se a Antoine Lumière e fez-lhe repetidamente a proposta de comprar o aparelho para o teatro. Proposta recusada por Antoine Lumière, que lhe responde do seguinte modo

Essa invenção não está à venda e, por outro lado, caro amigo, você pode-me agradecer por isso, pois ela seria a sua ruína. Ela pode ser explorada durante algum tempo como curiosidade científica, mas, fora disso, não tem nenhum futuro em termos comerciais²⁵.

Esta recusa não demoveu Méliès. Pôs mãos à obra, procurou um aparelho junto de Robert William Paul, no Reino Unido e construiu o seu próprio estúdio de cinema, a Star-Film. Em 1896, rodou [L'Escamotage d'une Dame chez Robert-Houdin](#), filme de

²⁵ Informação recolhida em http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_magia_da_imagem_em_movimento_imprimir.html (acesso em: 25 fevereiro 2009).

influência teatral onde fez desaparecer uma dama e aparecer no seu lugar um esqueleto. Substituiu o alçapão do teatro Robert-Houdin pelo “truque” da paragem da câmara – a primeira montagem. Filma a senhora, para a câmara até a substituir pelo esqueleto na mesma posição, depois continua a rodar o filme. Contrariamente às vistas Lumière, a ficção, a imaginação, a magia, o encantamento, o sonho, povoaram os filmes (quadros²⁶) e as mentes dos espetadores e construíram imaginários. Associa-se a Méliès o início da exploração da vertente ficcional no cinema. Foi ele quem possibilitou o início da experiência de viver o sonho durante o dia, na escuridão da sala de cinema, de após termos visto um filme, uma ou várias vezes, passarmos a reconstruir as histórias propostas por ele, imaginando e criando até novas versões, pois dados da história nos escapam. Passamos esta experiência para alguém, esta que criará novas imagens para o que está sendo contado. Baseado em algo concreto (o filme), a outra pessoa cria o ato imaginante, criando assim um objeto irreal, pois este está apenas em sua cabeça (Christofoli, 2010)²⁷.

O ato de imaginar é assim um ato de magia, um ato de aparecimento encantado do objeto ou da pessoa em que pensamos, que desejamos. Esta situação está representada no filme de Woody Allen, *A Rosa Púrpura do Cairo*, mas de forma inversa. Não é o espetador que cria um “ato imaginante”, mas o ator no desempenho do seu papel (Tom), que se apaixona por Cecília, uma espetadora assídua (quinta vez que assistia ao filme), sai da tela, pega na mão dela e abandona a sala de cinema sob o olhar estupefacto e incrédulo de todos os espetadores e dos atores, na tela, que pararam a sua representação. Como Tom é irreal, ou seja, é uma personagem representada por um ator real, o sonho dura apenas algum tempo, durante o qual o filme e o sonho se confundem ...

Como acabámos de referir, as imagens em movimento são usadas com fins de conhecimento, com fins de entretenimento e quando os poderes políticos se aperceberam da força e poder que exercem sobre os espectadores, as massas, passam também a ser instrumento de construção de ideologias, de valores, de educação das massas (Walter Benjamin). Esta conceção de cinema de Benjamin é abordada a partir da sua discussão acerca da reprodutibilidade técnica.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é uma condição imposta do exterior para a sua divulgação em massa, contrariamente ao que sucede, por exemplo, com as obras literárias ou de pintura. *A reprodutibilidade técnica da obra*

²⁶ O conceito de quadro não remete para a pintura, mas para os espetáculos de variedades, revistas ou operetas. Georges Méliès, um dos nomes que surge associado ao «quadro». A estética do «quadro» distingue-se da «vista» Lumière pelo facto de requerer uma preparação e organização próximas da planificação (Nunes, 2009).

²⁷ Esta citação pode ser lida em http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=178 (acesso em: 10 maio 2011).

cinematográfica tem o seu fundamento diretamente na técnica de sua reprodução. Esta possibilita não só a sua imediata divulgação em massa, com também a impõe. Impõe-na porque a produção de um filme é tão cara que alguém que pudesse, por exemplo, comprar um quadro, não poderia certamente dar-se ao luxo de comprar um filme.

Benjamin, 1992, 83-84.

Depois da Primeira Guerra Mundial, o cinema foi usado pelos regimes totalitários, no exercício do poder, como uma arma de propaganda, de endoutrinamento ideológico.

Na Alemanha, a cineasta do regime foi Leni Riefensthal, a cineasta maldita na história do cinema por ter colaborado com Hitler, nomeadamente em 1935, data em que realizou o filme *O Triunfo da Vontade*, rodado durante os dias em que decorreu o 6ª Congresso do partido Nacional-Socialista (5 a 9 de setembro de 1934), cujo objetivo era glorificar a ideologia nazi. “A componente visual da propaganda é sublinhada e as cerimónias do Partido, os cartazes e o cinema assumem esse enfoque na imagem” (Piçarra, 2006: 61).

Na Rússia estalinista, os filmes foram condicionados por Estaline, que advogava a ideia de que apenas a simplicidade e o realismo dos filmes podiam servir para divertimento do público. Com o rebentamento da Segunda Guerra Mundial, a indústria cinematográfica direciona a sua produção para o documentário de atualidades e convida os cineastas a realizar filmes de propaganda à Pátria. Eisenstein, por sugestão de Estaline, realizou *Ivan, O Terrível*, primeira e segunda parte, que terminou em 1947, em Moscovo. Na primeira parte, as imagens mostravam um príncipe reprimindo os senhores feudais para criar a Rússia moderna. Na segunda parte, via-se o protagonismo do príncipe dominado pelo rancor e amargura, conduzindo-o à loucura. Esta segunda parte foi censurada por Estaline por não estar em concordância com os princípios do comunismo. Eisenstein tinha projetado uma terceira parte a cores, que nunca chegou a realizar.

Na Itália fascista, Mussolini, em 1937, cria o Cinecittà para captar as simpatias dos produtores e realizadores de cinema e como reconhecimento estes teriam de transmitir mensagens fascistas nos seus filmes. Automeu-se o grande patrono do cinema italiano mandando colocar uma fotografia sua atrás de cada câmara de filmar e uma citação de Lenine “O filme é a mais poderosa das armas”²⁸.

²⁸ Esta informação foi retirada do site

<http://ccat.sas.upenn.edu/italians/resources/Amiciprize/1996/mussolini.html>, da Universidade da Pensilvânia. (acesso em: 10 janeiro 2010).

Na Espanha franquista, o cinema foi, durante três décadas, uma das principais armas de propaganda do regime. A produção cinematográfica depende do Serviço nacional de propaganda, no Ministério do Interior a partir de 1938, data em que foi criado o Departamento Nacional de Cinematografia, dirigido pelo cunhado de Franco, Ramón Serrano Súñer.

Em Portugal, o cinema é considerado por António Ferro, o diretor do Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), como uma arma de propaganda e, em 1932, houve mesmo uma tentativa de introduzir o cinema na escola pelo Decreto-lei 20:859 de 4 de Fevereiro de 1932, que criou no Ministério da Instrução Pública a Comissão do Cinema Educativo, com o objetivo de “promover e fomentar nas escolas portuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústrias, da geografia e da história” [Artigo 1º]. A Comissão do Cinema Educativo tem como “funções propor ao Ministro da Instrução Pública a execução de películas culturais, indicar-lhe nomes de indivíduos idóneos para a confeição dos argumentos respetivos, informá-lo da qualidade dos mesmos e propor quaisquer correções, resolver, com recurso para o Ministro da Instrução Pública o número de películas que o adjudicatário deverá fornecer à comissão, nos termos deste decreto, e conservá-las e propor a sua distribuição pelos diferentes estabelecimentos de ensino” [Artigo 2º].

Para esse fim, previa-se a utilização de dois tipos de películas: didáticas e culturais. Entendia-se por “película cultural aquela que constituir documentário, ou servir para vulgarização de conhecimentos ou recreio do espírito, oferecendo, por representação direta ou por associação de ideias, uma lição útil ou moral” e por “película didática a que servir de auxiliar ao mestre na exposição das suas lições” (citado in Peres, 1954: 547). No preâmbulo deste diploma [Decreto-lei 20:859 de 4 de Fevereiro de 1932] são reproduzidas ideias defendidas por “pedagogistas célebres” que dão conta da visão excessivamente otimista da utilização da tecnologia ao serviço do ensino:

Fagrieve, no seu relatório sobre a função das películas educativas, reconhece que a influência exercida pelo cinema nos alunos é tal que a criança mais rebelde à retenção de uma figura alfabética de quadro fixo segue com interesse notável a expressão e a fixação das imagens animadas, acabando por mantê-las inalteráveis na sua memória” não virá longe o dia em que a tela substitua nas escolas o quadro negro [...] uma bobina de película vale mais do que uma preleção.

Da verificação de todos os elementos da influência do cinema conclui-se que lhe está cometido também um papel social muito importante na agitação dos motivos condutores das multidões e na propaganda de ideias que respeitam à formação do carácter e dos conhecimentos úteis da ciência experimental, da arte, da indústria, da história e da higiene, nas massas populares.

Ainda hoje, o cinema na escola é uma prática que quase só se limita à utilização de filmes para ilustrar e analisar conteúdos. Do mesmo modo que na escola são pedidos aos alunos exercícios de escrita, de pintura, de desenho, também lhes podiam ser pedidos exercícios de escrita fílmica, como uma outra forma de contar histórias, de expressão de si, de construção do imaginário. No entanto, essa experiência da passagem do aluno espectador ao aluno que é capaz de escrever com imagens e sons é ainda muito reduzida nos ensinos básico e secundário.

Face a esta situação rica e complexa das imagens e dos sons, enquanto construtores de realidades, de valores, de perceções, de imaginários, de ideologias, a utilização do cinema na prática letiva constitui um desafio para o professor: 1. na sua própria formação cinematográfica e na dos alunos; 2. no ensinar a ver os filmes, a fazer uma leitura política, sociológica, antropológica, económica...; 3. na formação de um olhar atento, minucioso dos alunos; 4. na construção de instrumentos de leitura das imagens e dos sons; 5. Na organização do imaginário dos alunos; 6. No desenvolvimento de uma cultura de organização, de responsabilização com vista à construção de projetos audiovisuais.

PARTILHA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO DO CINEMA NA ESCOLA

A prática que, há mais de dez anos, venho a desenvolver de cinema no ensino superior, no âmbito da unidade curricular semestral de Semiótica da Imagem Dinâmica e mais recentemente na de Projeto Intermédia II (Estudos Fílmicos), também semestral, não se limita a uma formação teórico-prática sobre a “gramática do cinema”, o guião, a montagem, o som, a sociossemiótica dos produtos audiovisuais, com recurso ao visionamento de filmes ou sequências de filmes para facilitar a compreensão e apreensão dos conteúdos, mas também a exercícios de análise de filmes numa perspetiva sociossemiótica, antropológica, sociológica, política, ... com guião de leitura (doc.1), exercícios de elaboração do guião a partir de uma sequência de um texto literário curto (doc.2), exercícios criativos, em que os estudantes mudam de papel: de espetadores a agentes criadores e criativos de exercícios fílmicos de tema livre: um, individual, com duração de 1 minuto e outro, em grupo ou individual, com duração até 10 minutos.

O primeiro trabalho consiste na realização de uma curta-metragem de 1 minuto com tema livre, a meio da formação da unidade curricular de Semiótica da Imagem Dinâmica (alunos de 2º Ano do curso de Tecnologia de Comunicação Multimédia). O primeiro exemplo que vamos ver é [Creme de Barbear](#) de José Luís Rebelo, um filme sem som porque este estudante é não ouvinte, o segundo, [Cheia de Nada](#) de Ricardo Pinto, o terceiro, [Lobo Mau](#) de Nuno Meireles.

O segundo trabalho contém 3 elementos: o dossiê do projeto (doc.3), o relatório (doc.4) e a curta até 10 minutos, que apresentam à turma no fim da formação.²⁹ O exemplo que vamos visionar foi realizado por estudantes de 1º ano do Curso de Artes e Multimídia, chama-se *Somtupia*, uma curta sobre um produtor musical que numa manhã, aparentemente igual a tantas outras, acorda e apercebe-se que os sons que ouve não estão em sintonia com o que vê...

É nesta fase em que os estudantes têm de se investir no papel de realizadores que o interesse e até mesmo a paixão pelas imagens e sons aumentam. Alguns desejam mesmo integrar as imagens nas suas vidas a nível profissional e pessoal.

GUIÃO DE LEITURA DO FILME “TRABALHOS DE CASA” ABBAS KIAROSTAMI, 1989

- Motivação do realizador para realizar o filme.
- Ideia
- Objetivos do filme
- Como é que a sociedade Iraniana é revelada no filme?
- Métodos de pesquisa usados ao longo do filme.
- Dispositivo fílmico usado e a sua intencionalidade.
- Relação entre o “homem da câmara” e as pessoas filmadas (crianças/pais).
- Ponto de vista do realizador.



Doc. 1 Ex.de um guião de leitura

²⁹ Alguns dos trabalhos realizados por estudantes podem ser visionados em <https://vimeo.com/channels/327371>

A PROCURA

Centenas e centenas de miniaturas de automóveis amontoados em cestos de verga. Vemos duas mãos à procura de algo no meio daquelas miniaturas infantis. São vários cestos, dezenas de cestos cheios de carros em miniatura e várias pessoas estão à procura de alguma coisa no meio desses carrinhos. É evidente, pela rapidez do movimento das mãos, que eles procuram algo que sobressairá daquele amontoado, alguma coisa que terá um volume diferente - ou um material estranho. Muitas mãos procuram no meio das miniaturas, empurrando os carrinhos para um lado e para o outro, mas até agora nenhuma mão encontrou o que procura. Alguém diz que, ali, no meio das centenas de pequenos automóveis de metal, estão à procura de uma coisa quente.

Gonçalo M. Tavares (2011), *Short Movies*

Doc. 2 Ex. de texto literário para elaboração de um guião

ELABORAÇÃO DO DOSSIÊ PARA A REALIZAÇÃO DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS

1. A IDEIA

Enunciação breve e clara, em 3 a 5 linhas, do conceito do projeto.

2. O RESUMO

Exposição breve do desenrolar da história em 5 a 10 linhas. Nele esboça a trama narrativa valorizando as personagens principais e as ações essenciais.

3. A NOTA DE INTENÇÃO

A nota de intenção deve sobretudo responder às seguintes questões:

Qual a intenção do autor?

O que é que o leva a querer fazer o filme?

Qual o seu ponto de vista sobre o tema que aborda?

Que olhar tem sobre o tema?

A partir de que ângulo (ponto de vista) pensa tratar o tema?

4. A FICHA DE TRATAMENTO

A ficha de tratamento diz respeito às indicações sobre a escrita audiovisual pretendida. Essas precisões dizem respeito aos planos, ao tratamento fílmico e à orientação dos meios técnicos previstos, à utilização de arquivos, ao modo de narrativa (entrevistas, discursos de personagens, etc.) e indicam os eventuais elementos de encenação.

5. A SINOPSE

Na elaboração do texto da sinopse deve ser dada uma atenção especial à visualização e à sonorização. A sinopse ideal dá a sentir, a tocar, a ouvir e a ver. As personagens devem ser desenhadas, ou mesmo caracterizadas.

A sinopse deve responder às seguintes questões:

Quem são as personagens principais?

Quem são as personagens secundárias?

Qual é a história?

Quem a conta?

Quais as principais ações e situações?

Qual o fio condutor?

Qual a estrutura narrativa?

ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Índice

Introdução / Nota Introdutória

1. Objetivos

2. Pré-produção

2.1. A ideia

2.2. A pesquisa

2.3. A escolha dos cenários/dos atores sociais

2.4. ...

3. Produção

3.1. A rodagem

3.2. Os erros

3.3. As dificuldades

3.4. Os imprevistos

3.5. ...

4. A pós-produção

4.1. A planificação

4.2. A montagem (estrutura narrativa, ...)

4.3. O som (música, ruídos, som ambiente)

Conclusões / Notas Finais (conclusão individual)

Referências bibliográficas, filmográficas, webgráficas

Anexos (facultativo)

Doc. 4. Estrutura do relatório

Durante estes anos de experiência de ensino do cinema na universidade, encontrei e formei muitos estudantes, no entanto há dois que me ficaram guardados na memória. Um deles, atualmente professor no Instituto de Artes e Multimédia do Porto, porque na primeira aula, quando propus à turma o desafio de realização de um filme, em grupo de três elementos, com a duração máxima de dez minutos, ficou muito aflito, dizendo que nunca tinha filmado e que não iria conseguir. Não só consegui como foi o melhor trabalho desse ano. O outro, hoje também professor, passadas poucas aulas entrou na sala e disse-me “Professora, agora quando vou ao cinema já não tenho prazer porque estou atento à linguagem, à montagem, ...”. Escolheu-me para orientar a monografia sobre o tema do cinema no Estado Novo. Teve 18 valores, mas não ficou satisfeito com a classificação atribuída... Nunca mais tive notícias dele desde o dia em que defendeu o trabalho até fevereiro deste ano, data em que me enviou um e-mail que me comoveu imenso e que partilho convosco.

Minha cara professora,

Após 5 anos, finalmente ganho coragem para lhe escrever. Já o deveria ter feito há muito tempo, sei-o de consciência, mas talvez por orgulho nunca o tenha feito.

Faço-o hoje porque Patrícia Vieira, com o seu livro "Cinema no Estado Novo - A Encenação do Regime", publicado nos últimos meses, me encontrou numa prateleira de uma livraria.

Quero apenas, e humildemente, pedir-lhe perdão, talvez por ter defraudado as suas expectativas ou, apenas, aquelas que eu criei para mim próprio. A professora despertou em mim uma paixão pela imagem imensurável, marcou-me profunda e irremediavelmente dando-me um objetivo, um ideal, a ambição de uma vida.

Deixei-me, no entanto, consumir pela frustração de nunca ter alcançado esses objetivos e procurei enterrá-los o mais fundo que pude, cortando radicalmente todas as ligações que tinha com essas memórias. Fui fraco, hoje admito-o, acreditava que tinha que provar que era capaz a algumas pessoas que me tinham magoado e ao não tê-lo conseguido, escondi-me cobardemente.

Depois da Universidade, procurei um emprego normal dentro da minha área, arranjei um numa rádio local como gestor da rede informática. [...] Nos últimos anos tenho dado aulas de informática em escolas e centros de formação. Estou atualmente a fazer um Mestrado em Ensino de Informática na Universidade do Minho para obter a Profissionalização e poder entrar nas listas do Ministério [...].

De qualquer das formas, escrevo-lhe apenas para que saiba que nunca a esquecerei e que posso não ter sido eu a escrever este livro, mas um dia irei fazer com que se orgulhe de mim.

São raras as pessoas que, como a professora, nos marcam tão intensamente para toda a vida e, mesmo que inconscientemente ou que o neguemos perentoriamente, nos definem naquilo que somos. E por isso quero, simplesmente, agradecer-lhe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter, 1994, "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica", In: Sobre a Arte, Técnica, Linguagem e Política: Traduções de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa, Relógio d'Água, 75-113.

DE BRIGARD, Emile, 1979, «Historique du film ethnographique», em Claudine de France. (dir.), Pour une anthropologie visuelle. Paris, Mouton Éditeur et École des Hautes Études en Sciences Sociales, 21-52.

NAPOLITANO, Marcos, 2011, Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo, Editora Contexto.

NUNES, Maria Fátima, 2009, Imagens das migrações. Chineses na área metropolitana do Porto. Do ciclo da seda à era digital. Tese de doutoramento em antropologia, especialidade de antropologia visual. Lisboa, Universidade Aberta.

PIÇARRA, Maria do Carmo, 2006, Salazar vai ao cinema. O Jornal Português de Actualidades Filmadas. Coimbra, Edições Minerva.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

CHRISTOFOLI, Eduardo Pires. O cinema digital como construtor de novos imaginários. 2010. Disponível em: http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=178 (acesso em: 10 maio 2011).

DUFRESNE, Claude. A magia da imagem em movimento. 2005. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_magia_da_imagem_em_movimento_imprimir.html (acesso em 25 fevereiro 2009).

RAPAZOTE, João. Antropologia e documentário: da escrita ao cinema. 2007, in: Doc Online, n.03, 82-113. Disponível em www.doc.ubi.pt. (acesso em: 16 janeiro 2008).

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

A Rosa Púrpura do Cairo, 1985. Dir. Woody Allen. Estados Unidos.

Ivan, O Terrível, 1944. Dir. Sergei Eisenstein. União Soviética.

L'Escamotage d'une Dame chez Robert-Houdin, 1896. Dir. Georges Méliès. França.

O Triunfo da Vontade, 1934. Dir. Leni Riefensthal. Alemanha.

SHARING A CINEMA EXPERIENCE IN SCHOOL

Since its birth, the film represented people in performing daily activities, professional, cultural, recreational, embedded in local societies. The film set as an instrument and object of knowledge, and document / memory of a time, a culture, a society, as a builder of realities. From Georges Méliès, went on the film, to playing an important role in the construction of the imaginary. After the First World War was used by totalitarian regimes in the exercise of power as a powerful tool for construction of ideologies, values, education of the masses (Walter Benjamin). Given this powerful and complex situation of sounds and images as builders of realities, values, perceptions, imaginaries, ideologies, the relations between the cinema and school has a key role in teaching how to see films, and also the education to form the gaze.

Key words: documentary film, fiction, imaginary, look

A oportunidade de uma literacia cinematográfica a partir das reorganizações curriculares no terceiro ciclo do ensino básico

Pedro José Félix Baptista Neves

Professor de Cinema no Agrupamento de escolas

Dra. Laura Ayres, Quarteira

cinemano3ciclo@gmail.com

Em 2004, surgiu em duas escolas do Algarve (Quarteira e Faro) um projeto de introdução do cinema como área curricular de opção artística. Esta iniciativa só foi possível porque a reorganização curricular iniciada em 2001 abriu a possibilidade às escolas de oferecerem aos alunos outras escolhas no âmbito do ensino das artes.

Foi também graças ao projeto Juventude-Cinema-Escola que se começaram a desenhar novas ações do ensino do cinema, devido aos recursos e experiência que esse projeto trouxe para o terreno. No Algarve o ensino do cinema é uma aposta real, materializada em várias iniciativas que se têm vindo a amplificar e solidificar, contribuindo para a valorização do ensino artístico, numa região onde a maior parte do ano parece estar afastada das grandes propostas culturais.

Palavras-chave: Literacia cinematográfica, cinema na escola, recursos didáticos, reformas curriculares

THE OPPORTUNITY OF A FILM LITERACY FROM THE CURRICULAR REORGANIZATION IN THE THIRD CYCLE OF BASIC EDUCATION

A project of introduction of cinema as a curricular area of artistic option, appeared in 2004 in two schools in the Algarve (Algarve and Faro). This initiative was only possible because the curricular reorganization which has begun in 2001 opened the possibility for schools to offer students with other choices under the teaching of the arts. It was also thanks to the project Youth -Cinema-School that new actions of cinema education began to be drawn due to the o resources and experience that this project has brought to the ground.

In the Algarve cinema education is a real bet, materialized in several initiatives that have come to increase and solidify, contributing to the promotion of artistic education in a region that seems to be away from the major cultural proposals most of the year.

Keywords: Literacy film, film school, teaching resources, curricular reforms

1. OS ENQUADRAMENTOS LEGISLATIVOS E O PAPEL PEDAGÓGICO DO CINEMA

Ultimamente, e com uma frequência pouco habitual, têm sido noticiada a atribuição de prémios a filmes portugueses em festivais de cinema de referência a nível mundial. Em 2012, João Salaviza e Miguel Gomes foram premiados no Festival de Cinema de Berlim com os filmes RAFA e TABU, respetivamente. João Salaviza tinha ganho em 2009 a [Palma de Ouro para curta metragem](#) do [Festival de Cannes](#), enquanto Miguel Gomes com o filme de 2008 AQUELE QUERIDO MÊS DE AGOSTO também já tinha sido distinguido em vários festivais internacionais, principalmente na Europa e América Latina. Depois de premiado no DocLisboa, no Festival Internacional de Cinema de Locarno, e no Festival Internacional de Cinema Independente em Buenos Aires, o documentário É NA TERRA NÃO É NA LUA de Gonçalo Tocha voltou a ser distinguido em São Francisco, recebendo o Golden Gate Award. Igualmente, João Canijo com SANGUE DO MEU SANGUE, Frederico Serra, com a curta ENTRE OS DEDOS, ou as animações produzidas pelo Cineclub de Avanca, pela Sardinha em Lata ou da Ciclope Filmes têm tido grande reconhecimento fora de Portugal. Aliás, o filme de Regina pessoa HISTÓRIA TRÁGICA COM FINAL FELIZ de 2005 já obteve mais de 50 prémios, sendo o filme português mais premiado de sempre.

Estes são apenas alguns exemplos que parecem sugerir que Portugal é um país com grande investimento nesta área, onde é dada uma atenção particular à literacia cinematográfica e à formação de um público cinéfilo desde os primeiros anos de escolaridade. Na realidade não é isso que se passa, comparando as iniciativas em contexto escolar com as ações de outros países ou até analisando a história da relação entre o cinema e a escola.

Foi com Adolfo Lima, na sua obra “Educação e Ensino” de 1914, que surgiram as primeiras referências ao cinema com fins educativos. A par do que já acontecia em outras nações europeias e nos Estados Unidos, onde o cinema começava a marcar presença em alguns meios escolares pelas suas possibilidades pedagógicas, também em Portugal se enaltecia o seu valor didático, opondo-se às posições moralistas e censórias que associavam o cinema a um divertimento destinado às massas menos instruídas, ou como espectáculo público inseguro devido aos incêndios que por vezes aconteciam. O texto de Adolfo Lima terá tido eco junto do governo, uma vez que em 1918, o decreto nº4650 de 14 de Junho propunha a modernização dos processos educativos com recurso à imagem em movimento, através da criação de salões

cinematográficos nos liceus. Cerca de dez anos mais tarde, já havia aparelhagens de projeção em 15 dos 35 liceus nacionais. E em 1925, a lei nº 1748 determinava que, em Lisboa e no Porto, fossem realizadas duas sessões educativas por mês para as crianças das escolas primárias, acompanhadas por um professor³⁰.

Se os diplomas da primeira república previam uma vertente educacional na utilização do cinema, a partir de 1927 com a seleção dos filmes a cargo da Inspeção Geral dos Teatros, iniciava-se um maior controlo por parte das entidades estatais. A utilização engenhosa do cinema ao serviço da propaganda que se fazia sentir na época, com reflexos nos comportamentos da população, sobretudo nos mais jovens, fez com que também internamente se adoptasse a sétima arte como um instrumento fundamental de informação/formação, tanto ao nível do documentário como da ficção. Depois das experiências do cinema soviético dos anos 20 que influenciaram outras cinematografias e granjearam uma profunda admiração de personalidades tão distintas como Alessandro Sardi³¹ e de Goebbels pelo filme de Sergei Eisenstein, O COURAÇADO POTIOMKIN e, sobretudo, dos filmes da realizadora alemã Leni Riefenstahl, exaltando a supremacia nacional-socialista, o cinema documental nacional da década de 1940 também viria a revelar o sentido propagandístico, nomeadamente nos filmes de António Lopes Ribeiro. A marca alemã também se fez sentir nos filmes de ficção, não necessariamente na partilha de ideais políticos, mas com a colaboração de técnicos e atores ao serviço de temas nacionalistas com referências em acontecimentos, personagens ou na literatura como por exemplo, AS PUPILAS DO SENHOR REITOR (1935) e CAMÕES (1946) de Leitão de Barros, ou A REVOLUÇÃO DE MAIO (1937) e FEITIÇO DO IMPÉRIO (1940), também do mais proeminente realizador do regime, António Lopes Ribeiro.

Também a igreja católica a partir da década de 1930, principalmente com a Encíclica do papa Pio XI *Vigilanti Cura*, de 1936, começou a prestar maior atenção ao fenómeno cinematográfico, procurando criar mecanismos de classificação dos filmes. Numa época em que era proibido aos padres assistirem a sessões públicas, parece curioso a existência de projeções no Seminário dos Olivais de filmes cujo contexto histórico e temático se justificassem, “gerando esta dinâmica um fluxo cultural próximo do cineclubismo”³². Ainda nesta década, deve-se destacar o relatório “Cinema Educativo”, publicado no Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, em 1935, reconhecendo as vantagens da utilização das películas didáticas (documentários de investigação ou das atividades do homem) ou das películas culturais (de temas científicos, sociais ou políticos) e profetizava-se uma substituição do quadro pela tela.

No entanto, terá que se esperar pela década de 1950, quando se verificava um acentuado declínio da produção cinematográfica nacional, era assistir a um conjunto de

³⁰ Oliveira, 1996

³¹ dirigente do Istituto Nazionale LUCE

³² Capucho, 2008, p.230

ações significativas no panorama cinéfilo. A Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) que decorreu entre 1952 e 1956, com um marcado sentido propagandístico, confirmou um reconhecimento oficial do audiovisual como recurso pedagógico, em particular do cinema, “por ser uma das estratégias que melhores efeitos produzia junto da população, dado o seu carácter ainda de novidade (...) e pela facilidade de abordagem dos vários temas da educação geral do povo”³³. Mesmo destinando-se apenas ao ensino de adultos, excluindo-se da campanha o ensino infantil e juvenil, considera-se este projecto, independente dos circuitos do cinema comercial, como um marco no cinema educativo pelo seu pioneirismo, pela criação de infra-estruturas na generalidade do território nacional continental e por envolver igualmente a formação de professores. Em 1955, teve lugar em Coimbra o I Encontro Nacional de Cineclubes e, três anos depois, iniciaram-se as sessões regulares da Cinemateca Nacional, patrocinando uma nova geração de criadores e de espetadores, pela possibilidade de aceder a filmes que de outra forma lhe seriam vedados, e redefinindo o cinema como expressão artística.³⁴

Novos conceitos pedagógicos surgidos nos anos sessenta como a “educação pela arte”, e os avanços no campo tecnológico contribuíram para a fundação do Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, em 1963, pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Telles e, no ano seguinte, o Instituto de Meios Audiovisuais do Ensino (IMAVE) e a criação da Telescola, nos Decretos-Leis de 31 de Dezembro. Após a resolução das questões logísticas, as emissões regulares iniciaram-se em Outubro de 1965, procurando colmatar a falta de professores quando a escolaridade obrigatória passou para seis anos, vindo a ser a experiência mais consistente e prolongada de utilização dos meios audiovisuais no ensino à distância em Portugal, e tendo inclusivamente mais sucesso educativo que o ensino formal direto. Apesar de só no ano letivo 2003/2004 ter sido extinto o Ensino Básico Mediatizado, a partir dos anos oitenta as transmissões televisivas já tinham sido substituídas pela tecnologia dos videogravadores. Foi ainda na década de 1970 que se começaram a criar condições de acesso generalizado a meios de gravação e reprodução, nomeadamente o sistema Vídeo Home System (VHS). Tanto ao nível do ensino superior, como do básico e secundário se começou a recorrer com maior frequência ao audiovisual com objetivos didáticos e pedagógicos e, inclusivamente, surgiram disciplinas relacionadas com tecnologias educativas nas Universidades do Minho e Aveiro. Também em 1973 surgiu um curso oficial de cinema pela primeira vez que, com a reconversão do Conservatório em 1983 se passaria a designar de Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa.

O reconhecimento do papel importante que o cinema poderia trazer para o universo escolar, seria consolidado na iniciativa de Roberto Carneiro enquanto ministro da educação do XI governo constitucional, quando propôs a criação de videotecas

³³ Barcoso, 2011, p. 168

³⁴ Monteiro, 2011, p.310

escolares, construída metodicamente, numa coleção chamada “Os Filmes na Escola”. O projeto resultou de um trabalho conjunto com a Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), a Direção-Geral da Extensão Educativa, o Instituto de Inovação Educacional e também com a Secretaria de Estado da Reforma Educativa, tendo-se criado um Grupo de Trabalho de Cinema e Audiovisual, que estabeleceu como prioridade os 2º e 3º ciclos do ensino básico. Após um levantamento dos equipamentos tecnológicos (televisões e vídeos) das escolas de Portugal continental e insular, procedeu-se à qualificação de professores através de ações de formação entre Maio de 1991 e Janeiro de 1992 em Tróia, Funchal e Ponta Delgada. Outras iniciativas relacionadas com a formação de professores não se viriam a concretizar. Tanto o projeto “Os Filmes na Escola”, como o “Cinescola” criado poucos anos depois pelo Instituto Português da Arte Cinematográfica e Audiovisual (IPACA), e que pretendia desenvolver relações entre as escolas e as salas de cinema locais, não tiveram continuidade nas legislaturas seguintes. Realça-se, no entanto, a reforma do ensino artístico iniciada por um grupo de trabalho chefiado por Miguel Graça Moura, prevendo-se o enquadramento do cinema e do audiovisual no sistema educativo permitindo a sua opção como disciplinas no 3º ciclo e secundário, exposto no Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. Seguiram-se duas ações conjuntas dos Ministérios da Educação e da Cultura, em 1996 e 2000, coordenados respetivamente por Maria Emília Brederode Santos e Augusto Santos Silva, no sentido de promover o ensino artístico, onde se procedeu a uma análise do panorama artístico em Portugal, destacando a valorização das boas práticas e o papel dos seus professores, a promoção da investigação e exposição pública desses docentes, e ainda, a criação de “uma tradição de Ensino Artístico, o que Portugal nunca teve”³⁵. Um terceiro relatório, coordenado por Jorge Barreto Xavier, elaborado em 2004, destacava as propostas da Direção Regional de Educação do Algarve com relevo para o Programa Juventude/Cinema/Escola e propunha um conjunto de recomendações entre as quais a consolidação da diversificação da oferta artística no 3º ciclo do ensino básico e a acção estratégica dos Planos Educativos e Planos Anuais de Actividades das escolas ou agrupamentos.

2. AS REORGANIZAÇÕES CURRICULARES NO TERCEIRO CICLO A PARTIR DE 2001

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, operou uma profunda alteração no desenho curricular do ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico. Este diploma procedeu à alteração da duração das aulas para blocos de 90 minutos, redesenhou a carga horária com a inclusão de três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, e propôs uma diferenciação entre a área artística e as restantes, diminuindo drasticamente o seu ‘peso’ na componente letiva semanal. Por exemplo, a disciplina de Educação Visual que antes tinha 450

³⁵ Relatório do Grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, 2000, p.49

minutos (150 por semana no 7º ano, no 8º e no 9º) passou a ter apenas 180 minutos obrigatórios (um bloco de 90 minutos semanal no 7º e outro no 8º), visto que no 9º ano passou a ser opcional. A perspectiva de gestão flexível associada ao novo modelo de reorganização curricular permitia às escolas a possibilidade de oferecer opções artísticas, como constava na alínea b) do Anexo III: “A escola deve oferecer outras disciplinas da Área da Educação artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.)”.

A carga horária proposta passou a determinar um bloco de 90 minutos semanal para a Educação Visual enquanto a Educação Tecnológica em conjunto com a opção artística deveria ser organizada equitativamente ao longo do ano também com um bloco de noventa minutos. A interpretação que foi dada a este modelo (E.T. mais opção) foi diferente de escola para escola, havendo algumas que optaram por dividir o ano lectivo em semestres (cabendo a cada disciplina a leccionação de metade da turma em cada semestre com uma troca a meio do ano), enquanto outras preferiram que cada disciplina fosse lecionada durante o ano lectivo em 45 minutos semanais. Uma terceira hipótese passou por um funcionamento alternado entre duas áreas artísticas (uma semana com Educação Tecnológica e outra semana com a disciplina de opção). Também se verificaram casos em que a escola não forneceu qualquer opção, mantendo-se a obrigatoriedade de frequência de Educação tecnológica num bloco semanal de 90 minutos durante o ano lectivo.

O diploma também era omissivo quanto às habilitações para a docência das novas disciplinas que entretanto surgiram. Por exemplo, na escola E. B. 2,3 de Quarteira foi decidido incluir o Teatro como opção, mas não havia no quadro de escola nenhum professor com formação na área, nem havia nenhum grupo de docência³⁶ específico. Isto implicava a contratação anual de um professor, mantendo-se indefinida a continuidade pedagógica (porque o professor podia ser diferente de ano para ano). Dada a confusão que se gerou, surgiu no ano seguinte o Decreto-Lei nº 209/2002 que pretendia corrigir esta situação, assinalando que a oferta de escola da opção artística dependeria da existência de professores no seu quadro docente (alínea b) do Anexo III). A opção da inclusão do cinema na escola de Quarteira, dada por um professor do quadro com nomeação definitiva viria a resolver esse problema. Foi assim que no ano lectivo 2004/2005, duas escolas do Algarve (em Quarteira e a escola Dr. Joaquim Magalhães em Faro) se associaram e, em colaboração com a Direção Regional, iniciaram o projeto piloto de ensino do cinema, como opção artística.

Com a revisão da estrutura curricular apresentada em Março de 2012, numa proposta para entrar em vigor a partir do ano lectivo 2013/2014, confirma-se a redução da carga horária do ensino artístico no terceiro ciclo, ao mesmo tempo que se mantém a possibilidade de a escola oferecer uma opção nesta área a frequentar no 7º e 8º anos de escolaridade. Para o 9º ano, passa a ser obrigatório a leccionação de Educação Visual

³⁶ A actual designação é «grupo de recrutamento»

num bloco de noventa minutos. De acordo com o documento proposto para consulta pública, divulgado e fornecido às escolas, a opção de escola estaria vinculada aos respetivos projetos educativos, o que se pode interpretar como estando sujeita às opções pedagógicas das escolas ou agrupamentos. Na realidade, as direções das escolas deparam-se com a questão de articular o novo desenho curricular com a gestão dos horários dos professores efetivos, o que pode não ser coincidente com as opções pedagógicas. Por exemplo, o documento não prevê o ensino da Educação Tecnológica, mas no caso de haver no quadro de escola docentes desta área curricular, torna-se quase impossível a possibilidade de a escola ou agrupamento propor qualquer outra opção artística.

3. O CINEMA COMO ÁREA CURRICULAR NO ENSINO ARTÍSTICO

Quando se iniciou o projeto de uma disciplina de cinema em duas escolas no Algarve vários factores concorreram para o interesse numa nova opção de ensino artístico. Em primeiro lugar, tinha sido publicada legislação que permitia às escolas uma maior autonomia para as linhas orientadoras da educação artística nos respectivos projectos curriculares. Depois, a existência de uma rede de escolas, que pertencia ou tinha aderido ao JCE, veio a revelar-se fundamental neste processo, porque os professores tinham tido formação ministrada pelas coordenadoras daquele projeto. Com a introdução de um projeto ambicioso onde era necessário construir um programa, criar recursos pedagógicos e restantes documentos, também se colocava a questão da inserção do cinema num sistema de ensino formal. Naturalmente este processo tem estado sujeito a alguns constrangimentos:

- uma nova área curricular implica novos conteúdos, novas competências a adquirir, novos elementos de avaliação. Tratando-se de uma área opcional, o horário também não é muito favorável, com uma carga horária muito reduzida (uma vez por semana num bloco de 90 minutos durante um semestre ou, caso a escola o defina, pode ser frequentada durante todo o ano, mas alternadamente. Tanto num caso como no outro, pressupõe um programa muito limitado e uma componente prática muito reduzida;
- o cinema é visto, sobretudo, como entretenimento por parte dos jovens e a sua inclusão no desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico implica um estranhamento, principalmente no primeiro contacto com a disciplina, os seus conteúdos e métodos (“julgava que era só ver filmes”, referiram alguns alunos);
- na escola a introdução de uma nova opção artística traz também alguma desconfiança e em alguns casos rejeição, porque pode entrar em conflito com outras áreas curriculares (artísticas), devido incompatibilidades ou concorrência de horários dos professores. Infelizmente, tem-se assistido a algumas situações desagradáveis que podem prejudicar o funcionamento da disciplina, a adesão dos

alunos às atividades propostas, diminuindo o seu desempenho acadêmico e até o interesse da comunidade escolar;

- ainda há poucas escolas com a opção de cinema. Isso pode implicar menor visibilidade do projeto e limitações à partilha de experiências. Para contrariar estas barreiras que ainda se colocam, os professores das várias escolas têm vindo a divulgar o projeto em encontros e congressos e a tomar diversas iniciativas;
- não há uma tradição de ensino da história, estética e técnicas do cinema nos currículos escolares do ensino básico. A falta de abertura para a importância da literacia cinematográfica nos sucessivos governos, com a exceção da iniciativa do Ministério da educação do XI governo constitucional em 1992, revela pouca abertura para a importância da educação para o cinema e com o cinema. Naturalmente, torna-se difícil uma consolidação de uma política educativa mais voltada para o ensino artístico se não houver um consenso alargado neste campo.

Por isso, deve-se evitar que o cinema se transforme em apenas mais uma área curricular entre outras ou “transformar uma atividade lúdica num novo pesadelo curricular”³⁷. A experiência desenvolvida com as atividades desenvolvidas na disciplina tem permitido enunciar e aplicar algumas estratégias para contrariar as dificuldades que se têm verificado. Os professores ou grupo de professores que a lecionam devem adequar as suas propostas de atividades, de acordo com as características das turmas, as condições oferecidas pela escola e o meio geográfico e sociocultural da comunidade educativa ao programa inicialmente traçado. A curiosidade dos alunos para o cinema surge mais facilmente se os docentes procurarem estar sempre informados sobre os conteúdos, criar expectativas a longo prazo sobre as vantagens que o conhecimento sobre cinema pode vir a ter no futuro, promover a transversalidade, propondo atividades interdisciplinares, fomentar a relação entre os saberes formais e os saberes informais, contribuir para uma escola democrática no sentido em que os alunos de locais onde o investimento cultural é reduzido possam ter acesso à cultura e às artes através da escola, e, assim, valorizar também o ensino artístico, tornando-o num elemento formativo de referência no currículo do ensino básico.

Os alunos devem ter a oportunidade de *visionar* filmes ou excertos de filmes, videoclipes, anúncios publicitários e outros vídeos artísticos, que de outra forma lhes seriam provavelmente inatingíveis, apesar da facilidade de acesso às imagens com a internet e o DVD. A aquisição de competências de linguagem do cinema através da *análise e interpretação* das imagens, e os exercícios com a câmara de filmar e outros suportes contribuem para o desenvolvimento de uma efetiva literacia cinematográfica. Admitindo que o universo audiovisual é influenciado por uma “*cinevisão*”³⁸, assim se compreende a vantagem do ensino do cinema para a literacia mediática. Os benefícios de uma educação formal para o cinema inserida no ensino artístico, começam quando a

³⁷ António, 1998, p.29

³⁸ Lipovetsky/Serroy, 2007 p.298

inclusão de uma nova área aumenta a amplitude de abordagens no campo das artes e fortalece o departamento de expressões no desenho curricular do terceiro ciclo. A diversificação das propostas de atividades (em desenho, na redação de sinopses e guiões, na utilização de câmaras de filmar, recorrendo ao computador, entre outras) permite o desenvolvimento das dimensões cultural, crítica e criativa, numa nova perspectiva que as outras áreas não conseguem atingir. Por exemplo, a utilização de software de edição de vídeo aplicando conhecimentos de diferentes métodos de montagem num processo criativo de pós-produção, não seria exequível sem os conteúdos de cinema. Assim, estão-se a trabalhar literacias digitais e a responder ao mais recente desígnio educativo de inclusão das tecnologias de informação e comunicação, em comunhão com a literacia cinematográfica.

Depois do percurso efetuado nas escolas que lecionam a disciplina de cinema e do património cultural (com o acesso a visionamento de “outros” filmes), reflexivo (consecução de um mestrado na Universidade do Algarve, congressos, etc.) e até material (recursos educativos) obtido, considero que a possibilidade de as escolas continuarem a poder oferecer uma opção artística no 3º ciclo representa uma porta que permanece aberta para um projeto de ensino artístico voltado para o futuro.

BIBLIOGRAFIA

AAVV, 1996, “Relatório/Síntese – Grupo interministerial para o ensino artístico”, Maria Emília Brederode Santos (org.)

AAVV, 2000, “A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas – Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura”, Augusto Santos Silva (org.). Lisboa

AAVV, 2004, “Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura”, Jorge Barreto Xavier (org.)

AAVV, 2007, “Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI”, Lupwishi Mbuyamba (org.), Comissão Nacional da UNESCO. Lisboa

ANTÓNIO, Lauro (org.), 1998, “O Ensino, o Cinema e o Audiovisual”. Porto, Porto Editora,

BARCOSO, Cristina, 2011, “A Campanha Nacional de Educação de Adultos e o cinema”, (pp. 162-191) em: Luís Reis Torgal (org.), O cinema sob o olhar de Salazar. Lisboa, Círculo de Leitores,

BERGALA, Alain, 2006, "L'hypothèse cinéma", Petite bibliothèque des Cahiers du cinéma. Paris

CALADO, Isabel, 1994, "A utilização educativa das imagens". Porto, Porto Editora.

CAPUCHO, Carlos, 2008, "Magia, Luzes e Sombras". Lisboa, Universidade Católica Editora.

CARVALHO, Rómulo de, 2008, "História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (4ª edição).

CHAPMAN, James, 1998, "The British at war. Cinema, state and propaganda, 1939-1945", I. B. Tauris & Co Ltd. Londres (ed. 2008).

CLAREMBEAUX, Michel, 2010, "Educación en el cine: memoria y patrimonio", (pp. 25-32) em: "Comunicar" nº 35. Huelva.

DELEUZE, Gilles, 1983, Cinema1. "A Imagem-movimento". Lisboa, Assírio & Alvim, (ed. 2009).

EISENSTEIN, Sergei, 1942, "O sentido do filme", Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, (ed. 1990).

1949, "A forma do filme", Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro, (ed. 2002)

GARDIES, René, 2007, "Compreender o cinema e as imagens", Edições Texto&grafia. Lisboa, (ed. 2008).

LIPOVETSKY Gilles e SERROY, Jean, 2007, "O Ecrã Global. Cultura mediática e cinema na era hipermoderna". Lisboa, Edições 70, (ed. 2010).

LOBO, Maria Graça, 1999, "Formação de público para o cinema", Tese de mestrado. Faro, Universidade do Algarve.

MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique, 2002, "Aprender com el Cine, aprender de película – Una visión didáctica para aprender e investigar com el cine". Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.

2010, "Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo", (pp. 53-60) em: "Comunicar" nº 35. Huelva.

McLUHAN, Marshall, 1960, "Classroom without walls", em: Edmund Carpenter e Marshall McLuhan (org.), Explorations in Communication. Boston, Beacon Press,(ed. 1972).

MONTEIRO, Paulo Filipe, 2011, "Uma margem no centro: a arte e o poder do «novo cinema»", (pp. 306-338) em: Luís Reis Torgal (org.), O cinema sob o olhar de Salazar. Lisboa, Círculo de Leitores.

MORIN, Edgar, 1999, "Os sete saberes para a educação do futuro".Lisboa, Instituto Piaget, (ed. 2002).

OLIVEIRA, Henrique J. C., 1996, "Os meios audiovisuais na escola portuguesa", Tese de mestrado, Universidade do Minho. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/hjco/auditese/index.htm>> (acesso em: 18-07-2011).

PINTO, Manuel (org.), 2011, "Educação para os Media em Portugal. Experiências, actores e contextos", Ed. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

REIA-BAPTISTA, Vítor, 1995, "El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación", (pp. 106-110) em: "Comunicar", nº4, Março. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz.

2002, "A Pedagogia dos media. A dimensão pedagógica dos media na Pedagogia da Comunicação: o caso do cinema e das linguagens filmicas", Tese de Doutoramento. Faro, Universidade do Algarve.

SCHEINPFLUG, Karel, 1904, "Les fonctions pédagogiques du cinématographe" (pp. 71-74), em: Banda, D. e Moure, J. (org.), Le cinema: naissance d'un art. 1895-1920. Paris, Éditions Flammarion, (ed. 2008).

TORGAL, Luís Reis, 2011, "Propaganda, ideologia e cinema no Estado Novo. A «conversão dos descrentes»", em: Torgal, Luís Reis (org.), O cinema sob o olhar de Salazar. Lisboa, Círculo de Leitores.

TUDOR, Andrew, 1974, "Teorias do cinema", Edições 70, Lisboa, (ed. 2009)

WELCH, David, 1983, "Propaganda and the German Cinema 1933-1945". Londres, I. B. Tauris & Co. Ltd., (ed. 2006).

FILMOGRAFIA:

Aquele Querido Mês de Agosto, 2008, Real: Miguel Gomes. Portugal

A Revolução de Maio, 1937, Real: António Lopes Ribeiro. Portugal

As Pupilas do Senhor Reitor, 1935, Real: Leitão de Barros. Portugal

Camões, 1946, Real: Leitão de Barros. Portugal

É na Terra Não é na Lua, 2011, Real: Gonçalo Tocha. Portugal

Entre os Dedos, 2008, Real: Frederico Serra e Tiago Guedes. Portuga

|

Feitiço do Império, 1940, Real: António Lopes Ribeiro. Portugal

História Trágica com Final Feliz, 2005, Real: Regina Pessoa. Portugal

O Couraçado Potiomkin, 1925, Real: Sergei Eisenstein. URSS

Rafa, 2012, Real: João Salaviza. Portugal

Sangue do Meu Sangue, 2011, Real: João Canijo. Portugal

Tabu, 2012, Real: Miguel Gomes. Portugal

NOTA BIOGRÁFICA

Professor de Artes Visuais (Cinema e Educação Visual) no Agrupamento de Escolas Dra. Laura Ayres, em Quarteira.

Documental interactivo Fragmentación, inmersión e participación para construír o real

María Yáñez Anllo

Proxecto Le.es. Literatura electrónica en España.

Universidade de Santiago de Compostela.

myanllo@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos vén emerxendo na rede un artefacto, o documental interactivo (ou i-doc), no que están a converxer boa parte das técnicas e experimentos narrativos da non ficción dos últimos anos. Trátase dun formato ou xénero híbrido que combina hipertexto, multimedia, narración inmersiva procedente dos videoxogos, performatividade, locative media, espírito colaborativo baseado da filosofía do crowdsourcing... Son tantas as posibilidades que o documental interactivo nos ofrece que moitas veces até é complicado delimitar cando falamos dun i-doc ou doutra cousa. Polo tanto, este novo artefacto suxírenos moitas preguntas que nos fan reflexionar sobre o momento que vivimos tanto no mundo audiovisual, como no xornalístico, como no da propia internet. Que é un documental interactivo? Existe xa algunha tipoloxía? Cales son os mellores exemplos de i-doc dos últimos anos? Cara a onde camiña? Quen está a producir e a crear i-docs? Formularemos estas preguntas tratando de atopar as respostas na produción máis recente, pero tamén trataremos de buscar a súas orixes artísticas para así proxectar as posibilidades no futuro.

ABSTRACT

Over the last years it's been emerging on the internet an artefact, the interactive documentary (i-doc) at which most non-fiction storytelling experiments and techniques are converging. It is an hybrid format that combines hypertext, multimedia, videogame-based immersive storytelling, locative media, collaborative spirit based on crowdsourcing philosophy... There are so many the possibilities offered by i-docs that it is complicated to delimit wether we are in front of an i-doc or in front of something else. Therefore, this new artefact suggests a lot of questions that make us think about the moment we are living either at the audiovisual or the journalistic field, or at the very

internet. What is an interactive documentary? Does any typology already exist? Which are the best i-doc examples from the last years? Where is it walking to? Who are producing and creating interactive documentaries? We will formulate these questions trying to find the answers in the most recent production, but we will also try to search its artistic origins so we can then project its future possibilities.

Keywords: interactive, documentary, i-doc, webdocumentary, digital storytelling, new media

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS. DE QUE FALAMOS CANDO FALAMOS DE DOCUMENTAL INTERACTIVO?

No contexto da intemedialidade, hibridación e expansión da cibercultura no que habitamos nos últimos tempos non é novo afirmar a dificultade de delimitar un novo concepto ou un novo obxecto de estudo, tanto como o é colocar un xénero emerxente no casilleiro teórico que lle corresponde, sobre todo cando ese xénero está aínda nacendo. O concepto que nos ocupa aquí, o de “documental interactivo” utilizouse por primeira vez no 2002³⁹, pero non é ata o 2009 cando empeza a haber os primeiros achegamentos teóricos. Na práctica, podemos dicir que se leva facendo documental interactivo dende antes de que existise a teoría, e mesmo antes de que existise o nome, como veremos a continuación. E tamén podemos distinguir entre aquelas obras que estarían máis achegadas ao núcleo do concepto, entre outras cousas por se chamaren a si mesmas “documental interactivo”, e aquelas outras que comparten con estas moitas características, aínda que non sexan a priori encadradas, pola crítica ou polos propios creadores, dentro deste xénero, estando camufladas no maremagnum de neoloxismos interdisciplinares do que coñecemos como *new media*.

Deste xeito, na web, nos videoxogos, nos mundos virtuais, nos móbiles, na realidade aumentada, nos distintos híbridos de ficción, nas obras colaborativas, nos videoblogs, en pezas de xornalismo inmersivo ou de infografía, nas novas tendencias de visualización de datos ou de *locative media*, en disciplinas máis antigas como a performance e o *net-art* ou mesmo en ámbitos educativos que teñen que ver coa alfabetización dixital e o *edupunk* ou a recuperación da memoria mediante o storytelling dixital podemos atopar obras que cumpren boa parte dos rasgos esenciais para metelas no saco do documental interactivo. Unha vez metidas, teremos que empezar a clasificar, distinguir e separar o grao da palla segundo os tipos de discurso, a interacción, o soporte... En calquera caso será ese corpus caótico e interdisciplinar o que nos sirva para crear, validar e ir modelando este novo xénero, antes que tratar de someter cada unha das súas pezas á proba do algodón de se se axusta ao noso construto teórico ou non. En boa parte, porque aínda hai moi pouco construto teórico.

³⁹ Foi o artista e académico Mitchell Whitelaw quen empezou a darlle relevancia a este termo. (Gaudenzi, 2009:6)

Os primeiros traballos académicos dedicados ao documental interactivo estanse facendo neste preciso instante, se ben o termo xa leva un tempo circulando entre a industria, e debaténdose en distintos foros creativos e de expertos en medios dixitais. Un dos traballos máis ambiciosos do que temos noticia é a tese da profesora Sandra Gaudenzi⁴⁰, da Universidade de Goldsmiths en Londres, que destaca por ser un traballo aberto e en construción, accesible para todo o mundo na rede e cunha grande participación da comunidade interesada neste tema. No ámbito da Península Ibérica, destacan nesta comunidade o profesor catalán Arnau Gifreu, que leva dende o 2010 impartindo varios cursos de introdución ao documental interactivo e ten publicados varios artigos e conferencias nos que trata de aproximarse á definición do termo partindo en boa parte das teses de Sandra Gaudenzi; e André Valentim Almeida e Héitor Alvelos, da Universidade do Porto, que nas súas achegas tratan de rebater a amplitude do concepto de documental interactivo proposta por Gaudenzi outros autores, tratando de recuperar a esencia do que se leva chamando tradicionalmente documental.

De feito, calquera destes autores remítennos nas súas pesquisas aos teóricos do documental –especialmente do novo documental- e aos dos novos medios. En concreto achan moi valiosas as achegas de Bill Nichols e Stella Bruzzi, da parte do documental, e de Lev Manovich, Marie-Laure Ryan e Mitchel Whitelaw, teóricos dos novos media e das novas narrativas dixitais e audiovisuais. A partir de todas estas lecturas, e do estudo de algúns casos que consideramos significativos, iniciaremos este noso primeiro achegamento a este novo tipo de artefactos chamados documentais dixitais interactivos, documentais multimedia interactivos ou documentais interactivos a secas, centrándonos máis naqueles que teñen como espazo de traballo e soporte principal a web.

2. CARA A UNHA DEFINIÇÃO

Aínda que nesta primeira aproximación ao xénero do documental interactivo non trataremos de chegar a unha definición propia, si nos imos aproximar brevemente aos intentos de definición que se están facendo nos primeiros estudos teóricos. Polo de pronto empezamos a albiscar dúas correntes críticas principais: unha primeira inclusiva, que tendería a acoller baixo o paraugas do documental interactivo todo aquilo que

⁴⁰ Esta tese está en construción e a autora vai publicando os capítulos a medida que os ten feitos na web que lle ten dedicada: www.interactivedocumentary.net. Neste proceso de *work-in-progress* a autora quere experimentar algún dos procesos que describe, como a propia natureza aberta de moitos documentais. Mantén dous blogs en paralelo e un catálogo en construción dos documentais interactivos que vai coñecendo, dende o que pide as contribucións dos lectores, redundando nesta natureza aberta, dinámica e colaborativa que caracteriza os medios obxecto do seu estudo. Gaudenzi é ademais a impulsora da comunidade I-Docs e organizadora do Simposio que con este nome se celebra en Bristol.

conte a realidade a través de medios que interactúan co usuario e que expresamente busca considerar este novo xénero fóra da tradición do documental lineal, e outra exclusiva, que trata de delimitar moito máis o concepto e que lle garda fidelidade á tradición do documental no cinema ao tempo que é máis esixente co concepto de interacción. Un dos principais elementos que enfrontará as dúas correntes será a necesidade de que o documental interactivo teña como materia prima a imaxe en movemento ou non.

Así, para os teóricos emerxentes da primeira corrente, como Sandra Gaudenzi, moitas pezas de *new media* serían documentais interactivos sen sequera os propios autores se decataren:

Since digital interactive documentaries is still an emerging field (...), it is difficult to find such examples, mainly because people refer to themselves with various terminologies: new media documentaries, digital documentaries, interactive film, database narrative etc... Most of the time what I would consider an interactive documentary is not linked by the industry with the "documentary family" and is called an online forum, a digital art piece, locative game, an educational product, a 3D world, an emotional map etc, making my search for examples particularly difficult. Even more indicative, the authors of such artefacts don't define themselves documentary makers but digital artists, interactive designers or game designers. (Gaudenzi, 2009:10)

Neste concepto tan aberto a propia Gaudenzi cuestiona a necesidade de que haxa imaxe en movemento ou vídeo, estando a experiencia audiovisual xustificada na disposición dos propios elementos multimedia e a propia interface. Boa parte do corpus que se identifica como documental interactivo viríanos avalar esta tese, ao botar man da fotografía, integrada con certa animación e un traballo moi importante do audio para conseguir un efecto inmersivo similar ao dunha peza audiovisual. Mais, xa postos, por que prescindir do audiovisual? Que achega o uso exclusivo da fotografía estática a unha arte documental que xa leva moitos anos usando no medio cinematográfico ou televisivo imaxes estáticas combinadas coas imaxes en movemento, sempre coa función de contar mellor a historia? Que diferenza iso dunha reportaxe multimedia das que xa coñecemos?

Esta é unha das formulacións que empezan a cuestionar os críticos exclusivistas, que consideran a imaxe en movemento a esencia de calquera produto que queira chamarse "documental". No seu "Interactive Documentary: a Manifesto", André V. Almeida e Héitor Alvelos procuran sentar as bases de que se debería considerar documental interactivo e cales son os retos que teñen que afrontar os creadores deste tipo de documentais no futuro. Para estes autores, o termo "documental interactivo" é unha palabra que se está poñendo axiña de moda e que suxire moitas expectativas sobre o que o resultado da converxencia e evolución do documental e da interacción

computacional nos poden ofrecer. Porén, o corpus de documentais interactivos achado no momento de escribir o artigo non acaba de cumprir esas expectativas, e con frecuencia atopamos “pouco máis que unha serie de pezas multimedia máis próximas ao PowerPoint que ao cinema”. (Almeida, Alvelos, 2010:123)

Así mesmo, Almeida e Alvelos critican o abuso semántico que se empeña en porlle adxectivos á palabra “documental” para sinalar os novos artefactos, e que coinciden cos que sinala Gaudenzi:

It appears that nowadays everyone is using the word “documentary” to describe every single multimedia piece that incorporates video no matter its nature, technique, language or scope, taking advantage of the fuzzy and fragile boundaries of the documentary definition. Regarding this semantic abuse, the term “documentary” has been used with all sorts of prefixes, namely “interactive”, “expanded”, “database”, “locative”, “evolving”, “cross-platform”, “transmedia”, “enactive”, “docugame”, among many others. We believe this matter can’t be seen as a minor question of semantics since there’s a secular cinema tradition inherited whenever the word “documentary” is evoked. Not wanting to enter the realm of documentary at all, many of these “prefixed” documentaries don’t “feel like” documentary at all, when “feeling like” is a crucial assessment to validate the belonging to the documentary family. (Almeida, Alvelos, 2010:124)

Prevese, xa que logo, un apaixonante debate terminolóxico na conceptualización e definición deste novo xénero, mesmo o cuestionamento de se é un xénero en si mesmo. Pero é un debate lóxico e moi propio do contexto postmoderno de hibridación no que nos movemos. Tan necesario é localizar os rasgos do documental interactivo que poidamos atopar noutros posibles xéneros do *new media*, como tratar de restrinxir o concepto para poder non só axudar ao seu estudo senón tamén guiar os creadores futuros dun tipo de obra que, como dicimos, está aínda nos inicios do seu desenvolvemento⁴¹.

⁴¹ Veremos tamén como as poucas definicións que atopamos están moi condicionadas polo corpus do momento. Arnau Gifreu recolleu as seguintes, todas feitas no 2004. (Gifreu, 2010:98)

- Xavier Berenguer: “Un tipo de narrativa que emerxeu canda os hipertextos e os xogos dos 80, como unha terceira alternativa que engloba a non ficción”.
- Carolyn Handler Miller: “Un tipo de película interactiva de non ficción na que os espectadores teñen a oportunidade de escoller que material ver e en que orde. Tamén se lles podería dar a escoller entre diferentes pistas de audio”.
- Katherine Goodnow: “Xénero que provén dos experimentos iniciais das películas interactivas, onde a actividade física, aínda que non a cognitiva, se utiliza para navegar en directo a través do material existente (vídeo ou película)”.

3. RENEGOCIANDO A REALIDADE. CARACTERÍSTICAS DO DOCUMENTAL INTERACTIVO E DISTINCIÓNS DO DOCUMENTAL LINEAL

Algúns autores como Stella Bruzzi (2000:4) falan do documental tradicional como o resultado dunha negociación entre o autor, a realidade que representa a través do seu discurso, e o espectador. Á hora de analizar o documental interactivo desde esta perspectiva, teriamos que facernos a seguinte pregunta: Como afecta o novo poder de interacción que se lle dá ao espectador (en diante “interactor”) a esta negociación? E teriamos que tratar de responder a esta cuestión dende os tres puntos de vista dos axentes que interveñen no documental: o autor, o texto e o espectador. Facéndonos as preguntas adecuadas podemos chegar a cuestionarnos o sentido do documental interactivo tal e como se entende agora en moitas producións. Por exemplo, cal é o sentido de depositar no interactor certas escollas, como o hipertexto nunha obra documental?

Preguntas coma esta son sen dúbida desafiante aos teóricos que definen a interacción do documental como unha mera intervención física e a capacidade para tomar decisións. Afondando nesta definición inclusiva, algúns autores como Arnau Gifreu xa comezaron a sinalar algunhas características do documental interactivo e os principais rasgos que o diferencian do documental lineal. En primeiro lugar, está obviamente a ruptura da linealidade. Se no documental tradicional hai un férreo arco narrativo que nos leva dende o punto A ao B, no interactivo atopámonos cun estruturas máis rizomáticas propias do hipertexto, nas que nos atopamos con bifurcacións e con varios percorridos posibles, ás veces os que o propio interactor escolla. En segundo termo, a participación, que no documental lineal suponse cognitiva ou reflexiva, relegada á descodificación da mensaxe que faga o espectador no seu cerebro, e no documental interactivo implica certo movemento físico. Esta é a única condición que autoras como Gaudenzi lle piden a un documental interactivo, aínda que ela mesma recoñecerá e estudará os distintos modos desta interacción física. E estes modos son os que marcan a terceira distinción: se no documental lineal temos que falar de “modos de representación” para tipificar as distintas maneiras que ten un cineasta de aproximarse á realide, no documental interactivo falaremos de “modos de interacción”, como veremos en Gaudenzi, ou modos de navegación. A cuarta e última característica que separa o documental liñal do interactivo é que o primeiro é un produto acabado, que remata a súa construción na sala de montaxe e non se adoita volver modificar, mentrs que o segundo é un sistema vivo cuxo proceso de produción mantense durante a propia visualización e participación do espectador, e o seu remate será moitas veces froito dunha nova negociación entre o creador e o público interactor (Gifreu, 2010:103).

4. TIPOLOXÍAS SEGUNDO O MODO DE INTERACCIÓN

Se ben a aparición do espectador-interactor como corresponsable do discurso nos fai cuestionar o papel do creador e a utilidade do propio discurso, si que nos pode servir para tratar de establecer unha tipoloxía propia para o documental interactivo, tal como propón Sandra Gaudenzi. Tomando como referencia os “modos de representación” en que clasificaba Nichols o documental segundo a relación entre o autor e a realidade que representa⁴², Gaudenzi vai explorar os distintos “modos de interacción” nos que debe intervir o interactor, e así atreverse a facer unha primeira clasificación do que ela entende por documentais interactivos, en catro modos diferentes: o modo conversacional, o modo hipertextual, o modo participativo e o modo experiencial.

O modo conversacional e o experiencial parten da idea de xogo de rol: no caso do primeiro, das dinámicas do videoxogo, en concreto da tradición das aventuras conversacionais, e no caso do segundo, dos xogos en vivo, no que os xogadores interactúan co espazo físico máis ca cun espazo virtual, se ben esta interacción está baseada en dinámicas de videoxogos e moitas veces se apoian en dispositivos dixitais. Nos dous casos trátase de experiencias similares aos *serious games* e aos *Alternate Reality Games* (ARG), que teñen como materia prima e obxecto de representación / interacción a realidade.

Os outros dous modos, o hipertextual e o participativo, baséanse máis na dinámica da web e de internet como medio, e por este motivo son os que se están a institucionalizar máis como documental interactivo. De feito, o termo *webdoc* vaille gañando terreo ao do *i-doc*, pois polo menos sérvenos para acoutar o terreo á hora de definir os novos formatos. E efectivamente, os documentais feitos para a *web* baséanse en dous principios, que marcan estas dúas formas de interactuar: o hipertexto, presente no funcionamento da *web* case desde o seu comenzo, e a participación, que identificamos máis co concepto da *web 2.0*, aparecido na década pasada.

5. DOCUMENTAL HIPERTEXTUAL E DOCUMENTAL COLABORATIVO. NOVAS MANEIRAS DE VER/NAVEGAR/EXPERIMENTAR/CONSTRUÍR UN DOCUMENTAL NA WEB

Eliximos estes dous tipos de documental por seren os máis facilmente identificables como documental interactivo, co argumento da intuición que reclamaban Almeida e Alvelos: “cheiran a documental”. E tamén por tratarse dos dous modos de interacción

⁴² Os 7 modos de representación que identifica Nichols (2001) son o modo poético (que exemplifica con *Un Perro Andaluz* de Buñuel), o modo expositivo (os documentais de Leni Riefensthal, o modo observacional (os traballos de Wiseman ou Pennebaker, o modo participativo (Vertov, Jean Rouch), o modo reflexivo (o *Sans Soleil* de Chris Marker) e o modo performativo (as coñecidas películas de Michael Moore).

máis vinculados ao soporte *web*, no que nos queremos centrar. A *web* é o soporte sen o cal ningún dos dous modos se poderían manifestar, tal e como os coñecemos a día de hoxe. No modo hipertextual, por ser o enlace a unidade básica do hipertexto e a esencia da arquitectura da *web* dende os seus inicios. No modo colaborativo, porque nos remite ao espírito da *web 2.0*, xurdida a comezos de século: unha *world wide web* na que os usuarios exercen máis que nunca a súa capacidade de xerar e publicar contidos grazas a ferramentas como as *wikis*, os blogs ou as redes sociais, que ademais están pensadas para a colaboración horizontal de moitas persoas que non se coñecen, na filosofía do chamado *crowdsourcing*, que ten a súa orixe nas maneiras de traballar das comunidades do *software* libre.

Así pois, vexamos cales son os novos xeitos de construír un documental interactivo destas características, entendendo por construción o proceso de interacción entre o creador, o discurso e o espectador.

5. 1. O DOCUMENTAL HIPERTEXTUAL

Na natureza do hipertexto está a vontade de loitar contra a ditadura do lineal, e será esta tensión a que nos depare os experimentos máis interesantes dun medio que, na rúa orixe, ten como materia prima a imaxe en movemento, que tiña que ser lineal á forza. As maneiras en que o documental hipertextual tentará superar esta barreira son variadas, empezando pola máis rudimentaria, que consiste en fragmentar o material rodado e ensamblalo pola vía do hipervínculo, máis que pola vía da montaxe, aínda que esta tamén se use. De feito, algúns dos exemplos que máis sinalados son documentais lineais convencionais que foron transformados en hipertextuais por este método, ou ben documentais que se foron construíndo e publicando por partes, ensamblándoos a través dunha interface web, e que chegado certo momento se converteron nun documental tradicional mediante a montaxe lineal das distintas pezas. É o caso de *Love & Diane* (Jennifer Dworkin, 2002) ou *The Waiting Room* (Peter Nicks, 2009-2012), que parten de documentais televisivos para despois explorar distintas narrativas na web. No outro extremo da complexidade están os artefactos que combinan distintos elementos multimedia e conseguen construír significados, como veremos, pola vía da programación e da interface.

O feito de que a ferramenta usada para contruír o relato sexa o hipertexto non quere dicir que este non estableza as súas propias rutas, ao contrario, do que se trata é de deseñar novos itinerarios para que sexa o interactor o que decida exploralos na orde ou dirección que prefira. Estes itinerarios adoitan xurdir da deconstrución dos elementos primordiais do relato: o espazo, o tempo, os temas, os personaxes, etc. Así, moitas interfaces de navegación polos documentais web adquiren forma de mapas, liñas de tempo, álbumes fotográficos ou listaxes e taxonomías de persoas, lugares ou temas. O

usuario pode elixir seguir as liñas ou lóxicas suxeridas, mais tamén adoita ser convidado a facer as súas navegacións libres, de xeito que cada usuario/lector/interactor é quen de reconstruír o relato de maneira persoal e diferente dos demais. Un dos exemplos máis sinxelos deste tipo de navegación é *The Interview Project* (Austin Lynch, 2010), que a xeito de videoblog foi publicando distintas entrevistas *road-movie*, aos personaxes atopados no curso dunha *road-movie*, e que a día de hoxe se poden ver en orde espazo-temporal, ou escoller na orde que se queira. Neste concepto de mapa afonda *Les Communes de Paris* (Simon Bouisson, 2010), presentando unha interface xeolocalizada que nos permite adentrarnos, literalmente, no rueiro de París, a partir dun mapa de satélite dende o que podemos acceder ás rúas onde se sitúan as historias e os personaxes que o documental nos mostra, usando en todos os sentidos e con toda a intención a teoría da deriva de Guy Debord, que é aplicable tanto á exploración do espazo como á do hipertexto.

Os mapas, os temas e os personaxes van ser as variables fundamentais a través das que se nos vai propoñer fragmentar en datos o documental hipertextual, con maior ou menor sofisticación. Pero alén deste xeito de dispoñer os datos, moi propio da web, o documental interactivo beberá do outro grande medio dixital deste tempo: os videoxogos. Así, a hora de involucrar o usuario, o documental hipertextual vai ter moi presente o concepto de inmersión, ata o punto de crear un entorno de navegación que se pode achegar bastante ao deste tipo de xogos, ben na forma, deseñando interfaces de 360° como as que empregan moitos deles, usando cámara subxectiva, ou ben no contido, utilizando estruturas de narración similares á das aventuras gráficas. É o caso de *Out my Window* (Kat Cizek, 2010), que aínda que é completamente hipertextual e nos ofrece tamén navegación por lugares ou personaxes, presenta unha interface en forma de xanela a través da que entramos, unha vez que facemos click, aos espazos domésticos de distintos persoaxes que viven nos suburbios das grandes cidades, mostrándonos unha visión en 360 que podemos explorar e navegar coa axuda do cursor.

Máis alá vai *Prison Valley* (David Dufresne, Philippe Brault, 2010), unha mestura de hipertexto e aventura gráfica, que empeza cunha breve peza de vídeo con voz en off que nos introduce na historia ao xeito dos videoxogos, e a partir de aí todo serán similitudes e referencias á linguaxe destes, cunha navegación que vai levando o usuario por distintos espazos semellantes aos das pantallas, e con claves apoiadas en obxectos que nos levarán a distintos puntos da historia. A proposta é dunha navegación certamente complexa, e dunha obra de longa duración. Os autores querían expresamente fuxir da idea de que o audiovisual en internet debe ser breve, e querían facer unha obra importante que o espectador puidese estar experimentando durante horas, como acontece cun videoxogo. Ademais, ao longo da viaxe imos atopando diversas pistas en obxectos, que nos levan a distintos extras, ben de información

contextual ou ben con enlaces ao exterior que nos completan a experiencia e nos convidan a investigar máis sobre o tema pola nosa conta.

5.2. O DOCUMENTAL PARTICIPATIVO OU COLABORATIVO

Xa apuntamos que a filosofía do *crowdsourcing* na que se basea este modo de interacción é a mesma que impulsa boa parte das obras que xerou a web 2.0, e, antes que ela, obras colectivas como a Wikipedia ou o *software* libre. Aproveita as novas ferramentas como os blogs, *Youtube*, *Flickr*, *Facebook*, *Twitter* ou *Google Maps*, xunto co abaratamento das cámaras (dixitais, móbiles, *webcams*...) para formar unha comunidade que colabore na construción dunha obra común. Aquí o concepto de autoría poder ter varios graos, tendendo á autoría colectiva, aínda que a presenza dun autor que leve a batuta é bastante habitual, e ten as súas vantaxes e inconvenientes sobre o resultado final, e tamén sobre a satisfacción das persoas que colaboran na obra, que unhas veces queren obter recoñecemento e outras moitas confórmanse con ser parte da chamada intelixencia colectiva e o feito de compartir e contribuír é satisfactorio en si mesmo.

Este tipo de documental tamén é en moitas ocasións un cine-ensaio, ou un web-ensaio, no que o propio proceso de construír a obra é tan importante como o que se conta. A proposta de participación debe ser ben explicada, formulada case como un xogo coas súas propias regras, que os participantes están dispostos a aceptar. Daquela, o papel do autor é xerar non só a proposta, senón crear as condicións do xogo. En *The Man with a Movie Camera Global Remake*. (VV.AA. 2007-2012) Trátase de ir re-versionando continuamente a famosa película rodada por Dziga Vertov en 1929 unha das obras fundacionais do documental mosaico que tanto está a inspirar as obras interactivas que vemos. Nesta proposta convídase a persoas de todo o mundo a gravar imaxes que interpreten o guión orixinal de Vertov, a subilas ao website para que pasen a formar parte das múltiples versións da película que se van publicando na de maneira continuada. Os distintos planos van rotando cada día, de xeito que a montaxe nunca é a mesma. Tamén hai planos que permanecen en negro porque aínda non os filmou ninguén, e convídase aos usuarios a completalos.

A participación pode ser de varios tipos. A máis común é a xeración de datos (imaxes), que axuden a contar a historia proposta polo autor desde distintos puntos de vista. Aquí é onde vemos que a autoría se empeza a desdibuxar, pois no documental a autoría é basicamente a mirada subxectiva sobre a realidade. Ás veces os participantes envían as súas pezas en forma de curtas documentais, que completan unha historia coral, pero tamén é moi corrente que o que se lles pida sexa material bruto para que o autor, ou outros participantes, o editen. Dese xeito, o control sobre o discurso permanece en mans do creador, que o ensambla, vía montaxe ou vía hipertexto, como lle pareza. Así o fixeron en *Life in a Day* (Kevin Macdonald, 2011) un proxecto producido por Ridley Scott en colaboración con Youtube que recolle os vídeos gravados por milleiros de persoas

de todo o planeta o 24 de xullo do 2010. O resultado é, por un lado, un documental lineal editado polo director Kevin Macdonald a partir das imaxes que enviou a xente, que se estreou nos cines e na rede no verán do 2011, e por outro lado unha canle de Youtube na que se ofrece unha selección das imaxes que enviaron os participantes.

Por último, as propostas máis interesantes son aquelas que deixan en mans do espectador-interactor-colaborador a capacidade para editar, á súa maneira, un material preexistente. E como nos diriximos a un colectivo que nos interesa que non sexan cineastas profesionais senón usuarios normais, a tendencia é a facilitarlle as ferramentas para que o poida facer de maneira fácil e intuitiva, e gratuíta, na propia web. Así o intentou Brett Gaylor en 2008 co seu documental *RIP: A Remix Manifesto* e a súa proposta para que o público o remesturase nun proxecto web chamado Open Source Cinema. Esta proposta non chegou a callar nin a ter o éxito esperad pero serviu de xermolo ao proxecto Web Made Movies, que Gaylor empezou a impulsar en 2010 coa fundación Mozilla e o National Film Board de Canadá, e que explora as posibilidades de mestura e de *hacking* do vídeo na web usando HTML5.

De fondo está a cultura do *remix*, a do *patchwork*, na que tan importantes son as pezas como as costuras que as unen, e quen as cose é o novo autor, o novo mago da cibercultura, capaz de darlles un novo significado ás obras preexistentes deconstruíndoas e reconstruíndoas mediante algoritmos e novas linguaxes baseadas na programación. É por iso que un autor de ciberdocumentais vai ter que posuír non só habilidades coa cámara ou co *software* de edición, senón tamén coa programación informática, capaz de recoller datos, procesalos, mesturalos, e de expulsar novas combinacións, compartindo ademais estes procesos con outras moitas persoas en tempo real.

7. TENDENCIAS PARA O FUTURO DO DOCUMENTAL INTERACTIVO

Tendo claro que o xénero aínda está nacente e que irá sendo obxecto de estudo a medida que se vaia desenvolvendo, si podemos apuntar unha serie de liñas que están a determinar o futuro da comunicación dixital e polas que terá que pasar, seguro, o documental interactivo. Do mesmo xeito que ao longo deste traballo intentamos averiguar quen eramos e de onde viñamos, non podemos rematar sen tratar de vislumbrar cara a ónde imos. Velaquí algunhas destas tendencias:

A web semántica. Adeus *flash*, ola HTML5. Nesta frase poderíamos resumir o cambio que se avestiña nos estándares da web, ata agora dependente dunha tecnoloxía pesada e propietaria como era o *flash* para darlle soporte ao vídeo e á animación, pezas básicas do documental interactivo. Co estándar da web HTML5, unha tecnoloxía de software libre, o vídeo pasa de ser un intruso que se incrustaba na web a ser un elemento máis, como unha fotografía, sobre o que se poden superpoñer datos e metadatos

relacionados cos frames e cos píxeles que compoñen eses vídeos. Isto vai dar moitísimo xogo á hora de colocar información contextual, integración con mapas e redes sociais, subtítulos⁴³... e aumentará as posibilidades narrativas, multimedia e hipertextuais dun medio que máis ca nunca ten a posibilidade de desafiar a linealidade e deixar fluír a información ao seu redor.

Visualización de datos e infografía. Sen dúbida esta é unha das tendencias máis importantes que estamos vendo nos últimos anos, e vén do cruzamento de dúas filosofías: a da estética da información, que sostén que publicar datos non ten por que ser equivalente á representación en gráficos aburridos, senón que se pode ser capaz de xerar emoción e goce estético con eles, e por outor lado a do *open data*, que reivindica a publicación e a posta a disposición da cidadanía das moreas de datos públicos que os governos e outras entidades gardan baixo chave, e tamén que se deixe operar con eses datos para que se poidan presentar de maneira clara aos cidadán, loitando contra a opacidade interesada que moitas veces se presenta cando falamos de datos que adoitan conter millóns de cifras. Pois ben, con estas dúas premisas cada vez se estende máis a idea de que a visualización de datos pode ser unha ferramenta para contar historias, e que o poder para facelo recae nos deseñadores e nos programadores que preparen os algoritmos necesarios para extraer, deses datos, historias que poidan emocionar. Un exemplo témolo no proxecto *We feel fine*, no que un buscador rastrexaba en Google, en tempo real, as frases escritas en blogs que empezaban por "I feel...", clasificándoas por data, por países, por xénero, por idade... de xeito que nos podíamos facer un mosaico (de novo, o mosaico) dos sentimentos de moitas persoas, sen verlles as caras nin oírles a voz, só procesando os datos e obtendo información sobre cales eran os estados de ánimo, ilusións e frustracións dun grupo de xente case abstracto. Aquí habería que pararse moito a pensar se podemos falar de documental interactivo, pero non podemos negar que o tipo de historia que se nos conta é moi parecida é de *Out my Window* ou *The Waiting Room*.

Hibridación de xéneros e formatos, e mestura entre documental e ficción. Poñemos aquí como exemplo un dos proxectos que máis expectación está a xerar na industria das novas narrativas: *Collapsus*: unha historia que mestura ficción, documental e animación rotoscópica (xa híbrida en si mesma), e que promete ser un dos grandes fitos deste ano no que a estratexia transmedia se refire. A propia natureza do transmedia e do uso de múltiples medios e formatos para contar unha historia fainos pensar que esta tendencia afectará de cheo á evolución do documental interactivo e á súa definición.

Locative media e realidade aumentada. Internet atópase en plena era da mobilidade, Os teléfonos intelixentes e as tabletas tipo iPad protagonizarán os vindeiros anos, e

⁴³ Así o están a demostrar os primeiros experimentos de reprodutores HTML5, como este do proxecto da Fundación Mozilla Web Made Movies: <http://www.drumbeat.org/webmademovies>

determinarán unha nova concepción nos contidos e aplicacións, nas ferramentas, polo tanto tamén na maneira de contar historias. Da inmersión dixital pasaremos á inmersión na propia realidade, a ser capaces de experimentar xogos narrativas en espazos reais coa axuda de mapas, GPS e realidade aumentada. Deste xeito, o modo experimental que apuntaba Sandra Gaudenzi está empezando a arrincar, integrándose plenamente nos social media e apuntando oportunidades mo interesantes no que será case un novo xénero propio, e que pagará a pena estudar máis detidamente, seguramente fóra das restricións conceptuais que tratamos de buscarlle ao documental interactivo.

8. NOVOS ACTORES: QUEN IMPULSA O DOCUMENTAL NA REDE?

Como vimos de ver, as posibilidades que se abren nas novas narrativas dixitais van precisar de novas habilidades e coñecementos para os creadores audiovisuais, e incorporar novas profesións aos equipos de traballo que se encarguen da programación e do deseño de interacción e multimedia, fundamentalmente. Así mesmo, novos tipos de documental supoñen novos tipos de documentalistas, e a incorporación a este mercado de traballo de profesionais saídos xa non só das escolas de cine ou TV, senón de fotoxornalistas e xornalistas multimedia, deseñadores, programadores, etc. Cada vez se tenderá máis ao creador multimedia, capaz de manexar unha cámara, un software de edición, de programar unha web... Tal vez non sexa preciso que o creador saiba facer ben todas estas cousas, pero si deberá ser capaz de pensar en clave de web e de hipertexto, e tamén en clave cinematográfica.

En canto aos produtores, tamén se empezan a dar cambios en quen está facendo posible os novos documentais. Aínda que a maior produción provén dos actores habituais, as televisión e orgnismos audiovisuais públicos (a americana PBS, o National Film Board de Canadá, a BBC ou a francesa ARTE), cada vez é máis frecuente ver como institucións, fundacións, organizacións non gubernamentais, ou colectivos de activistas, promoven estes novos produtos, usando o storytelling para facer chegar a súa mensaxe con máis forza e sen intermediarios. Do mesmo xeito, a publicidade e o marketing están a utilizar moitos destes formatos para involucrar as audiencias e potenciais consumidores, creando auténticas superproducións que van mais alá do spot tradicional e constitúen o chamado *branded content*. Por último a tendencia que verdadeiramente impulsa a web 2.0 é o DIY (*Do It Yourself* = Faino ti mesmo), xa que as ferramentas de creación e publicación está máis que nunca ao alcance de moitísimas persoas, só fai falta o talento e unha boa historia que contar. Mais os recursos sempre son importantes, por iso en torno a esta filosofía estanse creando novas redes de crowdfunding, captación colectiva de recursos, que están dando a luz a moitos novos proxectos audiovisuais independentes. As máis importantes son Kickstarter e IndieGoGo.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, André Valentim e Héitor Alvelos, 2010, "An Interactive Documentary Manifesto", ICIDS'10 Proceedings of the Third joint conference on Interactive digital storytelling. Berlin, Springer-Verlag, 123-128.

BRUZZI, Stella, 2000, *The New Documentary. A Critical Introduction*. London, New York, Routledge.

GAUDENZI, Sandra. Digital interactive documentary: From representing reality to cocreating reality [trabajo de investigación en progreso, online]. University of London. Centre for Cultural Studies (CCS) of Goldsmiths. London, 2009. Disponible en <<http://www.interactivedocumentary.net/about/me/>> (acceso en 06-05-2012).

GIFREU, Arnau, 2010, "El documental multimedia interactivo. Por una propuesta de definición y categorización del nuevo género emergente". En *Nuevos Medios, Nueva Comunicació*. III Congreso Internacional de Comunicación 3.0. Salamanca, Universidad de Salamanca.

HANDLER MILLER, Carolyn, 2008, *Digital Storytelling, Second Edition: A creator's guide to interactive entertainment*. Oxford, Focal Press.

JENKINS, Henry, 2008, *Convergence Culture, La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

MANOVICH, Lev, 2005, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.

MURRAY, Janet, 1999, *Hamlet en la Holocubierta*. Barcelona, Paidós.

NICHOLS, Bill, 2001, *Introduction to Documentary*. Indianapolis, Indiana University Press.

PAGE, Ruth e Bronwen Thomas, 2011, *New Narratives. Stories and Storytelling in the Digital Age*. Lincoln, University of Nebraska Press.

RYAN, Marie-Laure, 2006, *Avatars of History*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

SÁNCHEZ-MESA MARTÍNEZ, Domingo, 2010, "¡Jugad, jugad,malditos! Videojuegos y cine: deslindes teóricos para un estudio intermedial", en *Reescrituras fílmicas: nuevos territorios de la adaptación*, de José Antonio Pérez Bowie (ed.). Salamanca, Universidad de Salamanca.

WEBOGRAFÍA

Web de Sandra Gaudenzi. Disponible en: <http://www.interactivedocumentary.net> (acceso en 3 de maio de 2012).

Web de Arnau Gifreu. Disponible en: http://www.agifreu.com/web_dmi/index_act_web_2010_cas.html (acceso en 3 de maio de 2012).

Collab Docs. When documentary meets web 2.0. Disponible en: <http://collabdocs.wordpress.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Webdocu.fr. Disponible en: <http://webdocu.fr> (acceso en:3 de maio de 2012).

National Film Board of Canada - Interactive. Disponible en: <http://www.nfb.ca/interactive/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

ARTE WebDocs. Disponible en: <http://webdocs.arte.tv/> (acceso en: 3 de maio de 2012).
Submarine Channel. Disponible en: <http://www.submarinechannel.com> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Upian. Disponible en: <http://www.upian.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).
Power to the Pixel. Disponible en: <http://www.powertothepixel.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Love and Diane. Disponible en: http://www.pov.org/loveandddiane/video/timeline/love_diane_hi.swf (acceso en: 3 de maio de 2012).

The Interview Project. Disponible en: <http://interviewproject.davidlynch.com> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Les Comunes de Paris. Disponible en: <http://www.lescommunesdeparis.fr> (acceso en: 3 de maio de 2012).

The Waiting Room. Disponible en: <http://www.whatruwaitingfor.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Highrise - Out My Window. Disponible en: <http://highrise.nfb.ca/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Thanatorama. Disponible en: <http://www.thanatorama.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Prison Valley. Disponible en: <http://prisonvalley.arte.tv/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

The Man with a Movie Camera Global Remake. Disponible en:
<http://dziga.perrybard.net/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Life in a Day. Disponible en: <http://www.youtube.com/user/lifeinaday> (acceso en: 3 de maio de 2012).

RIP: A Remix Manifesto. Disponible en:
<http://www.opensourcecinema.org/project/rip2.0> (acceso en: 3 de maio de 2012).

The Johnny Cash Project. Disponible en: <http://www.thejohnnycashproject.com/>
(acceso en: 3 de maio de 2012).

We Feel Fine. Disponible en: <http://www.wefeelfine.org/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Collapsus. Disponible en: <http://www.collapsus.com/> (acceso en: 3 de maio de 2012).

Formación audiovisual e nativos dixitais

Manolo Gonzalez

“Concepción Arenal” Ferrol

RESUMO

A miña participación pretende reflexionar sobre procesos e métodos de ensino do cinema á xoves e adolescentes contemporáneos. Parto da constatación de que vivimos nun sistema educativo do século XIX, cun profesorado do XX e un alumnado do século XXI, o que quizais sexa fonte de disfuncións e desencontros. A meirande parte das experiencias de formación audiovisual no ensino naceron en tempos analóxicos. Mais os adolescentes contemporáneos - nativos dixitais en expresión de Prensky – están a cuestionar moitos dos procesos de aprendizaxe tradicionais, por cuanto viven inmersos nun entorno tecnolóxico diferente ao dos seus profesores. Posiblemente os profesores de imaxe precisemos "entender" os novos tempos e renovar metodoloxías, sen perder rigor ou calidade nos contidos que consideramos imprescindibles. Pretendo comunicar os resultados dunha modesta experiencia de formación audiovisual para os alumnos do IES Concepción Arenal (Ferrol) en 1º de Bacharelato (16 anos) e posto en marcha no curso 2011-2012. Nela utilízanse numerosas ferramentas do entorno dixital, nun contexto colaborativo, participativo e democrático, no que o alumno utiliza o seu teléfono móbil ou cámara fotográfica como un bolígrafo.

Palabras-chave: Formación audiovisual, nativos dixitais, tempos analóxicos, contexto colaborativo, contexto participativo

Audiovisual training and Digital natives

ABSTRACT

My participation is intended to reflect on processes and methods of teaching cinema to youth and contemporary adolescents.

Providing that we are living in a nineteenth century educational system, with teachers of the 20th century and with students of the 21st century, it can turn out in a source of problems and disagreements. Most educational experiences weren't born in analog times. More contemporary teens - Digital natives according Prensky expression - are questioning many of the traditional learning processes because they live in a different technological environment from that of their teachers'. Probably image teachers need to "understand" the new times and renew the methodologies without losing accuracy and quality in contents that are considered indispensable.

It's my purpose to communicate the results of a modest audiovisual experience with the students from IES Concepción Arenal (El Ferrol) of the 1st Degree and for the 2011-2012 school year. We have used various tools of the digital environment, in a collaborative, participatory and democratic context in which the student uses his cell phone or camera just like a pen.

Keywords: Training audiovisual, digital natives, analog time, collaborative context, participatory context.

1. NATIVOS DIXITAIS

A presente comunicación tan só pretende ser unha invitación á reflexión e debate sobre procesos e métodos de formación audiovisual á adolescentes nas aulas de ensino medio, a partires dunha experiencia concreta realizada no curso 2011-2012 no IES Concepción Arenal de Ferrol. O punto de partida foi a miña constatación empírica de que vivimos efectivamente *baixo dun sistema educativo do século XIX, cun profesorado do XX e un alumnado do século XXI*, o que está sendo fonte de disfuncións e desencontros de todo tipo, para os que as institucións educativas non identifican polo de agora ningunha solución óptima. Hai propostas ben variadas, dende os que preconizan o retorno á disciplina escolar dos anos do franquismo, co profesor como Deus infalible e omnipotente; ou os que avogan pola introdución masiva de ordenadores nas aulas, confiando en que a tecnoloxía e a "cacharreiría dixital" contribúan a unha "escola moderna", dende onde instalar - como si fosen virus troianos- os vellos contidos analóxicos e os xeitos tradicionais do ensino nas submentes dos "bárbaros" adolescentes adictos ao Tuenti. Pero poucos poñen o aceno

no problema fundamental : a emerxencia de novos xeitos de socialización e comprensión da realidade dos mozos que agromaron no tempo de Internet (agora teñen 16 /17 anos); os denominados “nativos dixitais” dotados dunha serie de características especiais – asunto que non imos desenvolver aquí- aos que os profesores do século XX ou “inmigrantes dixitais” non comprendemos doadamente e moi a miúdo chegamos a malinterpretar o por qué das súas condutas. Novos estudantes que están a demandar practicas pedagóxico-didácticas ben diferentes como sinalan moitos expertos - por exemplo a *coasociación*- de Prensky⁴⁴ - . Porque os adolescentes contemporáneos están a cuestionar os procesos de aprendizaxe tradicionais mentres conviven nun entorno tecnolóxico moi diferente ao universo analóxico do seus profesores. O que aínda definimos algúns como “novas tecnoloxías”, para eles conforman unha prolongación natural do seu entorno social e persoal , adoptando o universo dixital (internet, redes sociais, etc) sen complexos de ningún tipo. Se alguén quere achegarse a algunha destas cuestións de xeito desenfadado , pode ver ista divertida conferencia do Doutor Roberto Rosler: *Principios neurocognitivos para la enseñanza de nativos digitales*⁴⁵

2.FORMACIÓN AUDIOVISUAL

A meirande parte das experiencias de formación audiovisual no ensino naceron en “tempos analóxicos” e aínda hoxe seguen a estar en mans de profesores amadores e apaixonados do cinema mais...inmigrantes dixitais. No sistema clásico, os alumnos organízanse en grupos de traballo, elaboran guións ou exercicios varios, reproducen os modelos organizativos do cinema profesional.. con sorte hai un equipamento por grupo (ou non) e ao fin grávase a práctica “a peli da clase”, que normalmente fica esquecida nun caixón ao fin do curso. Eu mesmo comecei a traballar diste xeito co “vídeo nas aulas” no meu primeiro ano de docencia- no paleolítico inferior-.... aló por 1982 acompañado polos sabios consellos de Monique Martineau⁴⁶ .

Dende aquela, as necesarias relacións entre ensino e cinema foron un dos *leiv motiv* da miña práctica laboral ao longo do tempo, ademais de ter participado en infinidade de obradoiros e xornadas relacionadas coa formación audiovisual. Mais, tras da reincorporación ás aulas despois de varios anos alonxado da docencia , deseguida entendín que o “publico obxectivo” -os novos estudantes que tiña diante- eran moi diferentes dos que coñecera – e moi ben- 8 anos atrás. Todos dispuñan agora do seu propio telefono móbil con cámara, correo electrónico, ordenador, participaban activamente en redes sociais, subían musica, imaxes e vídeos ao You tube... Estaba claro que todas as estratexias de formación audiovisual que coñecía, tiñan que ser

⁴⁴ “Enseñar a nativos digitales” Marc Prensky. Editorial S.M. Madrid, 2011

⁴⁵ <http://youtu.be/WPRKd0uRsQ4>

⁴⁶ *Des jeunes à la caméra*. Monique Martineau. Editions du Cerf, Paris 1985

repensadas e reconsideradas diante desta nova realidade. E así o intentei durante este curso. Todo o que ven a continuación ten como único valor o de seren unha experiencia persoal, aínda imperfecta, moi mellorábel, pouco meditada e contrastada, pero en definitiva real e profesional. Estou certo que hai moitos camiños para interesar aos adolescentes pola creación audiovisual, estratexias que non pretendan crear cineastas, senón cidadáns críticos que utilizan as imaxes como unha ferramenta mais para a súa expresión libre e de enorme incidencia real na súa "vida dixital". A miña non deixa de seren unha modesta e solitaria experiencia de aprendizaxe audiovisual - mais ben un *work in progress*- tanto para min como para os alumnos de 1º de Bacharelato (16 anos) que se iniciou en outubro do 2011. Os 34 alumnos non recibiran ningún tipo de formación audiovisual previa en etapas educativas anteriores e a verdade é que tampouco recibiron moita ao longo deste curso. Contidos... os xustos, os relevantes, prevalecendo a claridade sobre a profundidade, as metáforas sobre os datos ou a información non imprescindible para a acción.. O profesor converteuse mais nun orientador ou guía, nun fixador de metas, un provedor de contexto e sobre todo alguén que pregunta e interroga constantemente sobre o que ve ou escoita. Os estudantes pola contra, utilizaron numerosas ferramentas do seu propio entorno dixital, nun contexto colaborativo, participativo e democrático, no que teléfono móbil ou cámara fotográfica persoal foi considerado como un simple bolígrafo, un medio para a libre expresión das súas teimas e ideas persoais.

3. DATOS BÁSICOS DE PARTIDA

<p>Nome da materia: Cultura audiovisual. Obrigatoria para o Bacharelato de Artes</p> <p>Nivel: 1º Bacharelato de Arte (16, 17 anos)</p> <p>Experiencia previa en formación audiovisual: Ningunha</p> <p>Experiencia previa en produción audiovisual organizada: Ningunha</p> <p>Clases a semana: 4 horas</p> <p>Orzamento da materia: 0 euros</p> <p>Material: teléfonos móbiles, cámaras fotográficas e videocámaras dos alumnos.</p> <p>Posprodución: Ordenadores persoais dos alumnos/Edición en Movie Maker ou similares</p> <p>Intercomunicación: Correo electrónico: arencua@gmail.com</p> <p>Blogs colectivos: Artistas de 1º A (http://artistasde1a.blogspot.com.es/) Miradas de 1º B (http://miradasde1b.blogspot.com.es/)</p> <p>Canal de You tube: Artistas de 1º (http://www.youtube.com/user/artistasde1a)</p> <p>Nos Blogs colectivos participan libremente todos os alumnos. (150 entradas realizadas no curso con 12 500 visitas). Asemade resultan moi reveladores os seus blogs individuais.</p>

Producción final: No que vai de curso os estudantes realizaron mais de 1000 fotografías e carteis (visíbeis en Picasa), varias presentacións de PP e 150 filmes individuais, todo elo dispoñible a través da rede (5 500 reproducións)

4. PRANTEXAMENTO PEDAGÓXICO

Cultura Audiovisual é unha materia obrigatoria no Bacharelato de Artes. A programación está baseada unicamente en función de prácticas dinámicas. Os alumnos idean, constrúen e materializan proxectos persoais, de tema libre, (imaxe fixa ou audiovisual), mais relacionados con formatos e técnicas narrativas da historia do cinema clásico e contemporáneo a partires de informacións, clases, análises e visionados de materiais pertinentes.

Material pedagóxico: Non existe libro de texto. Poucos contidos e moi sintetizados, relevantes para a acción e catalizadores de procuras individuais. Ningún bloque de contidos relacionados con tecnoloxías, mais ben ao contrario, os contidos inciden nos aspectos narrativos do audiovisual, na procura da pegada autoral e na estimulación da mirada propia. Cada un dos grandes temas dos bloques de contidos (apartado 6) é unha presentación en P.P . que se envía por correo electrónico aos estudantes; Nelas existen ligazóns a numerosas películas, webs, imaxes e fragmentos de filmes, para que cada alumno indague e visionese material audiovisual seleccionado e pertinente dende a súa propia casa..

Dinámica de clase: A finalidade da materia é a produción icónica ou audiovisual individual de todos e cada un dos estudantes . Os traballos realízanse fora de horas de clase, o que posibilita unha achega ao contexto dos alumnos, a súa familia, amigos, en definitiva, o seu mundo persoal. O obxectivo non é a produción de materiais “profesionais” senón borradores imperfectos, prácticas que desvelen a “**mirada propia**” de rapaces de 16/17 anos.. Non importan demasiado a calidade técnica, nin os defectos “formais”, por constituírense en si mesmos como obxectos de aprendizaxe e reflexión ao tempo. O momento “pedagóxico” mais relevante da clase é a análise e o “debate” sobre dos seus propios filmes, xa que aprendemos mais dos erros que dos acertos. Non perdemos nunca o de vista que o obxectivo non é a creación de cineastas, senón a utilización do audiovisual **como outro medio de expresión artístico mais.**

Avaliación: Non hai exames. A nota obtense en función das imaxes ou filmes realizados, así como da participación activa nos blogs colectivos i/ou individuais ou nos debates de clase. A única obriga dos alumnos é a produción de imaxes ou filmes segundo as coordenadas emanadas por cada un dos bloques de contidos .

5. ALGUNHAS DIFERENZAS DA FORMACIÓN AUDIOVISUAL AO LONGO DO TEMPO

Ano 2000	Ano 2012
Estrutura vertical, xerarquizada e tradicional	Estrutura horizontal, democrática e colaborativa
1.-Un equipo de gravación(ou poucos) por clase...	1.-Cada alumno dispón dun equipo de gravación/posproducción propio
2.-Contidos “necesarios” sobre tecnoloxía	3.-Contidos só de narrativa e análise de filmes (poucos e relevantes).
3.-Visionado limitado dende a aula	3.-Visionado masivo e ilimitado dende casa
4.-División de traballo “profesionalizada”; equipos con funcións especializadas	4.-Cada alumno é unha completa unidade de produción
5.-Producción con ambición profesional, suxeita a cánones narrativos do grupo de traballo: “a peli da clase”	5.-Producción imperfecta orientada á libre expresión creativa: “a miña peli”
6.-Ámbito de actuación: Centro escolar	6.-Ámbito de actuación: entorno persoal e social de cada alumno
7.-Un emisor (autor guión/dirección)	7.-Todos son emisores e produtores de contidos
8.-Historia do audiovisual dissociada da creación	8.-A creación está asociada a propia evolución da narrativa audiovisual
9. Tras do visionado, os filmes fican nas estanterías do Instituto. Só os bos teñen certa vida exterior	9. Todos os filmes producidos (bos e malos) teñen vida permanente en Internet
10.- Profesor Vampiro. En moitos casos o profesor “inflúe” e “decide” nos filmes dos alumnos nalgunha das fases do proceso	10.-Profesor Pelicano. O profesor limítase a facilitar información para que os alumnos elaboren o seu propio discurso visual.

6. BLOQUES DE CONTIDOS (RESUMO):

1. **A mirada propia.** A creación de significado mediante a produción de imaxes. Presentacións individualizadas en formato *Pecha Kucha* sobre os grandes fotógrafos. Produción de escalas de iconicidade: [Exposición Picasa](#)⁴⁷: Produción de carteis autopromocionais

2. **Escribe cos teus ollos.** Relato audiovisual. Parámetros técnicos e narrativos. Produción de series fotográficas vencelladas a un tema libre. Selección en: [Parámetros técnicos](#)⁴⁸ . [Planos e angulacións](#)⁴⁹

2.- **De Lumiere a James Benning:** 52 segundos nun só plano. Abrangue todas as prácticas fílmicas que utilizan o plano fixo como eixe narrativo: Dende Lumiere, pasando polos documentais observacionais ata a actitude estética e vangardista de James Benning⁵⁰

3. **De Meliés a Tim Burton:** 52 segundos animación ou stop Motion en calquera das súas técnicas. Abrangue dende os clásicos da animación en 2d, stop motion, ata Tim Burton (especialmente apreciado pól os adolescentes)⁵¹

4.-**De Griffith a Spielberg.** Exercicios de continuidade narrativa configurados polo modo de representación institucional e o cinema clásico, dende Griffith ata o cinema comercial representado por Spielberg⁵²

5.-**De Welles a Sokurov.** Exercicios de secuencias filmadas en continuidade, sen corte entre planos no que a cámara desprazase seguindo a acción ata a finalización dun relato autónomo. Numerosos exemplos no cinema contemporáneo dende Orson Welles ata A. Sokurov⁵³

6.-**De Robert Flaherty a Agnes Varda.** Exercicio de documental creativo que teña en consideración dos principais fitos da historia do documental dende Flaherty, o documentalismo inglés ata a os documentais contemporáneos de creación.⁵⁴

7.- **Das vangardas á videocreación.** Exercicio libre inspirado nas vangardas artísticas no cinema (cinema ruso, expresionismo. Surrealismo, abstracción impresionismo...etc) ata a videocreación contemporánea (maio 2012)⁵⁵.

8. **Da música, arte e cinema.** Derradeira práctica libre no que os estudantes realizan videoclips a partires de cancións de grupos musicais autóctonos da cidade de Ferrol.

7. ALGUNHAS CONCLUSIÓNS

⁴⁷ Escalas de iconicidade: <https://picasaweb.google.com/110876947235981593671/EscalaDelconicidade>

⁴⁸ Parámetros técnicos: <https://picasaweb.google.com/110876947235981593671/ParametrosTecnicos>

⁴⁹ <https://picasaweb.google.com/110876947235981593671/PlanosEAngulacions>

⁵⁰ <http://www.youtube.com/playlist?list=PLB8C90D64A021E249&feature=plcp>

⁵¹ <http://www.youtube.com/playlist?list=PLC780121EE26D8D88&feature=plcp>

⁵² <http://www.youtube.com/playlist?list=PL64FA6F419CEE6A4D&feature=plcp>

⁵³ <http://www.youtube.com/playlist?list=PL3450A4B6F90FAFA2&feature=plcp>

⁵⁴ <http://www.youtube.com/playlist?list=PLC2FED2FA0934D590&feature=plcp>

⁵⁵ <http://www.youtube.com/playlist?list=PL36943EB107A89AF5&feature=plcp>

Resulta un tanto prematura a presentación de conclusións relevantes desta experiencia que non deixa de seren un *work in progress*, e que posiblemente terá numerosas modificacións no vindeiro curso, pero podemos adiantar algunhas ideas precipitadas:

- Redución da marxe entre aprendizaxe e acción significativa. Un xeito de aprender, que ten significado relevante porque utiliza as ferramentas da súa vida cotián e o “aprendido” pode ser aplicado inmediatamente no seu entorno persoal
- Sorprende a intensísima motivación emocional, paixón e participación dos estudantes. Os filmes son producidos fora das horas lectivas e precisan moitas horas de traballo; do mesmo xeito que os contidos esixen procura activa dende o domicilio particular.
- Paradoxalmente, as prácticas individuais fomentan a solidariedade e a cooperación entre os estudantes. Todos participan nos filmes de todos libremente.
- Incremento espectacular do sentido crítico e analítico, especialmente evidente nos intensos debates enriquecedores e, porque as discusións xiran sobre os seus propios discursos visuais
- Aumento do interés polo cinema de vangarda e o cine como xerador de sentido. Abandono paulatino do “cine para adolescentes”. Incremento da súa madurez como espectadores
- Sentimento de integración grupal moi forte, vencellado polo orgullo de pertencer a un grupo de “artistas visuais”, dos seus blogs, do seu canle en YouTube..etc.
- Aprenden mais dos erros que dos acertos, porque importan mais os procesos que os resultados. O resultado é desigual porque non todos temos a mesma capacidade ou motivación pola creación audiovisual. Asemade o ritmo de produción é moi intenso (cada 20 días, unha peza individual). Mais a pesares diso, sorprende a altísima calidade narrativa dalgunhas pezas producidas polos estudantes (non buscada)
- En moitos casos, incremento dos lazos familiares (país, nais, avós, irmáns..) como actores dos seus filmes e fotografías)
- Como profesor podo garantir que eu persoalmente paseino moi ben, durante todo o curso non parei de divertirme e aprender dos alumnos nas clases de cultura audiovisual e, sobre todo, recuperei o entusiasmo perdido e o orgullo de ser profesor.

NOTA BIOGRÁFICA

Licenciado en Sicoloxía (Universidade Complutense, Madrid 1977). Director do I.F.P. Allariz (1979-82), onde realiza as primeiras experiencias de vídeo na escola en Galicia. En 1984 foi responsable da Área de cine e vídeo da Dirección Xeral de Cultura, organizando

as primeiras axudas públicas ao cinema e vídeo galegos, coordina o programa *A imaxe na escola* (curso 1984-85) e foi responsable da *Videoteca de Galicia* (1984-85) xermolo do que será posteriormente o CGAI.

Ten publicado numerosos artigos e impartido charlas e cursos sobre vídeo e imaxe na escola e o audiovisual no ensino. Organizador da sección de vídeo e as actividades paralelas de XOCIVIGA (1984-1989). Con X. L. Cabo cataloga e fotografía o patrimonio cinematográfico galego, materializándose este traballo na exposición itinerante *Cinematógrafos galegos* (1986-1987).

En 1988 entra a traballar na produtora *Vídeovoz TV*, desenvolvendo funcións de arquivo, produción, guiión e realización en diversos programas e series para TVG como *Encontros*, *Galicia no cine*, *A mellor TV do mundo* ou *Extramuros* entre outros. Participou na investigación e catalogación da memoria audiovisual da emigración galega. A súa tese de doutoramento en historia versa sobre "*A emigración no cinema español*". Entre outros, publicou o libro: *Documentos para la Historia do cine en Galicia (1970-1990)*, así como participación en varios libros colectivos (*Historia do cine en Galicia*, *Diccionario do cine en Galicia*..etc) e numerosos folletos e artigos sobre audiovisual galego especialmente sobre patrimonio e formación audiovisual. Creador e director da Escola de Imaxe e Son de Galicia (1990-1998).

Profesor no Master de produción e xestión audiovisual da Universidade de Coruña (1998-2011) e profesor asociado na Facultade de Comunicación Audiovisual da Universidade de Vigo (2004-2007). Nos anos 2004-2005 foi o director de desenvolvemento da produtora de animación *Dygra Filmes*. Participou en numerosos eventos, festivais e mostras audiovisuais, así como en charlas e coloquios en foros nacionais e internacionais. Foi Premio de honra Fernando Rey en 1999, pola súa "contribución ao desenvolvemento da industria audiovisual galega" e premio AISGE no 2006 "pola súa traxectoria" e no 2011, o premio Leixapren da Coordinadora de Equipos de Normalización Lingüística. Dende o ano 2006 ao 2009 dirixe a Axencia Audiovisual Galega da Consellaría de Cultura e Deporte da Xunta de Galicia, coordinando as convocatorias de axudas á produción da Xunta de Galicia, deseño e contidos da web da Axencia Audiovisual Galega (Premio á mellor páxina institucional en galego no ano 2008) e impulsando novos proxectos para o audiovisual galego como *Cinemas Dixitais*, *Flocos.TV* (Premio Mestre Mateo 2009), ou *Memoria do século XX*. Actualmente traballa como profesor de Historia no IES Concepción Arenal do Ferrol e xestiona o canle de vídeos de Historia de España **Cliphistoria:** <http://www.youtube.com/user/cliphistoria>

O cotidiano na tela

Everyday life in the screen

Zanotti, Rosane, Mestre⁵⁶

Nojima, Vera Lúcia, Doutora⁵⁷

rosanezanotti@gmail.com

nojima@rdc.puc-rio.br

RESUMO

Os portais de exibição de vídeos na internet, somados a dispositivos digitais como câmeras fotográficas e telefones celulares, surgiram como um importante redutor de barreiras técnicas entre o sujeito que ocupava um lugar exclusivamente de audiência e este mesmo sujeito, potencial produtor de conteúdo audiovisual.

A partir da popularização do YouTube enquanto significativo facilitador para o compartilhamento de vídeos, o que hoje lhe garante um lugar de destaque na compreensão da cultura popular contemporânea, foi possível perceber que, dentre as muitas possibilidades de conteúdo a serem exibidos, a plataforma se tornou uma referência enquanto espaço de exibição do cotidiano.

O principal objetivo desse texto é explorar essa forma peculiar de narrativa do cotidiano a partir dos conceitos de Michel de Certeau, das práticas e táticas que o autor atribui ao “homem ordinário” capaz de fazer uma releitura e reinventar o cotidiano dado pelo poder econômico, pela ordem social e pelas políticas culturais a partir de suas referências e seus interesses, e do entendimento do YouTube numa perspectiva da cultura participativa, e não somente como distribuidor de conteúdo audiovisual.

Palavras chave: Comunicação, cotidiano, YouTube, sociedade, digital

ABSTRACT

The video exhibition websites available on the internet added to digital assets like photo cameras and cellphones appeared as an important remover of technical barriers between someone who used to have an exclusive audience place and this same person, now a potential producer of audiovisual content.

From YouTube’s popularization as an important facilitator for the video sharing – which puts it on a prominent place on the comprehension of the contemporary pop culture – it was possible to realize that this platform has become a reference for the daily exhibition channel between the existent variety of possibilities for content exhibition.

⁵⁶ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual

⁵⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

The main purpose of this text is to explore this peculiar form of daily narrative from Michel de Certeau concepts, its practices and tactics which the author attributed to the “ordinary man” capable of making a rereading and reinventing the daily life given his economic power, social order and cultural politics from his references and interests, and from understanding YouTube as in a participative culture perspective and not only as an audiovisual content distributor.

Palavras chave: Communication, everyday life, YouTube, society, digital

INTRODUÇÃO

O audiovisual é um dos muitos suportes comunicacionais disponíveis para a produção de narrativas do cotidiano, suporte este que tem encontrado na atualidade espaços de difusão e possibilidades para o fazer inéditos até o tempo da cultura digital. Neste contexto, os portais de exibição de vídeos na internet, somados a dispositivos digitais como câmeras compactas e telefones celulares, surgiram como um importante redutor de barreiras técnicas entre o sujeito que ocupava um lugar restrito à audiência e este mesmo sujeito, que tornou-se produtor de conteúdo audiovisual.

O YouTube, hoje tido como uma das mais importantes plataformas da cultura participativa (BURGESS; GREEN, 2009), é também um dos grandes responsáveis por mudanças significativas na relação do público com o conteúdo das imagens em movimento. A partir de sua popularização enquanto mecanismo facilitador para o compartilhamento de vídeos, foi possível perceber que, dentre os diversos conteúdos possíveis de serem exibidos o portal se tornou uma referência enquanto espaço de exibição audiovisual de situações e factos quotidianos.

As abordagens focadas na construção de novas narrativas influenciadas pela tecnologia recaem, na grande maioria, sobre os usos da internet, pois já são quase três décadas de uma história passível de ser observada e avaliada. O pertencimento a grupos diversos, com contactos diversos, valores e projetos comuns, oferece aos indivíduos a possibilidade de interconexões personalizadas. Os sujeitos, antes isolados em espaços distintos, passaram a se conectar em uma mesma plataforma que agrega pessoas e organizações, e seguem desenvolvendo inúmeros conteúdos sobre os mais variados temas.

As redes sociais, isto é, a possibilidade de sociabilização e mobilização através dessas ferramentas tecnológicas, configuram-se como uma das mais relevantes mudanças proporcionadas pela internet. Para Recuero (2009), as redes sociais permitiram aos usuários construir, interagirem e se comunicarem com outros participantes, deixando na própria rede conteúdos a partir dos quais podem ser identificados.

A facilidade de acesso e o uso frequente das redes sociais fez do público um produtor de conteúdos bastante ativo; sendo assim, inúmeros textos, músicas, fotografias e vídeos, antes produzidos para determinados contextos particulares, tornaram-se públicos quando colocados na rede. A própria tecnologia, enquanto dispositivo, foi um simplificador dessas produções, na medida em que permitiu uma interface mais amigável com os usuários, tornando as operações mais fáceis e também mais acessíveis em suportes com menor custo.

A mudança na relação dos indivíduos com os media, via compartilhamento, colaboração e participação efetiva da audiência em cada vez mais canais da indústria mediática, contribui para uma reconfiguração de muitos pontos da cultura popular. Esse momento mescla, portanto, diversos ingredientes importantes, de cunho económico, técnico e comunicacional, e tem em sua base as tecnologias digitais de informação e comunicação.

COMUNICAÇÃO DIGITAL

A comunicação por imagens faz parte dos hábitos inaugurais da história do homem em sociedade e, nos tempos contemporâneos, vem sendo potencializada por um modo de viver fortemente ligado à produção, à difusão e ao consumo dessas imagens. É evidente a experiência que Sodré (2002) resume como sociedade mediatizada, um tempo no qual as relações socioeconómicas, culturais e políticas estão cada vez mais vinculadas aos media, como a internet e o telefone celular, e também articuladas em torno de conteúdos mediáticos, produzidos pela atual indústria cultural.

Os novos discursos e linguagens que emergem das novas condições de produção e difusão estão na base de uma cultura digital, ou *cibercultura*, conceito que Pierre Lévy define como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Ciberespaço este que também é chamado de rede e configura-se como o espaço de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores.

A *cibercultura* apresenta-se como aquela que “nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais, que faz uma recombinação muito importante, muito interessante da ciência com as artes e tudo o que permite que exista no meio desse processo” (AMADEU, 2009, p.67). É a cultura de rede. É a cultura da internet.

É possível compreender esta cultura de rede a partir de quatro camadas culturais que formam sua base estrutural e que a constituem quando articuladas, são elas: “a cultura

tecnomeritocrática, a cultura hacker, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial” (CASTELLS, 2000, p.34).

Dentre as camadas relacionadas por Castells, aquela responsável pelo que forma a cultura comunitária virtual, organizada a partir das práticas das comunidades virtuais, é a camada fundamentada a partir de duas características essenciais: “o valor da comunicação livre, horizontal”, calcada na liberdade de expressão – que é uma das características inaugurais da comunicação on-line – e a “formação autónoma das redes” ou “a possibilidade dada a qualquer pessoa de encontrar sua própria destinação na Net”, baseada na oportunidade que cada um tem de localizar seus espaços e, mesmo que isso não aconteça, de poder “criar e divulgar sua própria informação, induzindo assim a formação de uma rede” (2001, p.48).

A apropriação da capacidade de interconexão por redes sociais de todos os tipos levou à formação de comunidades on-line que reinventaram a sociedade e, nesse processo, expandiram espetacularmente a interconexão de computadores, em seu alcance e em seus usos. Elas adotaram os valores tecnológicos da meritocracia, e esposaram a crença dos hackers no valor da liberdade, da comunicação horizontal e da interconexão interativa, mas usaram-na para sua vida social, em vez de praticar a tecnologia pela tecnologia. (CASTELLS, 2000, p. 53)

Castells também ressalta que “o papel mais importante da internet na estruturação de relações sociais é sua contribuição para o novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo” (2003, p. 109). Entretanto, não se trata aqui de uma sociedade de indivíduos isolados, mas de um padrão social marcado pelo individualismo em rede, por uma “interação individualizada” que se encontra nas redes on-line e forma comunidades com base em interesses comuns, em afinidades.

Os portais para compartilhamento de vídeo, como o YouTube, promovem o encontro de interesses comuns em torno dos conteúdos ali publicados. Na mesma medida em que todos têm voz, em que todos têm espaço para que seus gostos, projetos e interesses particulares se tornem públicos, também é favorecida a participação ativa em torno desses conteúdos. Uma vez identificadas as afinidades (ou divergências), a possibilidade de contacto e interação entre os sujeitos está colocada. Em torno de determinado conteúdo, podem surgir interações e, a partir delas, os mais variados desdobramentos.

No alicerce da crescente popularização, não só dos canais para compartilhamento de vídeo mas das redes sociais como um todo, está toda uma geração, que é a principal responsável pela posição que hoje tais redes ocupam no ciberespaço. Caracterizada a partir das marcas de um tempo influenciado pela tecnologia e nomeada por autores como Tapscott (1999) de Geração Net, trata-se da primeira geração a crescer em contacto direto e frequente com os media digitais.

Reeves (2008) considera imprecisa qualquer definição de tempo para apontar a fronteira entre gerações distintas, mas indica o intervalo entre 1981 e 2000 como o delimitador do ano de nascimento dos membros Nets. Já para Tapscott (1999), fazem parte dessa geração os nascido a partir de 1977. Na verdade, o amplo acesso a computadores e à internet é o que diferencia efetivamente a Geração Net da anterior, que cresceu em um mundo onde a televisão era o artefato tecnológico de maior influência. Tapscott (1999) lembra que a geração dos anos 60 foi impactada pela TV como a mais poderosa expressão da tecnologia, que promoveu transformações sociais, culturais, políticas e económicas bastante importantes, tendo influenciado inclusive na reorganização dos móveis das salas de estar, que passaram a ser distribuídos à sua volta.

Já para a Geração Net, esse tipo de mídia unilateral, que não dialoga e não permite interação, não interessa. Por isso, o autor destaca que o termo Net está mais ligado à interação do que à tecnologia em si, uma vez que tem como consequência uma cultura de produção. Enquanto a geração da TV era formada por receptores de mensagens, a Geração Net é formada por buscadores de conteúdo. Essa geração, que executa multitarefas com maestria, contribui para ratificar o comportamento da sociedade na era digital, além de ser um elemento importante da cultura da internet.

Nesse cenário, onde a sociedade da informação é também uma sociedade de imagens, tornar-se conteúdo mediático passou a implicar um novo modo de presença do sujeito no mundo, uma vez que o próprio indivíduo, na tentativa de se converter em realidade mediática, torna-se imagem e media.

VOCÊ NA TELA

O surgimento dos portais de compartilhamento de vídeos passou a oferecer um novo formato de acesso ao conteúdo audiovisual, responsável por modificar as relações de audiência. Não unicamente por disponibilizar vídeos fora da estrutura de grade de programação, mas também pela possibilidade de acesso aos mais variados temas e pelo facto de proporcionar, à até então audiência, a condição de distribuidora de conteúdos.

Nesse sentido, Ronaldo Lemos (2009) considera que a sociedade emerge como um competidor da indústria cultural tradicional, na medida em que a ausência de intermediários contribui para a crise dos media tradicionais: “hoje, Hollywood tem que competir com o garoto que está em casa”, e a rede Globo tem que competir “com o mesmo garoto que está em casa, fazendo novelinha e colocando no YouTube” (p. 99).

Quando foi lançado, em maio de 2005, o YouTube partiu da mesma premissa de outros sites similares e seguia a mesma condição inicial, uma vez que tinha como foco principal reduzir ao máximo os entraves tecnológicos, a fim de promover o

compartilhamento de vídeos na internet. De um conceito inicial direcionado para o armazenamento, quando o slogan era “Your Digital Video Repository”, o portal se transformou em um espaço voltado para a expressão pessoal, e hoje é um importante representante do conceito que distribui com seu slogan “Broadcast Yourself”.

Além da possibilidade de ser um meio de expressão e divulgação de conteúdos amadores, ou mesmo dos conteúdos profissionais que até então estavam fora do circuito dos media tradicional, os usuários do portal disponibilizam, buscam e encontram, sempre de forma não linear, também os conteúdos veiculados na grande media. Essa liberdade que fez, e ainda faz, do YouTube alvo de críticas e ataques, garantiu sua expansão e atual domínio no segmento de portais de vídeos na internet.

Ao completar 7 anos de atividade o site disponibilizou⁵⁷ alguns números que atestam seu crescimento vertiginoso, como a marca atual de 72 horas de vídeo enviadas a cada minuto, o total de 800 milhões de visitantes e mais de 3 milhões de horas de vídeo vistas a cada mês. Burgess e Green (2009) apontam características e estratégias que vão além da inicial proposta de redução das barreiras tecnológicas como potenciais responsáveis pelo sucesso do YouTube, como a relação de vídeos recomendados, a possibilidade de compartilhar os vídeos, comentá-los e reproduzi-los em outras páginas da internet, e ainda a coexistência de vídeos amadores e conteúdos das empresas de media.

O conjunto de propriedades do portal é responsável também pelo fato de que a função de distribuidor de conteúdo seja hoje preterida, uma vez que o YouTube deve ser efetivamente pensado do ponto de vista de uma cultura participativa. A partir das atividades desenvolvidas pelos usuários, sejam elas de consumo, interação e avaliação ou ainda por meio de atividades empreendedoras, surgem novos contornos culturais, sociais e económicos sendo produzidos coletivamente.

A publicização dos feitos particulares também transforma o canal em um espaço para que talentos e habilidades sejam exibidos. No próprio portal, podem ser encontradas as mais diversas histórias sobre os desdobramentos dessa exposição, uma delas relata o uso da rede como a vitrine, que levou um jovem uruguaio a ser visto, contactado e contratado por uma importante empresa da indústria do cinema americano, a partir de um curta-metragem que produziu e publicou no site.

Em novembro de 2009, o uruguaio Federico Alvarez publicou o curta-metragem “Ataque de Pânico⁵⁸” no YouTube, uma produção com aproximadamente 5 minutos de duração que mostra a cidade de Montevideu sendo invadida por robôs gigantes. No primeiro mês de exibição, o vídeo já havia sido visualizado 4 milhões de vezes. Em abril de 2012, o número de visualizações se aproximava dos 7 bilhões e os comentários

⁵⁷ <http://youtube-global.blogspot.com.br/2012/05/its-youtubes-7th-birthday-and-youve.html>

⁵⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=-dadPWhEhVk>

passavam de 14 mil. Além dos muitos elogios, a publicação no portal também foi responsável por promover a divulgação do trabalho do diretor, que chegou a ser surpreendido com o contacto de alguns estúdios de Hollywood. O sucesso no YouTube projetou o trabalho de Federico Alvarez, teve como consequência direta a assinatura de um contrato com a produtora Ghost House e uma verba de cerca de 30 milhões de dólares para a realização de um novo filme.

Dentre os vídeos caseiros, que apresentam como conteúdo o dia a dia das pessoas comuns, é possível destacar o publicado por Charlie Davies-Carr em maio de 2007. Charlie, um inglês de 43 anos, consultor de tecnologia da informação e morador de uma pequena cidade próxima a Maidenhead, publicou no YouTube um vídeo de 56 segundos com o objetivo de mostrar os filhos a um amigo que vivia em outro país. No vídeo o irmão mais novo, Charlie, morde o dedo do mais velho, Harry, este então reclama do irmão, que ri. Tal cena do cotidiano da família rendeu ao vídeo a quinta colocação na história dos vídeos mais acessados do portal⁵⁹.

Em fevereiro de 2012, o autor do vídeo considerado o maior sucesso não comercial da história do YouTube revelou em entrevista ao jornal americano New York Times⁶⁰ que o vídeo, até então visualizado 417,6 milhões de vezes, havia rendido à família mais de 100 mil libras. Seus filhos, hoje com 5 e 7 anos, tornaram-se uma marca, são reconhecidos onde vão e frequentemente abordados com status de celebridade.

O endereço⁶¹ que hospeda o vídeo no portal também oferece acesso a links para as diversas plataformas digitais onde “Charlie bit me” passou a ser disponibilizado enquanto produto, como aplicativos para iPhone, iPad e sistema Android, além de uma conta no Twitter, um perfil no Facebook e um endereço de blog alimentado com notícias veiculadas nos media sobre as crianças e com as demais imagens do cotidiano de Harry e Charlie.

A redução de barreiras, entre o sujeito que ocupava um lugar unicamente de audiência e este mesmo sujeito, potencial produtor de conteúdo audiovisual, transformou efetivamente a audiência em conteúdo. Os desdobramentos disso, isto é, da ocupação de um lugar agora também pelos comuns, são os mais diversos: vão desde resultados comerciais a encontros amorosos e tragédias pessoais, mas o destaque aqui é o incremento do vídeo, enquanto espaço de exibição do dia a dia dos sujeitos, e a exibição na rede dos cotidianos reinventados por cada um, por meio das narrativas audiovisuais.

⁵⁹ Levantamento realizado a partir do número de exibições informado pelo youtube em 5 de maio de 2012.

⁶⁰ <http://www.nytimes.com/2012/02/10/world/europe/charlie-bit-my-finger-video-lifts-family-to-fame.html?pagewanted=all>

⁶¹ http://www.youtube.com/watch?v=_oblgsz8ssm

O QUOTIDIANO NA TELA

É bastante comum encontrar menções e definições do cotidiano exclusivamente vinculadas ao habitual, ao rotineiro, à repetição diária de ações em contextos privados ou públicos. Autores como Heller (1991, 2000) e Pais (2007), mesmo considerando o eventual e o opcional num cenário de rituais esperados e desejados, definem as atividades cotidianas como heterogêneas e rotineiras, como aquelas que “caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social” (Heller, 1991:19), mantendo a premissa de que “o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades” (Pais, 2007:30).

Não que seja possível pensar a vida social sem alguma regularidade inerente, mas considerar o cotidiano apenas como o cenário para as questões práticas e ordinárias da vida contemporânea não parece a abordagem mais interessante. Nesse contexto, tomamos o sentido pensado por Michel de Certeau (2008) que considera ser o cotidiano algo construído a partir de uma releitura, ou a partir de uma reconstrução que as pessoas fazem de todas as referências que são importantes para suas vidas.

Certeau pondera que o proveito extraído dos objetos leva a uma configuração da vida quotidiana, a uma “cultura” de consumidores tidos como dominados, “o que não quer dizer passivos ou dóceis” (CERTEAU, 2008, p. 37). Sendo assim, cada indivíduo produz um jeito peculiar de viver a partir de suas referências individuais, das ferramentas que têm à disposição e do saber próprio de cada um. É a partir dessa perspectiva que deve então ser considerada uma leitura particular que leva a usos e modos de consumo próprios, tanto dos produtos concretos como dos produtos simbólicos que são abundantemente oferecidos.

Para Certeau (2008), tais atitudes próprias são as táticas utilizadas pelos que estão fora do sistema de poder e que não têm capacidade para produzir um mundo peculiar a partir das suas necessidades. O autor define “maneiras de fazer” como “as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”(p.41). São táticas que as pessoas usam para se colocar no mundo, para se identificar no mundo e para dizer de si a partir do uso que fazem do que lhes é disponibilizado.

Há, portanto, uma fabricação, uma poética no dia a dia, uma espécie de cotidiano inventado pelos cidadãos em seu percurso histórico. Há uma apreensão peculiar da existência, representada por usos e enunciações customizadas, elaborados a partir da interface com padrões, tecnologias e determinantes do sistema sociotécnico e económico-político hegemónico. Trata-se de uma subversão corrente no processo de apreensão de mensagens e na relação com artefatos diversos, criando-se, a partir daí, um outro cotidiano.

Finalmente, mediadas pelas tecnologias de comunicação da atualidade, as “artes de fazer” individuais acabam sendo cada vez menos restritas às esferas privadas. Nesse sentido, a internet tornou-se uma plataforma interessante para a exibição de atos cotidianos e, a partir dessa possibilidade, qualquer acontecimento, por mais privado que fosse, passou a ter o poder de se tornar público através dos meios de comunicação, o que acontece de forma cada vez mais intensa e pulverizada.

A multiplicação de discursos on-line, a possibilidade dada a cada sujeito de localizar seu espaço, seja participando das redes já existentes ou dando início à sua própria, são bases de uma cultura comunitária virtual na qual a participação e a interação passaram a ocupar um lugar de destaque.

Hoje, portanto, a diversidade cotidiana dos sujeitos, as leituras individuais sobre os mais diversos temas realizadas a partir das referências e dos interesses pessoais, bem como os gostos, ideias, pensamentos e modos de fazer próprios, estão registados e publicados em formato audiovisual nos portais de compartilhamento de vídeo. Seja enquanto meio de comunicação ou como veículo de expressão pública das rotinas particulares e dos fazeres individuais, tais espaços tem sido continuamente ocupados por narrativas que corroboram o apelo constante do YouTube: transmita-se.

REFERÊNCIAS

AMADEU, Sergio, In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs), 2009, Cultura digital.br. Rio de Janeiro. Beco do Azogue.

BURGESS, Jean e Joshua Green, 2009, YouTube e a Revolução Digital. São Paulo. Aleph.

CASTELLS, Manuel, 2000, A Sociedade em Rede. São Paulo. Paz e Terra.

_____. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade, 2003. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

CERTEAU, Michel, 2008, A Invenção do Cotidiano – artes de fazer. Rio de Janeiro, Vozes.

HELLER, Agnes, 1991, Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona, Península.

_____. O Cotidiano e a História, 2000. São Paulo. Paz e Terra.

LEMONS, André, 2009, Cultura da mobilidade. Porto Alegre, Revista da Famecos.

LÉVY, Pierre, 1999, Cibercultura. São Paulo, 34.

PAIS, José Machado, 2007, *Sociologia da Vida Quotidiana: Teoria, Métodos e Estudos de Caso*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

RECUERO, Raquel, 2009, *Redes sociais na internet*. Porto Alegre, Sulina.

REEVES, Thomas, 2008, *Do Generational Differences Matter in Instructional Design?* *ITForum*. Rio de Janeiro.

REZENDE, Renata, 2011, *Os usos das redes sociais na narrativa jornalística: um breve estudo no telejornalismo brasileiro*, Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Rio de Janeiro, UFRJ.

SODRÉ, Muniz, 2002, *Antropológica do Espelho*. Petrópolis, Vozes.

TAPSCOTT, Don, 1999, *Geração digital – a crescente e irreduzível ascensão da geração net*. Trad. Ruth Bahr. São Paulo, MAKRON Books.

Introducción al uso de móviles para la enseñanza de los lenguajes audiovisuales

Isabel Martínez

María Gallego

Isabel Martínez

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

Campus de A Xurnqueira S/Nº

36002 Pontevedra- España

Universidad de Vigo

María Gallego

Academia de las Artes y las Ciencias de Televisión

C/Juan de Orduña 23,

28023 Ciudad de la Imagen

Madrid

RESUMEN

Las nuevas tecnologías han cambiado las formas de creación y consumo audiovisual. La revolución de la telefonía móvil ha sido clave en la democratización de la producción audiovisual y aportando otras características como la disponibilidad continua de una grabadora de vídeo. Sin embargo, el uso de estos dispositivos se realiza de forma intuitiva y sin reflexión alguna en torno a la imagen.

El artículo muestra un nuevo uso de estos dispositivos en la enseñanza audiovisual, analizando el caso de Videocreación y Nuevas Propuestas Audiovisuales, materia impartida en la Universidad de Vigo y en la cual se ha introducido el uso de móviles como herramienta de aprendizaje.

Palabras clave: videocreación, dispositivo móvil, blog, creación audiovisual, enseñanza, nuevas propuestas audiovisuales.

ABSTRACT

New technologies have changed the ways of audiovisual creation and consumption. The mobile phone revolution has been instrumental in democratizing audiovisual production and has provided additional features such as the continuous availability of a video recorder. However, these devices are used intuitively and without any reflection on the image itself.

This article shows new uses of these devices in media education analyzing the case of "Video Creation and New Audiovisual Proposals", a subject taught at the University of Vigo which has introduced the use of mobile phones as a learning tool.

Keywords: video art, mobile device, blog, audiovisual creation, education, new audiovisual proposals

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo principal del artículo es mostrar una experiencia real del uso del móvil como herramienta educativa, para ello describiremos el desarrollo de la asignatura de Videocreación y Nuevas Propuestas Audiovisuales.

El método de investigación seleccionado es el estudio de caso. Para ello hemos decidido mostrar el desarrollo de la materia impartida en la Universidad de Vigo, describiendo desde su conceptualización dentro de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, las razones que motivaron el cambio de perspectiva hasta los resultados finales. Consideramos importante, con el fin de enriquecer el estudio, mostrar no sólo la perspectiva del docente de la asignatura sino también algunas opiniones e ideas de los alumnos que han cursado la materia a lo largo de los últimos años, por eso las hemos incorporado al artículo.

2. Introducción

"El arte es comunicación y comunicarse en la era comunicativa es todo un arte"
(IGLESIAS, 2010)

A lo largo de los últimos años hemos asistido a la irrupción de las nuevas tecnologías, a la proliferación de los dispositivos móviles en la vida cotidiana, al surgimiento de plataformas virtuales en las que desarrollar la vida social y a la proliferación de diferentes portales y herramientas (Youtube, blip tv, Vimeo, Myspace...) donde mostrar los contenidos más variados.

Todas estas herramientas han facilitado por un lado el acceso a diferentes formas de pensar y ver la imagen audiovisual, lo que ha facilitado que el número de referentes se

amplíen y por otro lado, la proliferación de contenidos en la web 2.0 y la democratización de los medios provoca la saturación de mensajes y la aparición de una cantidad ingente de detritus audiovisual; Tal y como señala Cronenberg, la tecnología “es una extensión de nosotros mismos, una encarnación de la voluntad humana” (Pizzelo 1997:78).

Ante este panorama de la imagen audiovisual en el mundo virtual, la propuesta que se realiza desde las dos materias es que los alumnos se conviertan en creadores de contenidos y de sus propias imágenes, a través de la captura de imágenes con sus dispositivos de telefonía móvil y suban sus contenidos a sus blogs personales con el fin de que el resto de los alumnos y aquellos usuarios de la red que lo deseen puedan verlos y comentarlos.

3. PRESENTACIÓN DE LA MATERIA

La asignatura de Videocreación y Nuevas Propuestas Audiovisuales se imparte en el segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Vigo, es de carácter optativo y con una carga de 6 créditos teóricos (3).

Tal y como recoge la programación, la materia se concibe como una introducción a la historia de las técnicas creativas ligadas al uso artístico del cine y del vídeo; así como a realizar un acercamiento desde la práctica a las manifestaciones no convencionales de la imagen en movimiento que han estado presentes desde los primeros pasos del denominado séptimo arte, en un intento por romper los cánones comunicativos que desde sus inicios han presidido la creación de imágenes en movimiento.

Entre sus objetivos están:

- Conocer la historia, estilos y técnicas del videoarte gallego, nacional e internacional.
- Conocer la historia, estilos y técnicas del cine experimental.
- Analizar y discutir las propuestas videográficas en el campo de la experimentación audiovisual.

- Desarrollar una conciencia crítica respecto al empleo de las nuevas tecnologías en los medios de comunicación en general y audiovisuales en particular.

Para superar la materia, los alumnos además de asistir a las clases teóricas y ser evaluados de esta parte, deben entregar dos trabajos prácticos con sus respectivos dossieres. Uno que surge de una propuesta personal en el que el alumno desarrolla un proyecto en base a un tema fijado por él mismo y el otro, que es el propuesto por el docente, que es el caso que se analiza en la presente comunicación.

3.1. EL CONTENIDO DEL PROYECTO

Los estudiantes de la materia, llegados al segundo ciclo de la licenciatura ya poseen nociones de las diferentes fases de un proyecto audiovisual (idea, desarrollo, preproducción, producción, postproducción y comercialización), así como de los diferentes elementos que integran el relato o narración audiovisual y de los diferentes géneros cinematográficos y televisivos. Sin embargo, la mayor parte de los alumnos manejan referentes comerciales o de una corriente mainstream y desconocen el cine de autor, así como aquellas prácticas audiovisuales independientes que surgen alejadas de la industria y que, en muchas ocasiones, aparecen fuera de la sala de proyección cinematográfica amparadas por las instituciones museísticas o galerías artísticas. Para abordar una materia como videocreación, enormemente vinculada al desarrollo de las diferentes manifestaciones artísticas en los últimos años, supone un enorme hándicap el escaso conocimiento que tienen los alumnos sobre el arte contemporáneo y el proceso de creación artística. Desde el comienzo del cuatrimestre, el docente debe explicar qué se entiende por arte y cuál ha sido su evolución a lo largo de las últimas décadas. Podríamos resumir la situación del alumnado de la materia en que poseen cierto dominio de la tecnología pero apenas ha reflexionado en torno al vídeo como soporte de creación artística.

Partiendo de esta situación, a los alumnos se les propone que en base a un tema elegido por ellos, tendrán que grabar un vídeo, semanalmente, de un minuto de duración en plano secuencia (sin ningún tipo de montaje externo) con la cámara de su teléfono móvil.

Posteriormente, deberá subir ese vídeo a un blog creado de forma expresa para la asignatura al que se tendrá libre acceso y posibilidad de comentar. En este blog, además de albergar los vídeos de la materia, deberán incorporar otros archivos videográficos, textos, fotografías, o cualquier otro tipo de material con el objetivo de que faciliten la comprensión del proyecto y consoliden la propia idea.

La idea del trabajo es que se convierta en una especie de “work in progress”, donde no se valora únicamente el resultado final sino que el proceso es clave en el desarrollo del mismo, pues el concepto o idea con la que se trabaja es cuestionada a lo largo de todo el proyecto con el objetivo de transformarla y manipularla a lo largo de todo el curso.

3.2. OBJETIVOS PRINCIPALES DEL EJERCICIO

- Incentivar la creación, la reflexión, la experimentación y el intercambio artístico audiovisual, tomando como punto de partida la filosofía de “do it yourself”.
- Contar, mostrar y emocionar con las creaciones realizadas con el móvil.

- Buscar y encontrar un modo de expresión artística personal, donde analizarnos y poder mostrar nuestros gustos e intereses.
- Conocer y aprender a utilizar las nuevas plataformas virtuales como punto de encuentro de creadores y forma de difusión alternativa de las diferentes propuestas audiovisuales.

3.3. ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA

En los cursos en los que se puso en práctica este ejercicio, debido a la necesidad de control y supervisión del mismo se tuvieron que reorganizar los contenidos y el desarrollo de cada una de las sesiones. A pesar de que parte del mismo se desarrollaba de forma virtual, a través de los comentarios y el feedback creado entre los alumnos que cursaban la materia en los diferentes blogs y con la participación de personas ajenas a la asignatura que también comentaban los propios vídeos, también se reservaban quince minutos de cada sesión para la presentación de los diferentes vídeos y su posterior análisis en el aula.

Se puede afirmar que este ejercicio condicionó enormemente los contenidos de la materia y su evolución. Las primeras semanas además de presentar la materia, el alumno debería empezar su trabajo práctico sin tener apenas conocimiento de la misma.

Para la defensa de su idea debía investigar diferentes creadores que trabajaran con ideas semejantes o parecidas. Ya en la cuarta semana, debía crear el blog y subir su primer vídeo. De forma sucesiva y hasta un total de diez debía grabar y subir los vídeos al blog. En las dos últimas semanas cada alumno recopilaba los vídeos y elaboraba una pieza final en la que podía eliminar, mantener todos o alguno de los vídeos y elaborar una memoria final del proyecto.

Para la realización de este ejercicio de carácter práctico, como se ha citado anteriormente, se debe complementar con las clases teóricas, con la finalidad de facilitar la comprensión de nuevas formas de creación audiovisual por parte de los alumnos y alumnas y que incorporen a sus vídeos lo visto en el aula. Entre las actividades más empleadas están:

- Clases expositivas: En la primera parte de la sesión se realiza un recorrido histórico y temático de la videocreación desde el punto de vista del arte y un segundo bloque que abarca el cine experimental y de autor. Este discurso teórico facilita que los alumnos indaguen en aquellos autores que se aproximan o les interesa para su trabajo práctico y que a través de la búsqueda en la red y consulta bibliográfica, pueda ir modificando su proyecto inicial.

- Lecturas individuales: A los alumnos se le facilitan textos o capítulos de obras bibliográficas correspondientes con los diferentes temas de la asignatura, que supusieron un cambio en el análisis y elaboración del discurso cinematográfico.
- Defensa del proyecto: En cada sesión, tres alumnos muestran el avance de su trabajo, el resto, realizarán un análisis crítico del trabajo y realizarán propuestas de mejora del mismo.
- Entregas semanales: La entrega se realiza subiendo el ejercicio al blog en el plazo determinado por el profesor. Por lo general 48 horas antes de la siguiente sesión. De esta forma, todos los alumnos deberán tener visionado el trabajo del resto de sus compañeros en la sesión.

3.4. CRITERIOS Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación de la materia es continuo y con especial atención al alumno o alumna que no ha adquirido las capacidades propuestas. Señalamos tres tipos de evaluación con el objetivo de que esta nos proporcione información continua para poder mejorar, en todo instante, la labor que se está desarrollando.

- Evaluación inicial: al inicio del proceso con el fin de contribuir a la mayor adaptación posible de la organización y de la programación.
- Evaluación procesual: permite hacer reajustes a lo largo del proceso. Este tipo de evaluación obliga al docente a implicarse con la materia, ya que exige, tal y como se concibe el proyecto que el docente dedique todas las semanas varias horas al visionado, el análisis y el comentario de los diferentes trabajos.
- Evaluación final: Al final del trabajo realizado, para valorar los objetivos alcanzados. A lo largo del curso se realizan diferentes pruebas (análisis de fragmentos, etc.) con el fin de determinar si el alumno adquiere las capacidades terminales mínimas exigidas.

Los exámenes teórico-prácticos suponen el 40% de la nota, los trabajos realizados un 45% y la actitud del alumno en la clase supondrá el 15% restante.

3.5. EL ALUMNADO DE VIDEOCREACIÓN

Respecto al perfil que tienen los alumnos y alumnas de la materia de Videocreación y Nuevas Propuestas Audiovisuales, de la Universidad de Vigo, tienen como rasgos comunes:

- Buen nivel educativo: son alumnos que para acceder a la titulación poseen una elevada nota de corte.

- Futuro laboral poco motivador: pese a ser una visión generalizada por parte de la juventud, en el caso de los alumnos de esta titulación, esta visión es respaldada acreditándose en la elevada tasa de desempleo del sector y el futuro incierto al que se enfrentan los profesionales del mismo ante la grave situación económica.

Por otro lado, los alumnos, a su vez se podrían clasificar en dos tipos:

- Aquellos que acceden a cursar la asignatura porque buscan dentro de su proceso de aprendizaje nuevas fórmulas narrativas, descubrir autores y nuevas formas de pensar el hecho cinematográfico o videográfico. Asisten a las clases con ganas y para ellos la propuesta de trabajo presentada es vista como un estímulo para su trabajo y para descubrir nuevas formas de expresarse y comunicarse con el público, no tanto como un ejercicio de carácter obligatorio para superar la asignatura.

- Aquellos que la asignatura supone un trámite para superar la carrera. En este caso, el ejercicio se aborda como una obligación y el trabajo acaba siendo tedioso y poco motivador.

3.6. MOTIVOS PARA CAMBIAR EL MÉTODO DOCENTE

El método docente que existía con anterioridad, basado en clases magistrales y que a final de curso el alumno presentaba los dos trabajos finales, había demostrado diferentes debilidades entre las que destacaban el absentismo a la asignatura y a la escasa implicación e interés para realizar los diferentes trabajos prácticos. Por lo general, la asignatura, por su carácter optativo era vista como una asignatura secundaria y la realización de los ejercicios quedaba relegada a las últimas semanas de clase y después de realizar los trabajos de las materias obligatoria.

Ante este panorama y motivado por el cambio de docente se optó por realizar una propuesta que trabajase los aspectos más innovadores y actuales de la videocreación (introducción de los dispositivos móviles, creación para la red, etc) con las nuevas tecnologías, y nuevas plataformas de distribución de contenidos, aspecto muy atractivo para el estudiantado y que apenas tiene relevancia en el plan de estudios de la titulación.

Con esta nueva propuesta, a lo largo del primer año de implantación, la presencia y participación de los alumnos en la clase era muy elevada: con 37 alumnos matriculados, la asistencia a las clases que se registraba era de un 90%; debido, en gran medida, a la obligatoriedad de tener que defender su proyecto en el aula realizándose esta defensa de forma aleatoria. A lo largo de los dos años siguientes, el número de alumnos descendió debido, en gran medida, a la adaptación de la titulación a Bolonia y su desaparición.

Por otro lado, la asignatura se plantea como un espacio de análisis crítico y filosófico del sistema actual de comunicaciones y del papel de los mass media en la sociedad.

Estamos rodeados de pantallas. Las pantallas han salido del cuarto de estar donde han estado siempre. Han entrado en nuestros bolsillos, en nuestros dormitorios, en nuestras oficinas, en nuestros coches, en las calles, en los supermercados... Nunca estamos a más de un metro de una pantalla. En América, el 60% de los que tienen teléfono móvil lo mantiene encendido toda la noche y los televisores que están en Wal-Mart, la cadena de supermercados, ya tienen más audiencia que todas las cadenas de televisión juntas. Estamos en la era de la pantalla (*Schuschny 2007:227*).

3.7. LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS ANTE ESTA NUEVA METODOLOGÍA

En la entrega final del trabajo, donde se entregaban los diez clips junto con una memoria final así como un undécimo clip que podía ser o bien el conjunto de todos ellos, una selección de los mismos o un remontaje pero que tuviese sentido y coherencia por sí mismo, los alumnos dieron su opinión del mismo. Así con todo, a lo largo del curso, el docente, se interesaba por conocer la opinión de los alumnos y alumnas con la finalidad de modificar alguna parte del ejercicio.

En la mayor parte de las ocasiones, las críticas que se realizaron giraron en torno a que la ausencia de montaje y otros efectos de manipulación de la imagen limitaba mucho las posibilidades creativas del trabajo. Asimismo, insistían que este trabajo obligaba a prestarle una atención y tiempo del que carecían debido a la carga que tenían en otras asignaturas.

A continuación, se muestran algunas opiniones recogidas en la memoria final del ejercicio

- Antes de comenzar con este ejercicio, una de mis mayores preocupaciones a la hora de entregar una pieza audiovisual era la calidad que poseía. Con este ejercicio, en el que la máxima calidad con la que contaba era la que me permitía la tecnología del móvil, aprendí a valorar otros aspectos más importantes y casi siempre olvidados por el frenético ritmo de trabajo al que estamos acostumbrados. He podido profundizar en elementos como la elección del plano y el encuadre, básicos para la elaboración de cualquier obra audiovisual. En definitiva, esta experiencia fue muy grata. He adquirido y desarrollado una serie de conocimientos que me servirán para aplicar en sucesivos trabajos. Conocimientos que, por otra parte, son esenciales, pero

ninguna materia de las que estudié con anterioridad les diera a importancia suficiente.

- Para la realización de este ejercicio me he tenido que valer de dos elementos fundamentales y únicos: una buena idea y una simple tecnología. El hecho de tener que construir piezas audiovisuales empleando sólo un móvil y prescindiendo de partes del proceso que desde siempre nos resultaron imprescindibles, como el montaje, hicieron de este trabajo algo original e innovador.

- La idea de grabar con algo que me acompaña las veinticuatro horas del día facilita mucho el ejercicio, no tengo que depender de permisos o de disponer del material un día concreto y a una hora determinada. Pero ahí está la trampa, si no grabas es porque no quieres, no hay excusas para no hacer el trabajo, además lo que vendiste en clase como 'Sólo pido un minuto de vuestra semana para mi asignatura' se convertía en horas preguntándome qué quería hacer, por qué lo hacía y cómo lo iba a hacer".

- A simple vista parece sencillo: grabar un minuto cada semana con el móvil. Al final es complicado, tienes que interrogarte constantemente sobre tu trabajo.

- Hacer este trabajo fue muy interesante desde el momento en el que cada semana me veía obligada, voluntariamente, a reflexionar sobre todo esto del tiempo, me obligaba a buscar la forma más adecuada para poder transmitir lo que realmente pensaba y aunque no siempre lo lograba, era muy satisfactorio quedarse contenta con el resultado final.

- La realización de este trabajo me resultó bastante entretenida. Es un trabajo sencillo con el cual ves como poco a poco y semana tras semana tu video va saliendo adelante. También he de decir que hubo semanas en las que no sabía qué grabar y la presión de tener que entregar un clip por semana hizo que el resultado no fuera tan bueno como esperaba.

- El proyecto, como experimento está muy bien, aunque al principio lo cogiese con algo de miedo y desconfianza. Grabar con un móvil no es lo más pragmático en una universidad, pero es una buena alternativa para dar otro sentido a las imágenes y te evita tener que pedir material y esperar por él. Un proceso bastante tedioso.

- Comenzó siendo un trabajo enriquecedor, dando pie a reflexiones, pero a medida que avanzaban las semanas, fue

quedando relegado a la posición de deber únicamente. La dificultad de tratar el tema era mayor cada semana y al final no sabía muy bien cómo reflejarlo.

- Lo que más destacaría de este trabajo es la novedad de su herramienta básica de trabajo. Me gustó realizar un trabajo con un móvil para una clase de Comunicación Audiovisual porque supone un cambio de mentalidad a la hora de plantearse el proyecto, además la imposibilidad de usar el montaje hace que te tengas que pensar mucho el plano que quieres mostrar. Es cierto que a veces se echa de menos una herramienta como la cámara para poder obtener una mayor calidad en tus grabaciones y resulte un poco frustrante no poder mostrar lo que en un principio se pretendía pero los planteamientos del trabajo estaban claros desde el comienzo y no cambiaría nada porque, evidentemente, eran los mismos para todos.

- Pese a considerar los requisitos del trabajo como una limitación en un primer momento, lo cierto es que resultó ser un ejercicio muy interesante en cuanto a la planificación previa y al proceso creativo. Pronto esas supuestas limitaciones se convirtieron en ventajas, incitando a dar un paso más en las posibles ideas ya asentadas.

- El trabajo es curioso porque a raíz del sistema prueba-error uno se va dando cuenta de distintas posibilidades de plantear, calcular y ensayar el plano. La idea de los blogs también es interesante ya que propicia la interactividad y al ver como lo hacen el resto de los compañeros uno se da cuenta de que elementos se pueden cambiar del trabajo propio.

4. CONCLUSIONES

La apuesta en marcha de este ejercicio práctico exige un compromiso fuerte por parte del alumnado, ya que se ven obligados con ellos y con el resto de sus compañeros a disponer del material grabado en las fechas marcadas, así como a realizar un trabajo constante que no se puede descuidar ninguna de las semanas que tiene el curso y que implican un esfuerzo tanto creativo por tener que crear y generar un discurso audiovisual. Asimismo, se favorece el espíritu crítico y analítico al tener que valorar las piezas de sus compañeros e interpretar las suyas propias.

Por parte del profesor, además de tener que preparar los contenidos teóricos de la materia deberá llevar un análisis semanal de los vídeos así como proponer nuevas posibilidades y salidas para aquellos trabajos que en diferentes ocasiones se estancan a

nivel de realización (ausencia de nuevos vídeos) o a nivel creativo (no avanza la propuesta formal). El papel del docente es clave en todo el proceso ya que determinará que la energía dispuesta a lo largo de las semanas en la elaboración del trabajo no decaiga y que el interés por parte de los alumnos de la asignatura vaya aumentando y conozcan un nuevo terreno de la creación audiovisual, más cercano a una vertiente más artística y experimental y más alejada de la faceta industrial.

BIBLIOGRAFIA

IGLESIAS, Lorea, Sobre Lorea Iglesias. Madrid, 2010 Disponible en <http://artismobile.wordpress.com/sobre-loreaiglesias/> (acceso el: 20 de junio de 2011).

PIZZELO, Stephen, 1997, Driver's Side. Director David Cronenberg pulls over to answer AC's questions about Crash, *American Cinematographer*,78.

Resolución de 22 de diciembre de 2003 (BOE 15 de enero de 2004).

SCHUSCHNY, Andrés, 2008, La red y el futuro de las comunicaciones: Más conectados...Más integrados?. Buenos Aires, colección Empresa, Editorial Kier.

NOTA BIOGRÁFICA

Isabel Martínez (A Guarda, 1980)

Licenciada en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Vigo tiene trabajado como productora de documentales como Vikingland (2011) de Xurxo Chirro o Arraianos (2012) de Eloy Enciso. En la actualidad, compagina su trabajo de productora con la docencia como profesora asociada en la Universidad de Vigo donde imparte clases de documental y videoocreación y desarrolla su tesis de doctorado en torno al cine de no ficción en Galicia.

María Gallego (León, 1979)

Licenciada en Periodismo por la Universidad Pontificia de Salamanca, experta en Comunicación Empresarial e Institucional por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Estudios Feministas y Doctoranda en Periodismo por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Comunicación en el Instituto de Comunicación empresarial ICE, en Madrid. Responsable de Comunicación de la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión y, en la actualidad, responsable del Departamento de Estudios y de Protocolo de la Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión. Coordinadora del libro: "El debate del debate 2008. España y EE.UU" (2009). Miembro del equipo de dirección del estudio: "La industria audiovisual en España. Escenarios de un futuro digital" (2010).

Vestígios Audiovisuais: os usos do passado na produção do documentário experimental

Renata Rezende

Universidade Federal Fluminense (UFF/Brasil)

renatarezender@yahoo.com.br

RESUMO

A comunicação que se propõe traz como tema o projeto de extensão *Vestígios Audiovisuais*, cujo principal objetivo é resgatar o passado para desenvolver narrativas audiovisuais experimentais em linguagem documental. O projeto desenvolve documentários a partir de arquivos de imagens, conectando tais conteúdos às novas produções e, com isso, promover a recuperação de determinadas memórias, na medida em que utiliza um acervo audiovisual há muito tempo desativado. As novas imagens são desenvolvidas a partir de experimentações e do uso de dispositivos tecnológicos atuais, como câmeras fotográficas digitais e telefones celulares, hoje muito presentes no cenário da produção audiovisual alternativa e independente, conectando, assim, narrativas do passado e do presente na formulação da memória e na recuperação do tempo.

Palavras-Chave: Produção audiovisual; documentário experimental; espaço; tempo passado; memória;

Audiovisual Traces: the uses of the past in the constitution of experimental documentary

Abstract:

The present paper is part of an investigation about the uses of the past in the constitution of the audiovisual narrative, in the context of the new possibilities of production brought by the new technologies of communication and information. We live today in a “screen world” where the audiovisual representation is responsible for a great part in the constitution of the everyday life. Therefore, it is necessary to think the use of the past as ways of rereading and rescuing the time and memory, bringing new possibilities to the production of audiovisual contents from the present time. This paper presents the project Audiovisual Traces.

Key words: Audiovisual production; experimental documentary space; past time; memory;

INTRODUÇÃO

Traços, restos, vestígios. Os indícios do passado são peças importantes na construção de âncoras temporais e identitárias no desenvolvimento da história. Quer seja a história de um indivíduo, de um grupo ou de um lugar, as operações memoráveis nos remetem a um conjunto de funções com as quais os sujeitos atualizam o percurso a ser seguido.

O tempo contemporâneo que urge a favor do futuro traz uma espécie de marca da atualidade, que parece indicar uma dessacralização do passado, na medida em que valoriza o instante. Contraditório, no entanto, esse mesmo tempo nos remete a possibilidade de maior armazenamento das informações por meio de tecnologias que inauguram novos “lugares de memória” (NORA, 1984).

É nesse sentido que Projeto *Vestígios Audiovisuais* atua: na proposta de construção de espaços de rememoração, ainda que incompletos, mas que se transformem em novas possibilidades de usos do passado. A intenção principal do projeto é desenvolver narrativas audiovisuais que recuperem parte de um determinado passado, na tentativa de resistir à dissolução do tempo, na medida em que vivemos em um mundo de mudanças sociais aceleradas onde se torna indispensável remontar a memória a fim de atribuir sentido à realidade.

HISTÓRICO DO PROJETO

Vestígios Audiovisuais trata-se de um projeto de extensão envolvendo professores, funcionários e alunos do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/Brasil), nesse sentido, articula o processo educativo, cultural e científico com as demais atividades de ensino e pesquisa. Criado em 2010, a primeira etapa do projeto consistiu em um levantamento rigoroso do material audiovisual existente no Curso de Comunicação Social desta universidade. Na ocasião, foi encontrado um total aproximado de 700 fitas em tecnologias distintas (U-Matic, DVCAM, Super V, VHS) que, abandonadas em espaços inapropriados, estavam à mercê da corrosão do tempo. Após esse levantamento, tais fitas foram levadas para uma empresa especializada para limpeza e restauração e, na sequência, para cópiagem em mídia digital (DVD). Do total, foram aproveitadas 500 fitas, com conteúdos diversos realizados pelos alunos, professores e funcionários do curso de Comunicação, ao longo de seus 37 anos de existência.

Após a etapa de digitalização, o material foi catalogado por temáticas para facilitar o desenvolvimento de novos conteúdos, já que a idéia principal do projeto é desenvolver narrativas audiovisuais a partir dos usos desse passado agora arquivado, ou seja, aproveitar o material existente, fornecendo novos sentidos e ainda promovendo parte da recuperação de um tempo. Tomamos, nesse sentido, o conceito de tempo em toda a sua complexidade, relacionando-o, assim, às noções de matéria e memória. Os usos do passado, nesse processo, configuram-se como uma tentativa de estender a duração e conectar esse tempo às novas operações do presente, segundo as temáticas de cada produção audiovisual realizada no projeto.

Como o projeto ancora-se no material encontrado na Universidade supracitada, os temas contemplam diversidades relacionadas àquele espaço: como a paisagem urbana da cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo; a mudança de sentidos provocada pela transformação arquitetônica do próprio espaço do campus; a percepção dos ex-alunos sobre suas antigas produções audiovisuais; sujeitos, projetos e processos que se tornaram registros audiovisuais e, desta forma, se perpetuaram no tempo na tecnologia da época (U-Matic, DVCAM, Super V, VHS).

Em termos estruturais do desenvolvimento narrativo, a proposta do projeto é a realização de documentários televisivos, em formato de curta-metragem (aproximadamente 15 minutos) com características experimentais. Elegemos o dispositivo audiovisual, primeiramente pela necessidade ímpar de recuperação do acervo, já que o mesmo é atravessado pela força do tempo que a cada dia corrói a tecnologia anterior. Mas, também, porque vivemos hoje em um “mundo tela”, onde a representação audiovisual é responsável por grande parte da constituição do cotidiano: “as possibilidades abertas pela temporalidade própria da imagem são

infinitas: há o movimento do mundo observado e o movimento do olhar do aparato que observa” (XAVIER, 2003, p. 36).

A narrativa audiovisual torna-se sedutora em uma época pautada na sociedade das imagens, uma sociedade dos media, na qual grande parte dos estímulos simbólicos advém dos meios de comunicação. Segundo Castells (1999), os media representam o tecido simbólico de nossa vida. Como uma experiência real afeta os sonhos, os media tendem a afetar o comportamento e o consciente coletivo. No cenário da convergência⁶² dos meios de comunicação, no qual vigora uma cultura cada vez mais participativa, acreditamos que o dispositivo audiovisual torna-se cada vez mais sedutor, pois na medida em que comporta imagens instaura relações entre a identificação, a projeção e o espelho⁶³, conceitos para se entender algumas características da imagem em sua relação com o espectador.

Trata-se de uma criação narrativa e sua interação dependerá da organização de seu enredo, ou seja, depende dos processos comunicativos e criativos desenvolvidos aos espectadores. No projeto *Vestígios Audiovisuais*, a opção narrativa foi o documentário. Tal formato comporta, segundo Nichols (2007, p.48), o “conceito vago” porque “não adota um conjunto fixo de técnicas, não trata de apenas um conjunto de questões, não apresenta apenas um conjunto de formas ou estilos”. A prática do documentário, nesse sentido, é sempre um exercício e geralmente desafia convenções e, por vezes, limites, delimitados por outros formatos.

A escolha estética pelo teor documental justifica-se por sua possibilidade de expressão e adaptação do real por meio do hibridismo de relatos e imagens. Além disso, o gênero nos permite construir as histórias pelo arranjo criativo, não dependendo nem da invenção, nem do sacrifício da integridade jornalística, por exemplo, (BERNARD, 2008, p. 02-03), ou seja, “a história é o dispositivo que faz com que essa organização seja possível”. Desta forma, nos permitimos a mistura dos tempos passado e presente em uma narrativa não linear, já que utilizamos a edição invertida⁶⁴, pois desse modo é possível ressignificar o passado armazenado e criar novas propostas de enredo, de forma menos pretensiosa e mais experimental, objetivando novas formas de narrar no formato documentário.

⁶² Consideramos o sentido de convergência a partir de Jenkins (2009, p.29) que afirma o conceito segundo o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas dos media, à cooperação entre múltiplos mercados mediáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação que estão sempre em busca das experiências de entretenimento que desejam.

⁶³ Identificação refere-se à forma como o espectador se reconhece na narrativa; projeção é como ele se imagina dentro dela, ou seja, como se projeta naquele enredo, ainda que não seja por reconhecimento, e espelho é quando ele acredita que o discurso ali produzido reflete a realidade vivida por ele fora da tela. Ver mais sobre *in*: AUMONT, Jacques. A imagem. SP: Papirus, 1993 e MACHADO, Arlindo. O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. SP: Paulus, 2007.

⁶⁴ Técnica que consiste em primeiramente construir a montagem da narrativa (imagens, entrevistas, trilhas sonoras, sobre sons, etc) e, posteriormente, o roteiro (estrutura textual).

Trata-se de um exercício audiovisual num sentido ampliado, que exige um esforço de eliminação desde o roteiro, na medida em que filtramos os usos do passado, por meio dos recortes desejados, de acordo com as temáticas escolhidas. Tomamos, pois, uma postura ativa, que pensa, repensa e discute a produção em seu desenvolvimento, distante de qualquer submissão do real, ainda que se concentre na realidade. Temos consciência, no entanto, que a forma considerada por nós como documentário compartilha de certas ênfases que nos permitem discuti-lo como pertencente a um género, aqui televisivo - na medida em que o projeto é exibido primeiramente na televisão universitária⁶⁵, e, por isso mesmo, caracterizado por determinadas convenções como a lógica de organização, a montagem e o discurso.

Segundo Nichols (2007), o documentário é um dos géneros mais duradouros e variados, com muitos enfoques diferentes e, desta forma, é desafiador se apropriar desse modo narrativo para representar o mundo a partir de uma perspectiva histórica. Mas Nichols ressalta que o vínculo indexador do som e da imagem atesta o envolvimento do produto audiovisual em um mundo que não é inteiramente o representado, ou seja, o documentário **re-apresenta** o mundo histórico, produzindo um registo sobre ele, representa o mundo histórico a partir de uma perspectiva ou de um ponto de vista. “A evidência da re-apresentação sustenta o argumento ou a perspectiva da representação” (NICHOLS, 2007, p.67) e, nesse sentido, que consideramos o passado como um tempo revelador dos costumes e dos processos responsáveis por configurar o presente.

OS USOS DO PASSADO

De acordo com Nichols (2007), o tempo passado começa a ser utilizado na narrativa documental com mais frequência nos anos 1970 quando os documentaristas, usando material cinematográfico de arquivo e somando à entrevistas contemporâneas, desejam lançar um novo olhar sobre os “acontecimentos idos” ou ainda conduzir questões atuais, porque, até então, segundo o autor, a perspectiva histórica era um elemento ausente do cinema participativo e de observação. Os usos do tempo passado começam então a servir à construção de uma dada temporalidade guardiã da memória responsável pela atualização da narrativa do presente. O passado é reconstruído como acontecimento numa lógica narrativa que pode ser utilizada concomitantemente ao presente e, assim, passa a moldar uma realidade a partir de uma nova apropriação.

“Presentificando o passado”, a retórica documental estabelece, em relação ao conteúdo abordado, uma materialização daquela memória, por meio da montagem do enredo, da costura narrativa daquele real apreendido. Nesta construção, estendem-se uma história condensada no tempo, de sujeitos, monumentos, paisagens, acontecimentos.

⁶⁵ Os documentários realizados no projeto são exibidos na TV UFES (Canal a Cabo) e também na internet, pela divulgação nas redes sociais e no blog do projeto: <http://vestigiosaudiovisuais.wordpress.com/>

A capacidade narrativa de tornar presente e de misturar o tempo presente no tempo passado torna o projeto *Vestígios* uma espécie de “guardião daquelas memórias” e construtor de uma dada materialização, ainda que de forma simplista e experimental. Entendemos essa conexão temporal como um processo de reinstauração de um passado que passa a ocupar um lugar coexistente às narrativas atuais.

Por mais que pertençamos a um mundo de instantes, onde somos compelidos, cada vez mais a relacionar o tempo individual de nossa experiência pessoal a um cronograma determinado pelo relógio e pelo calendário de uma sociedade cuja expectativa está ligada à capacidade de não perder nada do tempo que passa, de computá-lo e de acumulá-lo, numa espécie de *frenesi* pelo presente, há, contraditoriamente, uma eclosão daquilo que Nora (1974) denomina como “era patrimonial”, ou seja, a valoração do passado – ainda que esse passado seja marcado por uma constante aceleração⁶⁶.

O passado, nessa perspectiva, apresenta-se cada vez mais próximo, sendo acelerado por um presente que vive sob a égide do futuro: “o passado é acelerado a tal ponto, que não mais se localiza como ponto anterior, mas como momento de chegada, inserido em um futuro a ser desvendado” (BARBOSA, 2007, p.59).

Para Dosse (1998) há uma necessidade de se compreender o passado dentro de um projeto de mudança do regime de historicidade, na qual a relação entre passado, presente e futuro tem um papel fundamental. O autor identifica três regimes para explicar essa relação temporal: no primeiro, o passado é reconstruído para esclarecer o presente, como uma espécie de depósito de exemplos muitas vezes singulares que deveriam ser perpetuados no presente, levando em conta a história como um processo cumulativo; no segundo, o passado passa a ser concebido como um momento no interior de um processo do qual o presente é uma etapa ou uma ruptura, e, desta forma, o futuro torna-se o responsável por explicar esse passado; o terceiro trata-se do “passado vivido na contemporaneidade”, que se caracteriza pela construção do futuro como meio de intensificar o presente. Neste caso, ele considera as narrativas comemorativas, por exemplo, não como a aparições de um tempo passado, mas enquanto uma acentuação de um passado pitoresco, que se diz verdadeiro. A função dessa evocação do passado não é redescobri-lo, mas construí-lo e, nesse sentido, inventá-lo.

⁶⁶ Interessante marcar aqui, para além do recorte narrativo que, de uma ou outra forma, manipula o tempo, enquanto filtro, ponto de vista, subjetividade, etc, a própria tecnologia de edição das imagens (os softwares) permite que o tempo seja manipulado e, em grande parte das vezes, principalmente quando se trata da apropriação do real (telejornalismo, documentário, docudrama, etc), trabalha-se mais com os processos de aceleração da imagem.

Articulamos esse contexto às considerações de Nichols (2007), que afirma ser necessário desconfiar da suposição de que a narrativa audiovisual documental tenha a autenticidade de uma prova, avaliando sempre o argumento ou a perspectiva que incluem. “O peso que atribuímos à qualidade indexadora de som e imagem, a suposição que adotamos de que um documentário oferece prova documental na tomada, ou na palavra dita, não se estende automaticamente ao filme todo” (NICHOLS, 2007, p.67). Desta forma, tomamos o documentário a partir de sua possibilidade criativa de tratar a realidade e não como uma cópia fiel dela, o que permite a apropriação do passado enquanto documento, podendo ser tomado na construção de sua própria perspectiva ou de qualquer outro argumento.

O passado é convocado ao presente para a construção de novas narrativas, ao mesmo tempo em que se distingue do presente intenso por meio também da nostalgia que comporta. O passado, quando convocado para intensificar o presente, passa a ser elemento de identificação para todos os sujeitos que participam da evocação desse tempo e é aqui que a memória instaura-se enquanto possibilidade de trazer à tona o “ido”.

Na medida em que se trata de um processo construído por meio de imagens, forma-se um conjunto de interações, feito de experiências (a partir dos arquivos, das novas imagens e dos relatos) que levam ao espectador a sensação de uma época. Configura-se uma presença visível do que era considerado, anteriormente, como invisível (porque existia apenas enquanto lembrança).

As imagens do passado ativam uma determinada interatividade, na medida em que mantêm a lembrança porque são índices do passado de um indivíduo, de uma história, de um lugar, promovendo, nesse sentido, uma conexão física com os “enquadrados”. A imagem detém o curso do tempo, captura o espaço, recriando o ausente no imaginário do espectador que pode construir uma trama ao interpretar a imagem visual. A imagem enquanto fragmento de realidade “representa o congelamento do cenário, e, portanto, a perpetuação de um momento” (KOSSOY, 2001, p.155).

Quando olhamos uma imagem, não é apenas ela que vemos, mas outras que são desencadeadas na memória, despertadas por aquelas que se tem diante dos olhos. Os espectadores dessas imagens poderão reagir de diferentes maneiras, emocionalmente ou indiferentemente, desde que tenham ou não alguma espécie de vínculo com o conteúdo apresentado.

O processo de rememoração se inscreve em uma tensão entre dois pólos: de um lado constrói ou afirma determinada narrativa, de outra comporta uma natureza quase que pedagógica, porque visa uma transmissão, um fazer conhecer e um incitar. As narrativas que utilizam o passado, enquanto processo comemorativo ou recuperativo,

desenvolvem um tempo memorial, tomando para si o papel de promotora desse tempo, e é, nessa medida, que o projeto *Vestígios Audiovisuais* se constitui, ainda que de forma tímida e com poucos recursos.

Acreditamos como Halbwachs (2006, p.154), que “o tempo não passa: ele dura, subsiste e é necessário”, porque caso contrário a memória deveria retroceder no tempo. Nesse sentido, o tempo só é real na medida de sua narrativa, ou seja, na medida em que oferece ao pensamento uma série de acontecimentos narrados. Hoje, na sociedade contemporânea, onde os meios de comunicações tornaram-se fundamentais, os dispositivos audiovisuais são ferramentas indispensáveis a produção desse conteúdo, principalmente, talvez, pela possibilidade de armazenarem o tempo em imagens.

IMAGENS-TEMPO

O processo de montagem permite que fragmentos de imagens e de sons sejam articulados, criando para o espectador a “ilusão” de uma narrativa fluida. Imerso nesse recorte audiovisual, o espectador observa e acompanha fragmentos de informações para compreender e interpretar a história narrada. O documentário, assim, como um expressivo discurso audiovisual, dado o desenvolvimento temporal de sua imagem, é capaz de reproduzir não só mais uma propriedade do mundo visível, mas de comportar o próprio tempo.

Segundo Ismail Xavier (1983), a idéia de visão, como apresentação de uma realidade em perspectiva, constitui o eixo da teoria cinematográfica. Para ele, a produção audiovisual, nesse dispositivo, praticamente confunde-se com traduzir em imagens, dar expressão visual a uma representação da consciência que, atentamente, observa o mundo que a rodeia. O próprio cinema, na maior parte das vezes, persegue uma narrativa de absoluta transparência, em que o espectador, incapaz de perceber a técnica utilizada para compor as cenas, se imagina diante da própria realidade. Cada ação – e cada imagem – vem precedida de suas causas e seguida de seus efeitos, o que dá ao espectador, além da impressão de ver com seus próprios olhos, a sensação de conseguir com o olhar uma explicação racional do seu mundo. Para Xavier (1983), “o cinema torna visível aquilo que não víamos – e talvez nem mesmo pudéssemos ver – antes do seu advento. Ele efetivamente nos ajuda na descoberta do mundo material [...]” (XAVIER, 1983, p.56).

Nesse contexto, a produção audiovisual documental vem conquistar novos terrenos na abordagem dos aspetos visíveis desta realidade. Mas é preciso destacar que o que todos os métodos têm em comum é o fato de serem sempre uma visão humana da realidade, ou seja, uma representação em perspectiva mediada por uma subjetividade. Nesse sentido, o documentário colabora para o desenvolvimento do imaginário humano, pois não fornece apenas uma imagem (aparência) do real, mas é capaz de

constituir um mundo “à imagem do real”. Tal reprodução de um mundo assim constituído não é apenas uma possibilidade do documentário, mas é essencial à sua natureza: “Construído à imagem do real, é um mundo de representação, imaginário” (XAVIER, 1983, p. 69). No entanto, o que precisamos destacar é que essa “representação legítima” das coisas e dos fatos não é senão a sua reapresentação integral, trabalhada, artificial, por isso mesma, estética.

O que foi estabelecido desde Aristóteles (1987), em sua *Poética*, foi adaptado pelos dispositivos narrativos, inclusive pela produção em documentário, buscando-se o desenvolvimento de uma narrativa que prendesse a atenção do espectador, despertasse seu prazer estético e o levasse a se emocionar– uma espécie de catarse moderna: ao se colocar no lugar do “outro” da tela.

Segundo Muniz Sodré (2009), na narração é identificada a tentativa de atribuir coerência espacial e temporal a manifestações factuais. A partir de Aristóteles, Sodré entende isso como *mimese*, ou seja, o aproveitamento de algumas características da realidade para produzir um discurso semelhante, não uma imitação. Apesar de aproximar-se, assim, da ficção, não confere, pois são coisas diferentes. A *mimese* do discurso da produção audiovisual se forma a partir de uma referência histórica, que acontece num dado momento da vida social e, nesse sentido, apreende o tempo passado.

No tempo contemporâneo, para Lipovetsky (2004), a aceleração da vida estaria promovendo um profundo esquecimento, em que as informações tornar-se-iam rapidamente defasadas, e as formas seriam dissolvidas e decompostas mais rapidamente que o próprio tempo as levaria para moldá-las e organizá-las. Daí surgiria o desejo de não perder nada do tempo e tentá-lo apreendê-lo cada vez mais em múltiplas narrativas.

As narrativas que comportam o passado instauram um tempo próprio, tanto em nível de ritmo quanto em duração total, na medida em que inserem o usuário em um tempo específico da representação. Na perspectiva do projeto *Vestígios*, pelo hibridismo temporal entre passado e presente, há uma combinação de tempos que comporta um “tempo dos arquivos⁶⁷”.

Desta forma, segundo as temáticas e conteúdos abordados e desenvolvidos, pode-se trabalhar com as durações segundo a transformação de uma cena para outra, ou seja, segundo o contexto sugerido. O “tempo dos arquivos”, nesse sentido, comporta uma

⁶⁷ Paradoxalmente, o tempo da tecnologia é também o tempo do arquivo. Primeiramente o arquivo eletrônico e, hoje, o digital, acarretou uma série de transformações no imaginário do tempo individual e social.

contraditória tendência: pode-se tornar uma síntese das durações analisadas, mas ainda parte das durações construídas.

Para Colombo (1986), há um nexos intrínseco entre os sistemas de memória e as durações temporais contemporâneas, no qual a ordem temporal dos arquivos só pode emergir completamente em sua reação com a memória, pois esta se define também em função da ordem da colocação temporal dos objetos que são recordados.

Constituindo-se em um fluxo contínuo, a narrativa audiovisual que usa o passado aponta para uma espécie de “resgate” que serve à construção particular de uma temporalidade, tornando passado, presente e futuro partes de um mesmo enredo. Nesse sentido, o passado se daria, principalmente, pelos usos do arquivo; o presente, pela costura da narrativa a partir dos relatos e da produção de novas imagens; e, ainda que timidamente, há uma indicação do futuro como projeto de permanência, a partir de uma específica materialidade que se constitui.

Assim, podemos afirmar que as produções que usam o passado tornam-se, em algum sentido, guardiãs de um tempo, passando, de certa forma, à promotora de seu “renascimento”, já que a narrativa é atualizada.

NARRATIVAS DE MEMÓRIA

Os modos de se armazenar os fatos ao longo dos tempos têm sido alterados diante da expansão progressiva da “memória digital”, permanecendo a tentativa “incansável” de salvar o passado para servir ao presente e ao futuro, sempre com o objetivo de desviar o binômio da memória: o esquecimento (REZENDE, 2011). Com o armazenamento e o compartilhamento de imagens, torna-se possível o registo parcial de uma vida, de uma sociedade, de uma época. O interesse neste projeto, portanto, justifica-se na tentativa de resistir à dissolução do tempo, fundado em um mundo de mudanças sociais cada vez mais aceleradas.

Para Whirtow (1993), o sentido do tempo contemporâneo traz a sugestão do tempo fragmentado, quando apenas o presente parece ter significado e o passado é tido como obsoleto. Paradoxalmente, ele afirma que, apesar do estreitamento da perspectiva temporal em nosso cotidiano, a influência oposta também prevalece, quando, ao tentar decifrar a natureza da sociedade, acreditamos que apenas pelo passado podemos entender o presente. Isso se deve a própria dinâmica do tempo contemporâneo.

As continuidades ou rupturas orquestradas pelo tempo são muito mais significativas, quando nos damos conta de que o passado não é um tempo morto. Walter Benjamin (1987) afirma que o que passou não constitui matéria estagnada, mas algo pronto a

irromper, com toda a força, no curso da vida presente. Nesse sentido, o passado não possui apenas a dimensão do que “já foi”, podendo anunciar-se com possibilidades de vir a ser. Por isso, nosso interesse em seu uso a partir da produção de narrativas audiovisuais documentais.

O tempo é, pois, a experiência humana e seu sentido inclui todo um conjunto de sensações e consciências, transformando-se segundo os contextos culturais, económicos, políticos e também tecnológicos. O tempo humano é, pois, narrativa (RICOEUR, 1995, 1996, 1997), uma vez que a formulação de seu próprio sentido, advém de sua possibilidade de narrar, de tornar visível a maneira como determinada época vivencia sua própria temporalidade, construindo uma dimensão histórica.

O tempo da narração constitui um local de observação particular, segundo Weinrich (1971), que destaca a importância de se sublinhar este ou aquele tempo na narrativa. Nosso objetivo com *Vestígios* é afirmar que o passado não é só o passado, em sua gestão temporal, mas portador de valores e representações de uma época. Os usos do passado servem, neste sentido, de fonte e de fundamento.

A partir de toda a perspectiva apresentada, acreditamos que o projeto *Vestígios Audiovisuais* contribui enquanto meio de comunicação e expressão como um projeto de rememoração no qual o passado penetra na estrutura do presente, não como mera nostalgia, mas enquanto tempo reconstituído.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, 1987, *Arte Poética*. São Paulo.

BARBOSA, Marialva, 2007, *Percursos do olhar: comunicação, narrativa e memória*. Niterói, EDUFF.

BENJAMIN, Walter, 1987, *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.

BERNARD, Sheila, 2008, *Documentário: técnicas para uma produção de alto impacto*. Rio de Janeiro: Elsevier.

CASTELLS, Manuel, 1999, *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

COLOMBO, Fausto, 1986, *Os arquivos imperfeitos*. São Paulo: Perspectiva.

DOSSE, François, 1998, *Entre histoire et memoire: une histoire sociale de la mémoire*. Paris, Raison Présent,

HALBWACHS, Maurice, 2004, A memória Coletiva. São Paulo, Centauro.

KOSSOY, Boris, 2001, Fotografia & História. São Paulo: Ateliê Editorial.

LE GOFF, Jacques, 2003, História e Memória, 5.ed.. Campinas, Editora da Unicamp.

LINS, Consuelo e Cláudia Mesquita, 2008, Filmar o Real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. RJ: Jorge Zahar Editor.

LIPOVETSKY, Gilles, 2004, Os tempos hipermodernos. São Paulo, Barcarolla.

MACHADO, Arlindo, 2007, O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo, Paulos.

NICHOLS, Bill, 1984, Introdução ao Documentário. Campinas, Papyrus.

NORA, Pierre, 1984, Les lieux de mémoire. Paris, Gallimard.

_____. O retorno do fato, 1974, In LE GOFF; NORA; Pierre. História: novos problemas. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

REZENDE, Renata, 2011, Entre o instante e a duração: os usos da memória na construção da morte contemporânea, *In*: BARBOSA; Marialva Ana Paula Goulart (Org.), Comunicação e História. Florianópolis, Editora Insular.

RICOEUR, Paul, 1994, Tempo e Narrativa (tomo 1). Campinas, São Paulo, Papyrus.

_____. Tempo e Narrativa (tomo 2), 1995. Campinas. São Paulo, Papyrus.

_____. Tempo e Narrativa (tomo 3), 1996. Campinas, São Paulo, Papyrus.

SODRÉ, Muniz, 2009, A narração do fato. Petrópolis, Vozes.

XAVIER, Ismail, 2003, O olhar e a cena. São Paulo, Cosac & Naif.

NOTA BIOGRÁFICA

Professora Adjunta do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF/Brasil). Atuou, até março de 2012, como professora Adjunta do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde criou o projeto Vestígios Audiovisuais e ainda é coordenadora do mesmo. Doutora em Comunicação pela UFF. Mestre em Comunicação e Imagem pela mesma instituição. Pesquisadora do grupo Sociedade Midiatizada e Práticas Comunicacionais Contemporâneas. É jornalista com experiência em produção televisiva e audiovisual.

La elaboración de un video musical como apoyo a la construcción del conocimiento.

Nidia Fernandez Varela

Colegio Ártica (Madrid, España)

La actividad que se describirá a continuación se desarrolló en una clase de 2º de la ESO en el Colegio Ártica. Es el resultado final de dos proyectos desarrollados durante el primer trimestre del curso escolar 2011-2012, cuyo contenido giraba en torno al sonido y la voz humana. Concluir dos proyectos con la edición de un video permitió no solo ofrecer nueva concepción del video y de la integración de las TIC al conocimiento, sino también, desde el punto de vista musical, tomar conciencia de los recursos musicales (voz y nuevas formas de instrumentación) empleados por los compositores del Siglo XX. Con este trabajo se pretende dar a conocer una forma diferente de trabajar el video sobre la base de la narración de distintas propuestas desarrolladas en la clase de música. Se aspira con ello, a contribuir a la apertura de un nuevo canal de comunicación y creatividad entre el alumnado y el profesorado. Al combinar éste, con otros recursos educativos, se ofrece la posibilidad de variar la concepción puramente icónico-visual del video y dotarle de un significado diferente. Así también, ofrecer una nueva estrategia didáctica que incremente la comunicación entre los estudiantes.

Palabras claves: Sonido, voz humana, música, Audacity, Picasa, video.

The activity that will next be explained was developed in a 2nd grade class in secondary at Artica school. It is the end result of two projects that were developed during the first quarter of the school year 2011-2012, the contents of which revolved around sound and the human voice. By completing two projects with the editing of a video it not only made it possible to provide new understanding of videos and integration of ICT knowledge, but also from a musical point of view, to raise awareness of the musical resources (voice and new forms of instrumentation) used by composers from the twentieth century.

This work aims to show a different way of working with videos based on the narration of various proposals developed in music class. We hope to contribute to opening a new channel of communication and creativity among students and faculty. By combining

video with other educational resources, it offers the possibility of varying the purely iconic-visual video and give it a different meaning. Also, it provides a new teaching strategy to increase communication between students.

Keywords: sound, human voice, music, Audacity, Picasa, video

1. LA PROPUESTA INICIAL: EL PUNTO DE PARTIDA.

En general todos los profesionales de la educación coinciden en la necesidad de dar respuesta a los nuevos planteamientos educativos mundiales. Lo que no queda aún nada claro en general, es la manera idónea de conseguirlo. Muchos consideran que por el mero hecho de utilizar ciertos recursos que nos proveen las TIC se cambian los viejos modelos educativos. Sin embargo, ésta es una creencia alejada de la realidad. El cambio sustancial de metodología viene dado por ofrecer al alumnado la posibilidad de crear, de producir su propio material, de investigar de indagar, dudar, equivocarse. Mientras las propuestas de trabajo sigan siendo cerradas y continúen como sujetos pasivos dentro del aula, el cambio no se producirá. Urge fomentar desde las aulas, alternativas que les permitan “aprender a articular preguntas antes que aprender a responderlas; saber seleccionar entre soluciones alternativas que resultarán más poderosos que tratar de inventar una solución. Saber explorar y reunir información relevante para alimentar los procesos de innovación y poder convertirse en una de las habilidades básicas de todo ciudadano activo” (Pérez, 2000, p. 43).

El verdadero cambio debe producirse en la conciencia del docente para que sea capaz de dimensionar la importancia de la proyección de su labor y de la trascendencia de las decisiones que adopte en el aula. Cada propuesta planteada, debe ofrecer al alumnado la posibilidad real de aprender a aprender, despertar su curiosidad, incentivar las ganas de adquirir conocimiento, la necesidad de investigar; en suma, el deseo de aprender y aplicar ese conocimiento a distintas situaciones conocidas o no pero en estrecha relación con el entorno y sus necesidades. Por ello, solo le corresponde a él, ofrecer otro tipo de estrategias docentes que potencien distintas habilidades y destrezas tan necesarias para el futuro desarrollo de su alumnado y propiciar la aplicabilidad de los contenidos recién adquiridos para que estos adquieran significado.

En este caso, será el video la estrategia elegida. Se les solicitó la elaboración del mismo en donde poder aplicar los conocimientos recién adquiridos. El objetivo principal del trabajo será, lograr una interiorización adecuada de los conceptos trabajados y una manera idónea de aplicar el conocimiento. Con ello se pretendió romper los viejos *habitus* profesionales y adquirir una dimensión liberadora que permita evolucionar hacia nuevos paradigmas educativos.

2. JUSTIFICACIÓN

Siguiendo este modelo y tomando como punto de partida la necesidad de ofrecer un cambio sustancial en la práctica educativa, surge la idea de plantear un trabajo final que signifique la síntesis de las propuestas desarrolladas durante el primer trimestre. Cada uno de los proyectos estaban concebidos para adquirir y desarrollar una serie de conocimientos, procedimientos y habilidades relacionadas con dos temas en concreto: el sonido y la voz humana. El primero de ellos, tenía por título *¿Cómo sería nuestro mundo sin sonidos?* y el segundo *¿Cómo aprendió el ser humano a cantar?* Se partió de planteamientos absolutamente activos. La clase, organizada en sus respectivos grupos o parejas cooperativas, según fuera el caso, debían responder a los diferentes interrogantes planteados en los proyectos, así como realizar las prácticas instrumentales y /o vocales correspondientes, las investigaciones correspondientes, etc.

Uno de los principales objetivos planteados, era despertar el interés en adolescentes poco acostumbrados a escuchar música culta y cuando menos, compositores representativos del Siglo XX. Y aún si cabe, despertar su interés por compositores que rara vez tendrán la oportunidad de escuchar en su medio. Las audiciones sugeridas fueron *Stokhausen, Pierre Schaffer y Pierre Henry* y las obras *"Sinfonía para un hombre solo"* y *"El canto de los adolescentes en un horno de fuego"* En el primero la relevancia se centra en la originalidad de reproducir sonidos humanos (gritos, respiración, etc.) y otros tipos de ruidos (pasos, golpes de puertas, etc.) sin la ayuda de instrumentos. En cuanto a la segunda, les permitió comprender los diferentes efectos vocales utilizados por la voz humana a partir de este siglo (*glissandis*, nubes de sonidos, explosiones, etc.). En ambas obras se procedió a la visualización de los respectivos videos en los que pudieron observar la manera en la que las imágenes apoyaban a los distintos sonidos vocales e instrumentales respectivamente.

De esta manera, el video musical visualizado adquirió una doble vertiente, por un lado una función receptivo-activa con las que poder identificar de manera auditiva los principales recursos utilizados en ambos compositores trabajados y por otro lado fuente de motivación y estímulo a la actividad. Si bien es cierto, podría parecer más apropiada la utilización de un Cd para este fin, no se debe olvidar que los adolescentes están influidos por una cultura visual y un entorno comunicativo de preferencia icónico (Olmos, 2011). Por lo tanto, haciéndonos eco de sus preferencias, se incorporó como forma de audición esta estrategia, pero cuidando siempre de hacerlo con premisas que tuvieran en cuenta en todo momento una participación activa y la identificación auditiva de los efectos trabajados. Estamos convencidos que el aprendizaje formal debe ofrecerles la oportunidad de poder crear y leer estos nuevos textos culturales, fomentando en cada momento la actitud crítica que les posibilitará por un lado el dominio de las respectivas habilidades técnicas y por otro lado elaborar nuevas formas de expresión musical. Por ello es por lo que consideramos que desde la escuela debe

enseñarseles a interpretar, analizar y crear otras formas de comunicación e interpretación de la realidad que les rodea.

Por lo tanto, la edición del video permitió trabajar y reforzar la escucha de un repertorio musical diverso en las programaciones y abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y ref(orzar) el conocimiento de los elementos musicales[.], el pensamiento crítico [..], aumentar la tolerancia ante músicas poco familiares y desarrollar una percepción más sensible frente a las músicas más próximas". (Arriaga, 2010, p. 124). Además, permitió integrar las TIC y la adquisición de los contenidos sobre los nuevos recursos técnicos vocales utilizados en el siglo XX y la utilización de otro tipo de instrumentación que, a partir de unos principios orientadores que se sintetizan en tres puntos (Díaz, 2010, p. 136):

- a) En el desarrollo sistemático, el análisis y en la necesidad de extraer las conclusiones pertinentes.
- b) En ofrecer un continuo proceso de reflexión en torno a la síntesis de los contenidos trabajados y que se plasmaron en la edición del video.
- c) En la consecución de los objetivos musicales planteados en el proyecto.

3. OBJETIVOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN VIDEO EN LA CLASE DE MÚSICA

Objetivos Generales

- ✓ Conocer las principales tendencias compositivas a partir del Siglo XX tanto instrumental como vocal.
- ✓ Motivar, mediante el empleo del video, la creación de nuevas formas de composición.

Objetivos específicos

- ✓ Reconocer los principales recursos compositivos utilizados en la voz a partir del Siglo XX.
- ✓ Utilizar objetos sonoros con el fin de obtener nuevas sonoridades.
- ✓ Recrear mediante las voz e instrumentos sensaciones, emociones asociadas a imágenes.
- ✓ Despertar el interés por nuevas formas de composición musical.

4. CONSIDERACIONES PREVIAS

El Colegio Ártica forma parte de una cooperativa de profesores integrada en la Institución *JrOtero* (José Ramón Otero). Se encuentra situado en la ciudad de Madrid en el Pau de Carabanchel. Es un colegio concertado que ofrece formación desde Educación Infantil hasta la Formación Profesional. Cuenta, en este último campo con 25 años de experiencia. El colegio basa su proyecto en el Aprendizaje Cooperativo. Las familias y sus alumnos puede decirse que tienen un nivel sociocultural medio.

Los alumnos de 2º de la ESO, en su gran mayoría tienen entre 13-14 años. Cursan por primera vez la asignatura de música y continuarán con ella de manera obligatoria hasta 3º de la ESO. A partir de 4º de la ESO se convierte en optativa del colegio. La asignatura se imparte con libro de texto que es seleccionado por el propio centro. Por tal motivo, la profesora desarrolla de manera paralela proyectos que les permitan hacer más interesante la asignatura, posibilitar un aprendizaje significativo y la mejora de la práctica educativa.

5. EL VIDEO COMO ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO MUSICAL.

¿A qué se debe la elección de la elaboración de un video como cierre de los proyectos trabajados durante el trimestre? Quizás esta deba ser la primera pregunta a responder. Comenzaremos diciendo que posibilita la globalización de una serie de experiencias auditivas, visuales, verbales propias del ámbito musical. Lleva implícito aspectos cognitivos y afectivo que permiten lograr un aprendizaje global tal, es decir, una *respuesta total*, como lo sugiere la teoría gestáltica. Por otro lado, es de tener en cuenta, la incidencia en aspectos emocionales, el estímulo a las relaciones interpersonales y valores y el desarrollo de la creatividad. Todo ello trae como consecuencia el incremento de la motivación y acercar el mundo exterior y su posterior re-creación. Así como también, crear un ambiente distendido y de participación.

Desde la asignatura de música, se pretendió alejar el papel pasivo al que a veces se somete al alumnado con el uso del video y pasar a otorgarle un sitio relevante, a la vez que ofrecerles la posibilidad de generar sus propios mensajes verbo-icónicos. Es decir, aportar por un lado, un nivel más profundo de conciencia respecto de las acciones e intervenciones musicales, y por otro, una mayor cuota de creatividad y participación en el propio aprendizaje. Esto les posibilitaría no solo analizar las cualidades sonoras y vocales utilizadas durante el período musical estudiado, sino también convertirse en autor de dichas expresiones. De esta manera, aquello que podría sonarles absolutamente extraño a sus oídos, pasaría a sentirse como algo mucho más cercano y familiar.

Estamos convencidos que utilizar un video sin más, en el aula de música, no garantiza un aprendizaje activo y significativo. Un aprendizaje musical significativo implica que el estudiante pueda relacionar los contenidos de su estructura cognoscitiva con el nuevo material a aprender. Si el material que se le presenta, en este caso, la utilización de nuevas propuestas vocales e instrumentales, no logran ser lo suficientemente significativas para él, y por tanto, acorde con su estructura de conocimiento, el aprendizaje no se daría. Por ello, la elaboración de un video permitiría afianzar los contenidos trabajados inicialmente, alejando los resultados mecánicos o memorísticos carentes de significado. Así, se lograría por un lado, comprender el significado del tema trabajado y permitirle una expresión vocal e instrumental adecuada y por otro lado, analizar los datos necesarios que les llevaron a la elaboración de una síntesis y creación de conocimientos y, por último, realizar una “práctica solidaria, participativa, con la aceptación de roles y funciones; y en especial comprobar cómo una acción conjunta beneficia a todos” (Espinosa, et. al, 2005, p. 16).

6. LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO.

Ahora llegaba el turno de comenzar a trabajar directamente. Con todo ello y una vez estudiada cada una de las obras y habiendo verificado la comprensión de los recursos empleados por los dos compositores, los alumnos debían crear su propio video musical, utilizando los recursos vocales y sonidos estudiados previamente. Se fijaron los tiempos de entrega, se establecieron los criterios que debían respetar los grupos y se propuso iniciar su ejecución.

6.1. ELEMENTOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Para el desarrollo de esta estrategia docente fue necesario contar con los siguientes recursos materiales:

- ✓ Ordenadores (en nuestro caso cada grupo cooperativo de cuatro alumnos dispone de un equipo).
- ✓ Micrófonos incorporados a los equipos.
- ✓ Cascos para no interferir con los otros equipos.
- ✓ Contar con un aula que ofrezca ciertas condiciones acústicas que garanticen medianamente la calidad del sonido.
- ✓ Dos programas de software libre: *Audacity* y *Picassa*
- ✓ Diferentes objetos sonoros: cacerolas, globos, piedras, cristales, maderas de distintos tipos, etc.

6.2. LA PRESENTACIÓN DE LOS VIDEOS

Lo primero fue presentar los videos que servirían de modelo. Las propuestas presentadas intentaron en todo momento alejarles de la cultura imperante que solo les conduce a la elaboración de un pensamiento concreto, situación que trae aparejadas dificultades en la adquisición de conocimientos abstractos (Abad, 2005) posteriores, además de ser educados como sujetos sociales críticos en vez de ser simples consumidores (Giroux, 2001).

Como ya se dijo anteriormente, los videos seleccionados fueron "*Symphonie pour un homme seul*" (1949-50) y "*El canto de los adolescente en el horno de fuego*" (1955-56). El primer aspecto y quizás el más importante era captar su atención y motivarles para el logro de los objetivos. Con tal fin, se recurrió a una serie de preguntas asociadas al tema tratado previamente. De esta manera, nos asegurábamos que el visionado fuese crítico y constructivo. El procedimiento se desarrolló de la siguiente manera:

- Explicación del objetivo.
- Intensificar la atención para que logren identificar los *clusters*, nubes de sonidos, galaxias de sonidos, *glissandis*, explosiones, sonidos percusivos sucesivos, etc.
- Identificar los diferentes sonidos humanos (respiración, gritos, etc.) como no humanos (pasos, golpes de puertas, etc.).
- Proyección del video.
- Momentos inolvidables (expresiones surgidas espontáneamente, comentarios, asociaciones verbales surgidas, etc.).
- Organización de lo que pueden llegar a ver.
- Escribir una reflexión sobre los sentimientos que la audición-visión le han generado.
- Debate en base a la lectura de las diferentes reflexiones.

Una vez concluida esta fase y habiéndose constatado la correcta individualización de los elementos vocales e instrumentales trabajados, los alumnos estaban preparados para emprender el siguiente paso, la elaboración del video.

6.3. LA ELECCIÓN DE LAS IMÁGENES

Fue necesaria una preparación previa de las imágenes que se iban a emplear. Los primeros pasos fueron de sondeo, intentando transmitir la importancia de los derechos de autor. La búsqueda fue libre en la mayoría de los casos, aunque a veces se les ofreció el soporte necesario cuando se encontraban perdidos. Páginas como <http://ceslava.com/blog/bancos-de-imagenes-gratuitos-fotografias-libres-de-derechos/> sirvieron de modelo para extraer todo tipo de fotografías en función del tema elegido por el grupo cooperativo al poder acceder a otros tantos *links*.

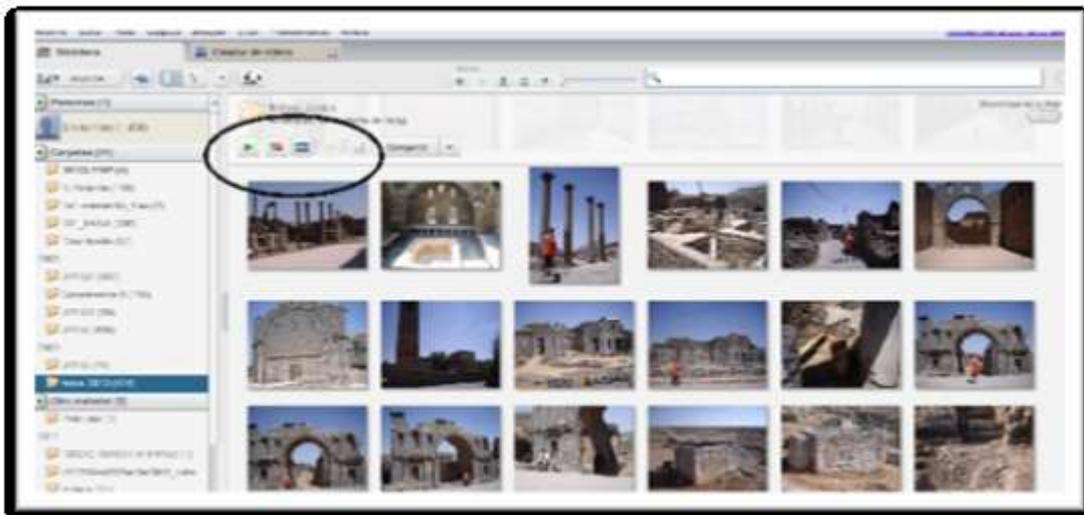
6.4. LA ELECCIÓN DEL TÍTULO Y LAS PALABRAS QUE ACOMPAÑARÍAN AL VIDEO

Realizada la primera selección, hubo que analizarlas desde otro punto de vista. Los grupos decidieron efectuar una lectura de imágenes diferente y para ello fue necesario hacer una interpretación semántica adecuada. Se establecieron debates dentro de los grupos con el objetivo de determinar los posibles títulos así como su adecuación, posibilidades sonoras de las imágenes seleccionadas, sentimientos transmitidos y finalmente buscar ciertos textos o poesías con las que realzar las imágenes. Dichas palabras o poesías serían trabajadas con otro programa, el *Audacity*. Es de resaltar el trabajo de creatividad implícito que les conduciría de una realización discursiva espacio-temporal-lineal a generar la codificación de un guion auditivo-verbal.

6.5. LOS PRIMEROS PASOS

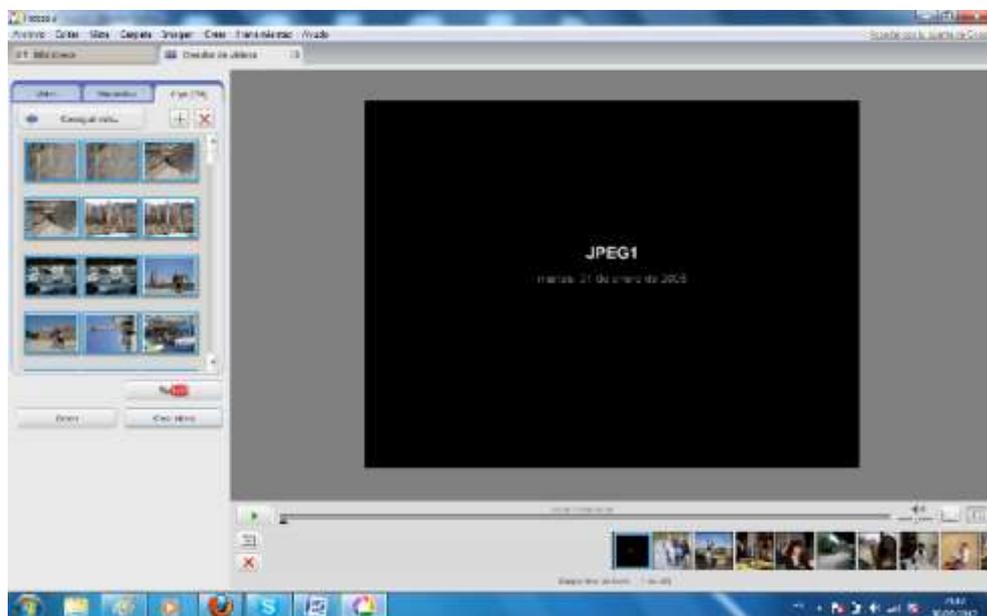
Una vez seleccionadas las imágenes que se trabajarían se utilizó *Picasa* como programa de *software* libre para organizar el trabajo. *Picasa* es un programa de gestión de imágenes muy completas, siendo una de sus características más destacables la de ser un motor de búsqueda integrado que facilita el trabajo con las imágenes almacenadas en nuestro ordenador. Lo primero a realizar fue bajar el programa y su posterior instalación.

Una vez realizadas estas primeras operaciones solo restaba comenzar a trabajar. Para crear el video se buscaron en la carpeta correspondiente las fotografías seleccionadas. En el icono que dice película se hace un *click* y aparecen dos ventanas. Hay que elegir la que dice *película* que nos conduce a una nueva ventana desde donde *Picasa* está preparada para generar la película.

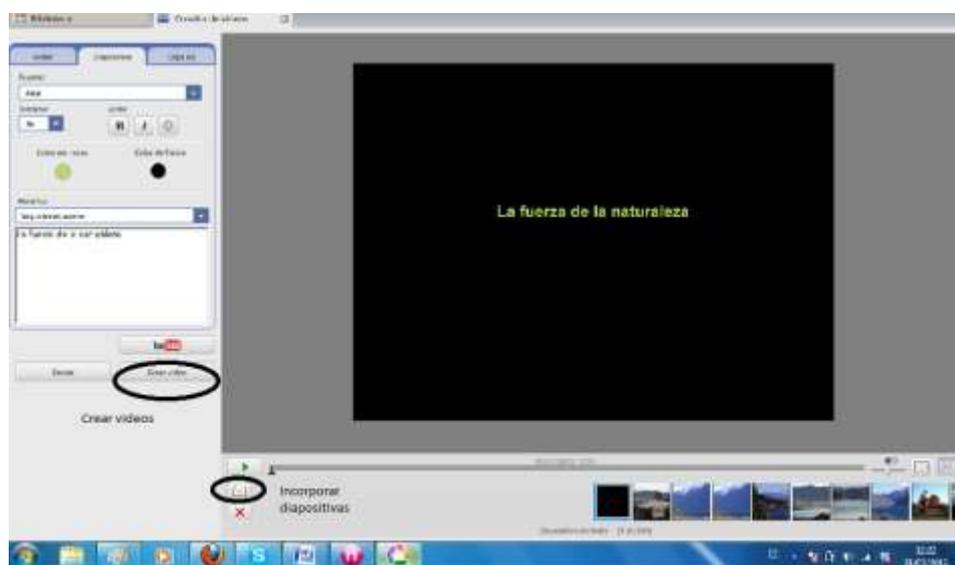


A partir de aquí, *Picasa* ya está preparado para realizar la película. También nos da la posibilidad de cambiar la disposición de las fotografías para que sean incluidas o no en la película. Para suprimir se utiliza el aspa correspondiente que se encuentra indicada más abajo. Hay que tener en cuenta que hasta el momento solo se están trabajando las imágenes y no se ha incorporado el audio.

Los alumnos se encontraron con ciertas dificultades al seleccionar las fotografías. Descubrir la solución demandó cierto tiempo y se debía a que el programa no reconoce cierto tipo de fotografías en cuando al tamaño de las mismas es demasiado pequeño, si bien es cierto soporta todo tipo de formatos TIF, BMP, GIF, PSD, PNG, TGA, RAW, AVI, ASF, MPG, WMV.



En esta fase, los alumnos incorporaron el título a su composición, así como los créditos correspondientes. Para ello, debieron abrir la carpeta "diapositiva" que les brindó la oportunidad de cambiar los colores de fondo para que no sean tan oscuros, agregar diapositivas entre las fotografías, etc.



6.6. LA ELABORACIÓN DEL AUDIO

Ahora tocaba trabajar con *Audacity* al que había que realizar una pequeña modificación para que posteriormente el *Picasa* pudiera incorporar el audio. *Audacity* al ser un programa *Free Ware* y no de libre distribución adolece del codificador *Lame Mp3*. Dicho codificador tuvo que ser descargado de la Web <http://audacity.sourceforge.net/download/windows> (descargas adicionales) y ser guardado en el disco duro para luego ser descomprimido el archivo *lame_enc.dll*.

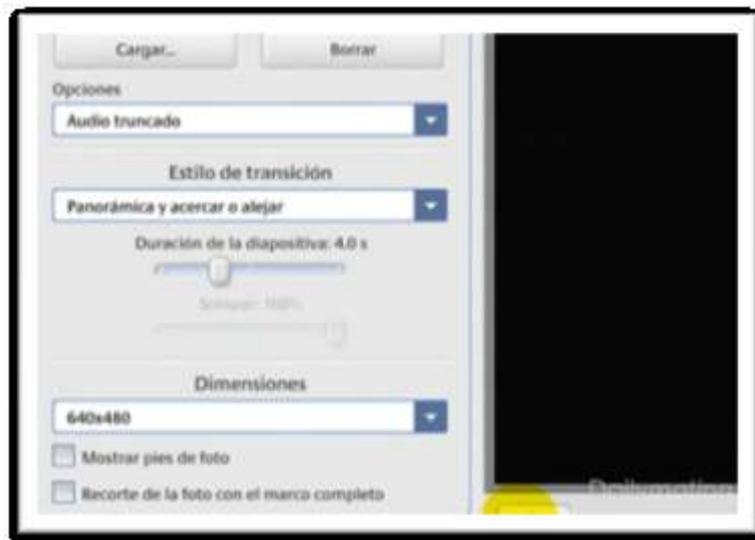
A partir de esta pequeña modificación del programa, el trabajo se dividió en las siguientes fases:

- a) Exploración inicial del programa
- b) Grabación de las distintas voces y sonidos asociada a las imágenes seleccionadas.
- c) Incorporación de las palabras o poesías correspondientes.
- d) Tratamiento de las diferentes pistas con los efectos oportunos.
- e) Exportar a Mp3 para su posterior incorporación a *Picasa*.

6.7. MONTAJE FINAL DEL VIDEO

Una vez que habían obtenido la pista de audio con la calidad adecuada y el tiempo necesario para ser incorporado a las imágenes se procedió a subirlas a *Picasa*. Ahora bien, si el programa detecta que el audio duro más de lo necesario de manera automática ralentiza el paso de las imágenes, de esta manera ambos quedarán

sincronizados. Sin embargo, el programa ofrece la posibilidad de abrir una pestaña “audio truncado” permitiendo determinar el tiempo de pase de las diferentes imágenes. En caso de ocurrir lo contrario, es decir, que el audio no dure el tiempo necesario, es posible repetirlo varias veces hasta finalizar el pase de las diferentes imágenes.



También desde estas pestañas en “*estilo de transición*” se pueden mostrar diferentes efectos que pueden ser aplicados a cada una de las imágenes tales como disolver, círculos, etc.

Una vez obtenidas las imágenes a su gusto, los alumnos iniciaron la elaboración del video. El programa genera de manera automática la elaboración del video en una carpeta propia de *Picasa*. El resultado es un video estándar que es posible visualizarlo desde cualquier reproductor. Hay que tener en cuenta que su elaboración puede demandar cierto tiempo.

7. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como todo proceso de investigación-acción llevado a cabo en el aula, siempre es posible hablar de aspectos positivos y negativos. Enfrentarse por primera vez a la elaboración de un video con una herramienta desconocida para los alumnos (*Picasa* y *Audacity*), generó dudas y dificultades que debieron sortearse a medida que fue pasando el tiempo.

La evaluación se llevó a cabo utilizando la rúbrica en la que se consignaron los criterios a tener en cuenta en función de los objetivos planteados. Estos giraron en torno a la calidad de la interpretación vocal e instrumental, adecuación de los recursos vocales e instrumentales estudiados, creatividad y originalidad de los planteamientos, cohesión

del grupo. Criterios que por otra parte fueron debatidos y consensuados por el grupo-clase.

La elaboración del video brindó la posibilidad de compartir espacios de encuentro e intercambio entre el profesor-alumno. El trabajo ha significado una forma diferente de editar y difundir los conocimientos musicales siendo éstos realizados de manera ágil y sencilla, dando la posibilidad de participar en espacios de creación colectiva a través de las aportaciones individuales de los diferentes alumnos.

Dentro de las grandes ventajas observadas cabe destacar la interconexión entre profesor-alumno que ofreció. Esto condujo a la libre circulación de la información, a la vez que fomentó un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto. La actividad supuso desarrollar nuevas habilidades y destrezas. Algunas de ellas, implicaban dificultades que en algunos momentos superaron sus posibilidades, haciendo necesario el intercambio y por tanto generar interdependencia con compañeros de sus grupos de referencia, de otros grupos o de la profesora que oficiaba de mediadora. Todo ello favoreció el trabajo cooperativo, algo que repercutió en la motivación y el interés por su aprendizaje.

Hechas estas primeras valoraciones generales, se ofrecen a continuación las conclusiones pertinentes.

8. CONCLUSIONES

- Adquirieron agilidad en la búsqueda de recursos en la red de las imágenes sin derechos de autor.
- Comprendieron la importancia de respetar el trabajo de otros y el trabajo que subyace en cada composición.
- Aprendieron a manejar con soltura los dos programas propuestos *Picasa* y *Audacity*.
- Participaron de manera activa y cohesionada con los diferentes miembros de los grupos.
- Lograron identificar de manera adecuada los diferentes recursos vocales trabajados durante los diferentes proyectos musicales.
- Se sintieron satisfechos de los trabajos presentados generando un ambiente de alegría y respeto ante las presentaciones de los diferentes grupos.
- Comprendieron y valoraron el manejo de ciertos programas como medio de ampliar sus opciones de ocio.
- Se logró la cohesión de los diferentes grupos cooperativos a través del trabajo desarrollado. Generó también un ambiente de cooperación con aquellos grupos que presentaban dificultades en la elaboración del video.

- Afrontaron el trabajo con responsabilidad, respetando las normas básicas de interpretación trabajadas para adaptarlas de la mejor manera a las imágenes seleccionadas.

REFERENCIAS

Abad Bull, J. y Marqués Rodilla, C., 2005, *Didáctica de la Filosofía*. Madrid, Instituto superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

Arriaga, C. y otros, 2010, El currículo de música en secundaria. En Giráldez, A. (Coord.) *Música, Complementos de la formación disciplinar*. Barcelona. España, Graò. Pp.113-131.

Díaz, M. y otros, 2010, El currículo de música en bachillerato. En Giráldez, A. (Coord.). *Música, Complementos de la formación disciplinar*. Barcelona, España, Graò, pp- 131-157.

Espinosa, S. y Abbate, E., 2005, *La producción del video en el aula: curso teórico-práctico de cómo organizar el taller de video en el aula*. Bs. As: Ediciones Colihue SRL.

Giroux, H., 2001, *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España, Graò.

Olmos S. y Muñoz, J., 2011, *Adolescencia y tiempo libre: Análisis y propuestas educativas en Salamanca*. España, Universidad de Salamanca.

Perez, C., 2000, *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*. Caracas, Universidad Andrés Bello.

VIDEOS

Schaeffer, P. y Henry, P., 1949, *Symphonie pour un homme seul*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5SjIK3fDKU&feature=related>. Último acceso: [Diciembre 2011].

Stockhausen, K., 1955, *El canto de los adolescentes en el horno de fuego*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Z5SjIK3fDKU>. Último acceso [Diciembre 2011].

NOTA BIOGRÁFICA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Uned. España. Profesora Superior de Pedagogía Musical. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. *Practitioner* en P.N.L. Logopeda (Psicopatología del Lenguaje y su Rehabilitación) I.C.S.E. Universidad de Comillas. Profesora de Música en el Colegio Ártica en la E.S.O y Coordinadora TIC. Sus áreas de investigación incluyen el aprendizaje cooperativo y la integración de las TIC en Música en la E.S.O.

Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais

J. António Moreira⁶⁸

Departamento de Educação e Ensino a Distância- Universidade Aberta

jmoreira@uab.pt

RESUMO

Em tempos de profundas mudanças e da vertiginosa evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) deparamo-nos com a necessidade de (re)pensar os processos de ensino-aprendizagem, numa escola cada vez mais plural e onde a exigência de uma pedagogia versátil e personalizada é inquestionável. Muitos professores, com o intuito de renovar esses processos têm procurado utilizar recursos audiovisuais responsivos e eficazes. No entanto, quer por razões pedagógicas, tecnológicas ou formativas, nem sempre tem sido tarefa fácil. Com o objectivo, de reflectir, acerca destas questões, apresentamos, neste texto, uma proposta metodológica de exploração didáctica de filmes, adaptável a qualquer nível de ensino, no sentido de promover o uso eficiente do cinema na escola.

Palavras-chave: cinema, filme, escola, ambiente virtual de aprendizagem, didáctica, prática pedagógica.

⁶⁸ Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Doutorado e Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Formação de Professores, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pós-Graduado em Multimédia pela Faculdade de Engenharia Universidade do Porto. Licenciado em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e membro do Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D) da UAb. Recentemente tem publicado diversos artigos em revistas científicas nacionais e internacionais e participado em vários congressos nas áreas da Formação de Professores e da Educação Online.

ABSTRACT

In times of profound change and breakneck speed at which technologies of information and communication (ICTs) are developing, we are faced with the need to re(think) the teaching-learning processes, in a school which is increasingly plural, where versatile and customized teaching is unquestionable. In order to renew these processes, many teachers have sought to use responsive and effective audiovisual resources. However, either for educational, technological or formative reasons, this task has not always been easy. Our aim in this text is to reflect on these issues, by presenting a methodological proposal to explore the didactics of films, suited to all levels of education, in order to promote the efficient use of cinema in schools.

Keywords: cinema, film, school, virtual learning environment, didactic, pedagogical practise.

1. INTRODUÇÃO

Num tempo em que vivemos numa profunda dependência da imagem e em que se torna cada vez mais necessário desenvolver uma literacia à volta da leitura do que se “vê”, o audiovisual sendo um terreno propício e, inerente à atividade educativa, precisa de ser abordado de forma crítica e no sentido de serem clarificadas as suas potencialidades e virtudes, bem como as suas limitações e defeitos (Carvalho 1998).

Estamos num tempo de ruptura em que a compreensão ou tomada de conhecimento já não se realiza tanto pela abstração, através da perceção analítica, mas mais pela sensação que privilegia a perceção global (Ferrés 1996: 14). E é neste cruzamento epistemológico que a escola se encontra, debaixo de uma tensão que a coloca entre a sua tradicional hierarquização racionalista dos conceitos, em que se “impõem condições prévias às aprendizagens”; e uma nova realidade, liderada pelos *mass-media* e pelas linguagens audiovisuais, que apontam para formas de pensamento e de expressão de cariz mais estético assentes no poder da emoção e que recorrem à imagem como “pano de fundo” para as suas narrativas. Neste contexto, o vídeo e sua expressão cinematográfica assumem-se, actualmente, como os grandes representantes dos recursos audiovisuais, já que respondem à sensibilidade dos jovens e à grande maioria da população, solicitando constantemente a sua imaginação (Moran 1995).

Perante esta realidade, e usando os recursos audiovisuais, nomeadamente o cinema uma linguagem tão próxima daquela que é utilizada no quotidiano, pensamos que faz todo o sentido apropriarmos-nos do seu potencial comunicativo, trazendo-os para as salas de aula (virtuais) para, de um modo consciente, torná-los em ferramentas de mediação pedagógica capazes de contribuir para a grande odisseia da escola moderna que se vai ancorando em perspetivas socioconstrutivistas e que coloca o estudante no centro do processo pedagógico.

Com efeito, a necessidade de integração destes recursos parece-nos ser um dado inquestionável, uma vez que, não sendo substitutos do professor, mas estando intrinsecamente ligados ao quotidiano das famílias, assumem-se como um precioso elemento auxiliar do professor, visto que, e como Carvalho salienta: “a experiência audiovisual exerce uma função informativa alternativa, tornando a realidade mais próxima à medida que permite exemplificar conceitos abstratos, ampliar concepções e pontos de vista, simplificar a compreensão da realidade e estimular a reflexão sobre fatos/acometimentos a partir do contacto com imagens” (1998: 2).

E, precisamente, porque a experiência audiovisual permite uma aproximação eficaz à realidade, tornando próximo e familiar o que parecia distante e incompreensível, clarificando conceitos, estabelecendo pontes com o mundo exterior, encerra em si própria importantes capacidades motivacionais; tanto mais que os estudantes são sensíveis à comunicação pela imagem. No entanto, a abordagem à utilização deste recurso não deve esgotar-se nos ganhos motivacionais, embora, circunstancialmente, este possa ser o objectivo pedagógico que se pretende. Para que o uso do filme não se esgote apenas em questões motivacionais, o professor, enquanto orientador e gestor da sala de aula (virtual), deve realizar uma reflexão prévia que o leve a encontrar as razões justificativas para a utilização de determinados filmes e, simultaneamente, deve apropriar-se da linguagem audiovisual que o cinema comporta no sentido de uma análise crítica capaz de lhe garantir que essas imagens fílmicas possuem os níveis qualitativos necessários para atingir os objetivos pedagógicos previamente formulados.

Com efeito, observado de uma determinada perspectiva e com objetivos e tarefas bem definidas, o filme educativo torna-se algo mais do que um momento de emoção e diversão podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa, a agarrar ideias que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto. Jacquinet-Delaunay (2006) a este respeito observa que, independentemente das diferenças que separam o ambiente escolar do ambiente cinematográfico, durante a exibição de um filme, o que determina o maior ou menor interesse dos estudantes perante o seu visionamento é o contexto pedagógico em que se insere a estratégia.

No cerne dessa atitude está, pois, a forma como o professor encara essa ferramenta pedagógica e tecnológica, a capacidade que tem em integrá-lo de forma oportuna num conjunto de outras estratégias e recursos didáticos ou no aproveitamento que dele retira como método de abordagem ao próprio tema. Quando mais oportuno e útil for o filme, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, de completar um “puzzle” que sem o filme ficaria inacabado, melhor será a sua adesão à metodologia.

A nossa prática profissional, em instituições que promovem o uso destes novos ambientes, tem contribuído para uma reflexão constante acerca das possibilidades de didatização destes recursos audiovisuais. Assim, com o intuito de estudar fundamentadamente estas questões, mas também de procurar ajudar os professores a utilizar pedagogicamente estas ferramentas pedagógicas, neste texto apresentamos uma proposta metodológica de exploração didática, no sentido de promover o uso eficiente do filme educativo em ambientes virtuais de aprendizagem.

2. POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DIDÁTICA DO FILME EDUCATIVO

Pela diversidade de situações de aprendizagem que possibilita, o filme deve ser entendido na sua dupla vertente de objeto de estudo e de recurso pedagógico. Enquanto objeto apresenta uma linguagem própria que deverá ser entendida e explorada por estudantes e professores; e enquanto recurso pedagógico deverá corresponder sempre a objetivos educativos, estar relacionado com os currículos e integrado numa planificação que estabeleça as relações com atividades a desenvolver antes, durante e depois do visionamento.

A respeito da sua utilização, enquanto recurso pedagógico, Férres (1988, 1996) aponta algumas possibilidades de utilização didática que apresentamos a seguir. Note-se que apresentamos aquelas que consideramos poder ser enquadradas em ambientes virtuais de aprendizagem, caso da vídeo-lição ou do programa motivador que podem ser extremamente eficazes neste tipo de ambientes.

- a) *La vídeo-lección*. A vídeo-lição pode ser considerada como o equivalente a uma aula magistral, com a diferença de que o professor é substituído pelo programa de vídeo. Sendo o método expositivo aquele que, certamente, ainda prevalece no seio das práticas lectivas mais comuns, é natural que a primeira forma que a escola encontrou para integrar a tecnologia do vídeo nas suas metodologias tenha sido, justamente, replicar em linguagem vídeo aquilo a que mais esteve acostumada desde sempre. Ou seja, a primeira tendência terá sido simplesmente transpor para o ecrã exactamente a mesma cena que habitualmente se desenvolve “ao vivo” e “em directo” na sala de aula. Isto não significa que esta modalidade não seja válida, pois ao serem expostos visualmente determinados conteúdos através do uso de imagem em movimento e som, acaba, muitas vezes, por ganhar um carácter mais dinâmico do que o da aula convencional e ser mais estimulante para quem assiste. Estas vídeo-lições são didaticamente eficazes utilizadas: com funções informativas, para transmitir informações que precisam de ser ouvidas e/ou visualizadas; como reforço da explicação prévia do professor em sala de aula física; ou com funções de avaliação e pesquisa, dando, por exemplo, um questionário ou uma grelha de observação aos estudantes antes do visionamento, com o intuito de extraírem do filme as informações mais pertinentes (Petters 2001). Em ambientes personalizados de aprendizagem (*personal learning environments*),

esta metodologia também se mostra interessante, na medida em que permite uma maior versatilidade, podendo o documento vídeo ser visionado várias vezes, a diferentes ritmos e em diferentes locais. É uma metodologia muito interessante para utilizar em ambientes virtuais, porque, por exemplo, no ensino experimental, permite que sejam apresentadas determinadas técnicas laboratoriais onde há a possibilidade de as rever quase de forma infinita.

- b) *El programa motivador*. É um programa destinado, fundamentalmente, a suscitar um trabalho posterior ao visionamento. Mais do que expor conteúdos, o programa motivador tem como objetivos provocar, interpelar e despertar o interesse do leitor. Enquanto a vídeo-lição se baseia na pedagogia *do durante*, o programa motivador trabalha com a pedagogia *do depois*, já que a aprendizagem realiza-se, sobretudo, depois do visionamento. Deste modo, com a apresentação destes documentos, pretende-se que o estudante, através do que vê, faça inferências, deduções, raciocínios e parta para descobertas de conhecimento que, não estando propriamente explícito no filme, pode vir a ser adquirido. O papel do professor pauta-se pelo provocar de respostas ativas por parte dos estudantes, tendo o filme como um recurso que serve de estímulo ao debate, à pesquisa, à criatividade e à execução propriamente dita. Este tipo de documento, do ponto de vista morfológico, é um produto acabado que forma uma unidade expressiva, normalmente com qualidades técnicas de tipo profissional, constituída pela combinação de imagens, sons, narrações, com uma duração e um ritmo previamente estabelecidos.
- c) *El vídeo-apoyo*. Nesta modalidade de uso didático, o vídeo tem como função ilustrar o discurso (verbal ou escrito) do professor. Trata-se de uma forma mais criativa de uso do filme, uma vez que o carácter dinâmico da aula se mantém através da interação, tendo o professor que usar também da sua criatividade e do seu critério pedagógico para a seleção dos fragmentos filmicos e para a forma como os vai integrar no seu discurso de modo a que nem as imagens filmicas nem o professor se anulem. Este trabalho de seleção de fragmentos, não sendo tarefa fácil, aumenta o nível qualitativo da proficiência do professor e pode mesmo assumir um patamar ainda mais elevado de qualidade de ensino quando os estudantes são também eles convidados a colaborar nesta tarefa, entrando-se, assim, numa aprendizagem colaborativa bem mais compatível com os referenciais teóricos da escola socioconstrutivista. Com esta metodologia, pode criar-se na sala de aula (virtual) um ambiente mais dinâmico e mais atrativo propiciador de construções de aprendizagens mais significativas, tendo em conta a flexibilidade que permite uma adequação ao ritmo de aprendizagem dos estudantes.
- d) *El vídeo-concepto*. Ferrés (1996) define o vídeo-conceito como um “filme tijolo” que o professor coloca onde deseja para conseguir um ponto de referência, ou para completar um vazio ou um ensinamento. Esta abordagem caracteriza-se pela brevidade e pela especificidade, uma vez que se tratam de filmes,

normalmente sem palavras, com uma duração de poucos minutos e que apresentam apenas um conceito, uma ideia, um pequeno facto, um fragmento de um tema, através de uma linguagem predominantemente visual. Estes filmes destinam-se quase sempre a suscitar determinada atividade, embora também possam apresentar, por vezes, uma validade intrínseca de conteúdo.

3. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DE FILMES EM SALA DE AULA (VIRTUAL)

A utilização de filmes pelos professores na sua prática diária deve corresponder a uma necessidade pedagógica e estar integrada na metodologia utilizada de forma a serem desenvolvidas todas as potencialidades destes objetos de aprendizagem. No artigo *Using Instructional Video in the Classroom*⁶⁹ são apresentadas algumas vantagens da utilização do objecto cinematográfico nas salas de aula, tais como a possibilidade de realizar expedições ao mundo natural ou a possibilidade de viver experiências visuais únicas (2006 *Educational Communications Board*). Também nalguns documentos orientadores disponibilizados por entidades como o *National Teacher Training Institute*, ou o *KQED Education*, encontramos uma sucessão de propostas práticas que, passo a passo, permitem delinear toda uma aula. Foi, sobretudo, com base nestes documentos que desenvolvemos uma proposta metodológica de exploração didática de filmes aplicável a ambientes virtuais. Note-se que esta proposta é apenas um exercício de experimentação e os procedimentos sugeridos devem ser adaptados em função do ambiente, do espaço e do tempo disponível para a atividade, conhecimentos prévios,...Esta dinâmica de análise que apresentamos é composta por quatro fases principais, tendo cada uma destas fases vários momentos.

A primeira fase é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do filme. Num primeiro momento, o professor deve selecionar e visualizar o filme e verificar se é adequado ao (s) objetivo (s) que se pretende (m) alcançar e aos seus destinatários. Depois, num segundo momento, deve preparar as atividades a desenvolver e conceber os materiais pedagógicos de apoio a utilizar nas fases posteriores. Entre estes materiais, destacamos a construção de uma guião de leitura do filme para uma leitura inicial global e funcional e uma grelha de observação que deverá ser disponibilizada aos estudantes antes da sua visualização no sistema de gestão de aprendizagem (*Learning Management System- LMS*).

⁶⁹ Adapted with permission from Thirteen/WNET's National Teacher Training Institute, New York City, N.Y.



Figura 1- Grelha de Observação

Esta grelha poderá ser construída em função de um filme específico ou poderá ser uma grelha adaptável à generalidade dos casos, com uma área destinada a uma leitura mais globalizante (*aspectos positivos, aspectos negativos, ideias principais...*), outra área para uma leitura mais concentrada (*descrição do contexto e das situações; reconstrução da temática, da história*) e uma área de leitura funcional (*palavras-chave*).

Ainda antes de iniciar a segunda fase, é necessário que o professor clarifique como é que o estudante terá acesso ao filme, sendo que o estudante poderá ter de o adquirir ou poderá visualizá-lo no *LMS*.

A segunda fase designa-se de *visualização, leitura e análise do filme* e refere-se à sua visualização. Nesta fase o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa- guião e a grelha de observação-, que os deve encorajar a uma visualização ativa e a efetuar uma avaliação de conceitos. Como esta visualização é realizada individualmente pode-se sugerir aos estudantes que realizem várias visualizações, primeiro uma visualização integral para uma leitura global e depois visionamentos parcelares, com pausas, para uma análise mais concentrada e fina. Para esta segunda etapa, consideramos que uma semana é um período adequado para a sua realização.

Grelha de Observação e Análise de Sequências Fílmicas

Consideremos as sequências de imagens como...
uma linguagem; um produto histórico e um veículo de comunicação

Análise Globalizante	
Exposição das ideias principais	O filme recorda a história de amor de D. Pedro I e D. Inês de Castro. A ação passa-se em Portugal, em meados do séc. XIV. Após a morte de Inês, sentenciada pelo rei (D. Afonso IV), D. Pedro tornou-se um homem atormentado pela dor e pelo desespero; jamais perdoará aqueles que mataram Inês. Obcecado pela Justiça, D. Pedro, já rei de Portugal, sacia a sua sede de vingança, culminando com a cruel execução dos antigos conselheiros de seu pai, culpados pela sentença contra Inês de Castro. A transladação do corpo de Inês para o mosteiro de Alcobaça inicia a profunda homenagem do rei à sua amada. Afirmando perante a corte a legitimidade da sua união com ela e dos filhos que tiveram, D. Pedro declara-a Rainha de Portugal.
Apresentação dos aspectos positivos/negativos	<p><u>Aspectos positivos:</u> A construção da narrativa, com recurso à analepse, conjugada com o presente da ação; representa-se, deste modo, a instabilidade, a desorientação e a perturbação íntima do protagonista, que vive entre o passado, em que foi feliz, e o presente, mergulhado na dor. Trata-se de uma técnica narrativa que enriquece a obra, pois, por si só, transmite um significado, coerente com o conteúdo do filme. Um outro aspeto positivo é a conjugação entre pólos antagónicos que se entrecruzam na vida humana e na própria História: por um lado, o amor e o desejo, a ânsia de liberdade e felicidade; por outro, o dever, a razão (neste caso, a razão de Estado), a ambição, o calculismo e a violência. Estes fatores são abordados de forma complexa e estão presentes em todas as personagens, de uma forma ou outra. O mito romântico de Pedro e Inês é desconstruído e a história, recontada, aparecendo D. Pedro como a maior vítima da tragédia (e não Inês, como no imaginário romântico e popular).</p> <p><u>Aspectos negativos:</u> As falas nem sempre são claramente audíveis, o que deveria ter sido mais acautelado, tendo em conta, sobretudo, que se optou por usar o Português da época. Outro aspeto negativo é o caráter algo teatral de algumas atuações (por parte de certos atores secundários), que traduzem mal o dramatismo da ação.</p>

Figura 2- Exemplo de uma grelha de observação documentos videográficos

A terceira etapa intitulada de *Debate e Reflexão* é a fase em que o professor disponibiliza o espaço da sala de aula virtual (o fórum) onde apresenta os referenciais teóricos, considerados pertinentes para a análise do filme, sendo os estudantes convidados a debatê-lo apresentando as suas próprias reflexões. Este debate consequente constitui a essência da aprendizagem, porque é através desta discussão que o documento cinematográfico é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os excertos do filme, que são discutidos em função dos conhecimentos de cada estudante e da informação proveniente das suas grelhas de observação e da bibliografia consultada. Sempre que o professor considere pertinente pode e deve ir fornecendo informação complementar, proporcionando, assim, ao estudante, conhecimentos mais aprofundados acerca do tema. O documento cinematográfico é desta forma decomposto em unidades mais pequenas de análise, dando origem a diferentes perspetivas que vão emergindo e que vão constituindo a essência da aprendizagem. Também, nesta etapa, consideramos que uma semana é um período adequado para o seu desenvolvimento, no entanto, podemos considerar ciclos semanais, porque esta análise pode dar origem a novas sequências de visionamento cada vez mais finas e estruturadas de acordo com os objetivos definidos, podendo, pois, prolongar-se de uma forma cíclica.

Finalmente a quarta e última etapa designada *Conclusão e Verificação* refere-se à síntese final da atividade, onde o professor pode solicitar aos estudantes um trabalho que

integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos. Nesta etapa, o professor pode sugerir leituras complementares, outros recursos audiovisuais que abordem os mesmos temas, sites de pesquisa ou outras actividades.

REFLEXÃO FINAL

O filme, como verificámos, enquanto meio de comunicação, possui um enorme potencial educativo, mas a sua utilização didáctica exige um esforço permanente por parte do professor na procura das soluções mais adequadas a cada situação. No entanto, na qualidade de formador de professores, temos constatado que esta utilização didáctica das imagens filmicas, sejam de natureza ficcional ou documental, nem sempre tem sido realizada de forma adequada na sala de aula. Parece-nos que, muitas vezes, cai-se em situações de *facilitismo didático*, quer delegando nos documentos filmicos toda a capacidade de transmissão de informação numa aula, quer reduzindo o seu papel a questões meramente relacionadas com motivação. E, na nossa opinião, este tipo de procedimentos deve-se, por um lado, à falta ou à deficiente formação dos professores na dimensão didáctica e, por outro, à ausência de uma planificação consistente. Com frequência a incorporação destes recursos audiovisuais faz-se improvisando, sem estabelecer um plano e uma estratégia pré-definida o que, necessariamente, acaba por lhes retirar eficácia pedagógica.

Assim, para uma adequada integração filme na sala de aula (virtual), numa perspetiva ampla e condizente com uma leitura atual das tecnologias, é necessário, não só ter em conta as dimensões técnica e expressiva do filme, mas também, e sobretudo, a dimensão didáctica. É pois, crucial que os professores desenvolvam competências nesta área para eliminar estas práticas enformadas de limitações pedagógicas e o exemplo da proposta apresentada neste texto é apenas uma hipótese, entre as imensas existentes, que podem promover o uso eficiente do filme educativo em plataformas digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, E., 1999, "Cinema, História e Educação", Teoria e Prática da Educação, 3 (5), 121-131.

FERRÉS, J., 1988, Como Integrar el Video en la Escuela. Barcelona, España, Ediciones CEAC, S.A.

FERRÉS, J., 1996, Vídeo e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas.

JACQUINOT-DELAUNAY, G., 2006, Imagem e Pedagogia. Lisboa, Edições Pedagogo.

MORAN, J., 1995, "O vídeo na sala de aula", Comunicação & Educação, 2, 27-35.

PETERS, O., 2001, Didática do ensino a distância. São Leopoldo, Unisinos.

TOOLS AND THECNQUES FOR USING SPARK IN THE CLASSROOM (s.d.). Kqed, 1-10.
<<http://www.kqed.org/assets/pdf/arts/programs/spark/video.pdf>> (acesso em 24-04-2011).

TIPS FOR USING INSTRUCTIONAL VIDEO AND PUBLIC TELEVISION IN THE CLASSROOM(s.d.).
NTTI, 2.1. 2.19.
<<http://www.thirteen.org/edonline/ntti/formanagers/02Media.pdf>> (acesso em 24-04-2011).

USING INSTRUCIONAL VIDEO IN THE CLASSROOM (2006). Educational Communications Board, 2.1.
<<http://www.ecb.org/searchfiles/googleresults.html?q=using%20instructional%20video%20in%20class>> (acesso em 23-04-2011).

José Alexandre Cardoso Marques*

Cinema de Jean Rouch e Pensamento Contemporâneo no Século XX

CEIS 20 – Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da
Universidade de Coimbra

ENTREVISTA

Jean Rouch foi um cineasta vocacionado para o antropocentrismo, realizou filmes sobre a vida real e o quotidiano. Introduz no cinema a ideia de um “modus vivendi”, em que a câmara é participante. Mais, tenta com ela reinventar a beleza, própria de um real imaginado, através de representações que só o cinema é capaz de transmitir.

É nas cinematecas que o historiador Henri Langlois faz, como por magia, surgir cineastas que ficarão para a História do cinema. É nelas, que como se verá na minha entrevista, inédita, a Jean Rouch, que emerge a saga de um homem que soube perscrutar e amar o Outro, partilhar a vida com esse Outro através de uma objetiva, realizando filmes sobre etnias africanas: filmes essenciais, tanto como património artístico e cultural, como também como objetos/documentos preciosos para a investigação antro-po-etnológica.

Palavras-chave: Jean Rouch, arte do real e da ficção, formas de expressão, cinematecas.

Em 1935, Henri Langlois, Georges Franju e Paul Auguste Harlé (diretor de uma revista profissional do grande ecrã/de cinema) fazem projeções no “Cercle Français du Cinéma” e começam a catalogar filmes mudos. Nesse local de liberdade, Henri Langlois apura o olhar de muitos cineastas franceses com os filmes que programa. Nessa tertúlia, constroem-se fortes amizades. Colectiva e individualmente, cada um por si contribui para a evolução das artes com a sua peculiar capacidade de captar a beleza do real. De muitas experiências, provocações e trabalho de pesquisa, formam-se os cineastas que darão origem ao movimento da chamada *Nouvelle Vague*.

Em 1936, é fundada a Cinemateca Francesa por Langlois. Nesse âmbito, diz-nos ele: «Note-se que as quatro cinematecas criadas nos anos de 1935 e de 1936 assentavam na convicção de que os filmes mudos (excepto os de Chaplin) não tinham qualquer valor. Interessar-se pela preservação dessa arte muda era um apostolado. Foi a partir dessa convicção e deste apostolado que se estabeleceu o *modus vivendi* que permitiu o êxito da Cinemateca Francesa. Éramos uma espécie de oásis onde o cinema deixara de ser uma mercadoria, para se tornar uma arte»¹.

Quem partilhou a grande aventura de Henri Langlois (que muito contribuiu para que o cinema fosse repensado) foi o cineasta etnógrafo Jean Rouch. Eu próprio tive o privilégio de conviver com Jean Rouch desde os anos oitenta, assistindo às habituais projeções que ele promovia aos sábados de manhã na Cinemateca Francesa. Viam-se muitos filmes, amadores e profissionais, falava-se muito de Langlois e abordava-se o cinema de forma laboratorial.

Gostaria, por isso, de resumir aqui a sua obra, de mais de cem filmes, cuja influência se estende a numerosos países, ao Japão, com “Taro Okamoto e hommage à Marcel Mauss”²; à Alemanha,

¹ Estas afirmações foram extraídas de uma brochura publicada em Paris em 1898, sob o nome “Uma fonte da história — Criação de um depósito de cinemateca histórico”. O autor, o operador polaco Boleslav Matruszewski, é o primeiro a lançar a ideia de criar arquivos do cinema. Define com muito tempo de avanço o papel que Henri Langlois e outros apaixonados do cinema no mundo inteiro iriam desempenhar. “Um conservador do estabelecimento escolhido zelaria pela salvaguarda desta nova coleção, ainda pouco numerosa no início, e seria fundada uma instituição no futuro. Paris terá o seu depósito de cinematografia histórico”.

² Marcel Griaule é o primeiro etnógrafo que estudou os Dogon, antes da Segunda Guerra de 1939/45.

com “Couleur du temps”, “Berlin Août 1945”, de 1988; à Itália, com “Enigma”, de 1986; a Portugal, com “En une poignée de mains amies”, realizado com Manoel de Oliveira. Bem antes de serem investigadores, eram poetas os que colaboraram nas investigações de Marcel Griaule. Michel Leiris³, surrealista nato, foi presença marcante. Rouch, por seu lado, proclamava aos sete ventos que o entendimento de certos aspetos sociais e culturais do Outro, neste caso o Africano, melhor seriam compreendidos pelo gesto surrealista. Prosseguindo nas investigações de Griaule, filma os Dogon⁴. Desde “Cimetière dans la falaise”, passando por “Bongo, les funérailles du vieil Anai”, de 1950, “Dama d’Ambara”, de 1974 até 2000, Rouch embrenha-se na investigação da mitologia Dogon. O mistério e o maravilhoso são temas dominantes nos filmes que realiza (1967/1979), sobre as festas multiseculares do Sogui (rituais que duraram sete anos).

Saber olhar e saber amar o Outro são os *leitmotiv* da sua obra, temas por ele sentidos como essenciais para a criação artística. Esses motivos, ajudados por algum artifício e muita espontaneidade, bem poderiam inspirar cineastas e cinéfilos. O entusiasmo jubilatório de Rouch nas suas projecções em grande ecrã muito o ajudaria. Regozijava-se perante o poder do cinema. Sentia o mesmo que Dziga Vertov: “o importante não é realizar um simples filme mas sim realizar um filme que leve a fazer outros filmes”.

Jean Rouch morava no bairro de Montparnasse, mesmo ao lado do café que frequentava, de proprietários portugueses. Foi aí que, num dos encontros que mantive com ele, falámos durante toda uma manhã de Primavera, em 2002. Por essa conversa, gravada em suporte áudio e inédita, perpassam os temas que abordámos: as suas histórias, as suas verdades, a sua sapiência. Tinha ele 85 anos. Os seus lugares favoritos, onde o conheci, eram a *Cinemateca Francesa* e o *Musée de l’Homme*, na Place du Trocadéro (Paris).

Nesse encontro, Jean Rouch começou por abordar temas como o do ensino do cinema nas Universidades e o papel das diferentes Cinematecas em vários países do mundo e, em seguida, orientou a conversa para o que gravitava em torno da Cinemateca Francesa.

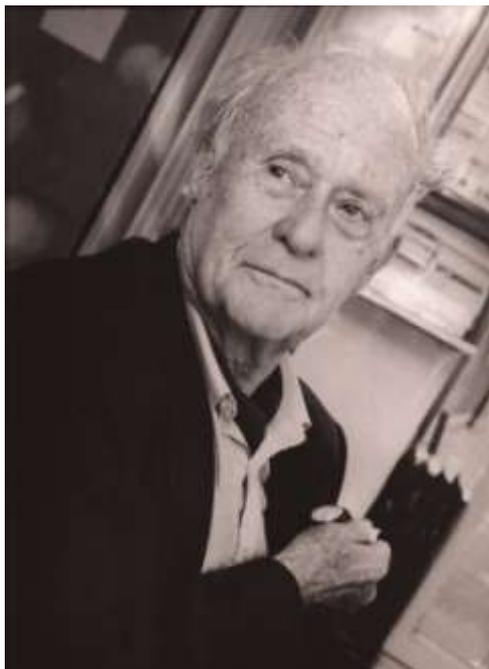
Jean Rouch foi Professor honorário, secretário-geral do Comité do Filme Etnográfico⁵ do “Musée de l’Homme”⁶, presidente da Cinemateca Francesa, Professor Catedrático das Universidades de Paris I (Panteão-Sorbonne) e de Paris X (Nanterre), Director de Investigação no CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), é tido como uma autoridade mundial no cinema documentário. Distingue-se por ter tentado, na perspetiva das ciências sociais e humanas, realizar filmes documentários na base de uma profunda interação entre o cineasta e o assunto filmado, tendo em vista obter «un regard différent», uma perspectiva diferente da realidade observada e do Outro.

³ Michel Leiris – etnólogo surrealista, autor de « l’Afrique Fantôme ».

⁴ População de uma região montanhosa que pertence à Nigéria e ao Mali, que preservou os mitos e os ritos tradicionais ancestrais.

⁵ Trata-se do *Balanço do Filme Etnográfico*, onde se seleccionam uma vez por ano filmes do Mundo inteiro.

⁶ Museu da Place du Trocadéro, em Paris, de Etnologia, de Antropologia e de Pré-História.



Jean Rouch (2002)
Ph. © Coll. Jocelyne Rouch

(JR = JEAN ROUCH, JA = JOSE ALEXANDRE)

JR – A Cinemateca era o cinema, conhecemos o cinema na Cinemateca, o que significa que fomos formados pelos nossos predecessores, por aqueles que já tinham realizado filmes. Isso é alguma vez possível nas novas universidades? Os estudantes que estudam na Sorbonne não pensam senão em obter um lugar no CNRS ou no ensino universitário. Basta ver os seminários⁷ realizados aos sábados de manhã das *Universidades de Paris I* e de *Paris X*. Isso, em geral, são discussões teóricas e universitárias, discussões que colocam o problema da arte cinematográfica, e acabámos por nos habituar a isso, tendo esse caminho sido seguido pela Universidade de Nanterre e pela Universidade de Paris VII.

JA – Como é que chegaste ao mundo do cinema?

JR – Fiz uma tese sobre os rituais de possessão que eu tinha longamente filmado e a vantagem do filme que eu fazia era que ele me permitia ter um *feedback*, ou seja, mostrar filmes às pessoas, e a partir da sua visão prosseguir a investigação.

JA – Mas qual é o interesse da linguagem cinematográfica?

JR – É o facto de ela ser acessível aos iletrados, esse é o ponto essencial. Por exemplo, a tese de um estudante que acabámos de orientar parece-me bastante interessante, tem um papel

⁷ Os seminários eram seguidos pelos estudantes de *DEA* e de doutoramento de Cinema, Televisão e Audiovisual da Universidade de Paris X-Nanterre, pelos do *Deug* e *Licence "d'Art du Spectacle"*, da Universidade de Paris X-Nanterre, pelos realizadores e por amadores fiéis. A entrada é livre.

importante pois, ao mesmo tempo, trabalhou com o etnólogo Gilbert Rouget⁸, o qual, por seu turno, também trabalhou sobre os rituais de possessão no Benim. Rouget pede para não fazer parte da tese, mas pode intervir; e lá estará. Assim, o nosso amigo Rouget introduzirá essa noção que usámos no trabalho que fizemos sobre os rituais de possessão no Daomé⁹ baseado na extraordinária ideia de variação da velocidade. Se não filmares em 24 imagens, introduzes um elemento muito singular, e nós descobrimos isso na dança das rainhas que filmávamos, com a possibilidade de fazermos *feedback* com elas. Em vez de elas realizarem esses gestos com uma velocidade normal, elas faziam-nos em câmara lenta, o que para Rouget era uma descoberta. Ele publicou precisamente um artigo sobre o cinema de sincronização. O cinema sincronizado permite a dessincronização, quer dizer que permite analisar o tempo em câmara lenta, mostrá-lo às pessoas e poder reparar num gesto particular passado despercebido se não se fizesse o *feedback*. Portanto, a tese da *École Pratique des Hautes Études*¹⁰ coloca todos esses pormenores em questão.

JA – Falas de sincronização. No teu filme *Moi, un noir*: houve sincronização desde o início?

JR – Não utilizei nenhuma câmara lenta em *Moi, un noir*, mas existiu o *feedback*, quer dizer que projetámos o próprio filme ao ator principal, Oumarou Ganda¹¹, e isso foi essencial; estudávamos naquele momento a migração dos trabalhadores que vinham trabalhar para Abidjan, e, para mim, esse filme foi uma ilustração extraordinária de um antigo combatente que tinha perdido a guerra. O seu pai tinha-o amaldiçoado, porque ele tinha perdido a guerra, logo ele teve de partir para a Costa do Marfim...

Começámos a rodar com uma câmara “Bell e Howell”, tendo feito depois a sincronização. Tudo foi sincronizado na montagem. Ora, o filme sincronizado na montagem teve um prémio, já não sei em que festival, e o produtor Pierre Braunberger¹² decidiu levá-lo para o mostrar. Após a independência, o governo da Costa do Marfim propôs que o filme se estreasse num cinema de Abidjan. Era na altura da independência e nesse tempo, havia na Costa do Marfim, à volta das discotecas, administradores coloniais que não deixavam vê-lo. Mas exibimos o filme com Davier, um aluno de T. Monod¹³ que se tornou o ministro da informação e que conheci em Dakar. Davier estava encantado com o filme. Também estava presente o representante do governo da Costa do Marfim que disse que não podia autorizar a exibição do filme porque atacava a colonização. E disse: “vamos censurar esse filme, sendo essa a condição para ele ser exibido no cinema de Abidjan”. E aí triunfámos sem querer. Abidjan não tinha um laboratório para revelar filmes, sobretudo em 35 mm, e então enviaram o filme para um laboratório de Dakar, o qual estava mais avançado que o de Abidjan. Fizeram uma cópia em Dakar e enviaram-no de novo para Abidjan, tendo o filme sido exibido em diversas salas com um enorme sucesso. A cópia deteriorou-se e pediu-se uma segunda, fizemos a montagem corretamente, na qual aparecia todo o drama

⁸ Gilbert Rouget, é etnólogo especialista em tranSES no Benim.

⁹ Actualmente o Benim.

¹⁰ Escola da Sorbonne em regime particular.

¹¹ Ator africano, que se tornou realizador.

¹² Produtor francês de cinema, muito conhecido.

¹³ Cientista mundialmente conhecido pelos seus trabalhos sobre o deserto.

dessas pessoas que viviam daquela maneira. Portanto, isso ajudou-me bastante; o filme uma vez pronto, estava de volta e era uma crítica da independência, ou seja, do neocolonialismo.

JA – Então o ensino do filme documentário da Universidade de Paris X – Nanterre partilha contigo a mesma linguagem cinematográfica?

JR – Mais ou menos. Quando voltava a ver o filme, eu fazia sempre assim: as primeiras pessoas que o viam eram sempre as pessoas filmadas. Por exemplo: sobre a caça ao hipopótamo, pude projetar o filme, e surgiram reacções verdadeiramente extraordinárias. Algumas pessoas tinham medo, outras falavam das pessoas que estavam no filme; a maior parte era analfabeta. Existia, pois, aquilo que eu chamo de *feedback*; é uma coisa verdadeiramente extraordinária.

JA – Voltando ao filme *Moi, un noir*, trata-se de um filme de ficção?

JR – Mas a ficção correspondia à realidade; *Moi, un noir* era um filme de ficção, e esse filme, meio-ficção, meio-realidade, é para mim essencial. Hoje não deixo de usar o *feedback*, mas o problema que hoje tenho, e é um grande problema, é o vídeo. Para que as coisas funcionem, não se deve rodar em vídeo.

JA – É um conselho que dás aos alunos?

JR – Não é um conselho, é uma lei fundamental. Se filmares em vídeo, estás condenado a uma projecção em vídeo. Tu não podes fazer um *transfer* de boa qualidade para 35 mm, o que é mau, pelo que é necessário filmar em película.

JA – Mas bem sabes que a maioria dos filmes dos festivais de filme documental, mesmo os do *Comité do Festival Etnográfico* que organizas no *Museu do Homem* todos os anos em Março, é filmada em vídeo.

JR – Sim, mas estão condicionados por causa desse formato. Nas universidades, tinha-se resolvido o problema com a super 8m/m; a equipa toda filmava em super 8 m/m, a equipa de Nanterre, e era cinema; com a super 8m/m, mas era cinema. Criámos o GREC, o Grupo de Pesquisas e Ensaios Cinematográficos¹⁴ que é um grupo de trabalho; no início era cinema. Agora passaram para o vídeo, é uma catástrofe!

JA – O GREC aceita agora projetos em vídeo?

JR – São obrigados se não há dinheiro suficiente.

JA – Já não existe super 8 m/m sonoro, mas há ainda mudo?

JR – Sim, claro. Portanto, temos esse exemplo e o problema com as universidades está em que, atualmente, as pessoas estão mais interessadas numa carreira universitária do que na realização de filmes.

JA – Mas hoje o vídeo digital permite mais coisas, e mesmo em termos de definição existe uma melhoria.

JR – O problema é que não é caro e as pessoas filmam mais horas, enquanto que, com a película, é necessário fazer um esforço de montagem logo no momento de filmar. Mas tem que existir também algum princípio. O filme que eu estou a realizar foi feito com um argumento. De momento, estou a proceder à montagem, ora o filme foi rodado em 35 m/m. E pergunto-me,

¹⁴ «Groupe de Recherches et d'Essais Cinématographiques» criado há cerca de 30 anos e que produz as primeiras obras dos jovens cineastas.

como vamos fazer com esse filme? Qual a pessoa que o pode montar? Acontece que esse filme, que acabámos de rodar na Nigéria, é sobre os meus colegas da Nigéria com quem faço todos os filmes. Esse filme foi realizado com a ajuda da Embaixada de França na Nigéria, e o Embaixador era um velho amigo da Hedwige Trouard-Riolle¹⁵. Para essa rodagem, tínhamos três maravilhosos operadores profissionais. Rodámos uma cena muito importante – o Embaixador da França organizou um jantar para o qual convidou todas as pessoas com quem trabalhava, em particular os músicos e aí vimos chegar senhoras que começaram a improvisar. O resultado final foi extraordinário, pois no filme aparecem pessoas que são convidadas para um jantar e a certa altura começam a fazer música. A música que elas tocam é de uma qualidade extraordinária. O produtor estava encantado, eu também, e é esse filme que montámos em 35 m/m. Estamos perante um acontecimento totalmente espantoso: as pessoas encontram-se na própria embaixada e tocam música. Foi rodado em 16 m/m e a montagem dessa festa na qual as pessoas cantavam foi feita em hora e meia. E no meio dessas pessoas, até havia Damouré Zika¹⁶. Era enfermeiro no início. Um dia, teve um acidente. O carro despistou-se e um dos enfermeiros, que era seu amigo, morreu. Damouré, sentindo-se responsável, tomou conta do filho desse amigo e criou-o. Mais tarde, o jovem veio a ser piloto de avião. Lançou uma primeira companhia Air Niger. Este rapaz estava presente e ficou comovido por ver tanta gente à sua volta e ele próprio veio com uma guitarra para tocar música.

JA – Por isso, o imprevisível é sempre mais forte.

JR – Claro. Este rapaz ganhou muito dinheiro: tirou a carta de piloto e era responsável da Air Niger, a companhia local que faliu por causa da Air France e da UTA que não aceitavam ninguém da Nigéria. Apaixonou-se por carros desportivos, e de todos os carros que tem, possui um modelo raro da Alpha Romeo. Veio com o carro para a reunião, e enfim tanta coisa...

JA – Então, o argumento que escreveste não é tido em conta?

JR – Não o escrevi ainda, é um pré-argumento; aliás não se pensou por exemplo na presença do rapaz com o carro desportivo; é um filme sobre Damouré, um filme que é a continuação do filme que realizei sobre o moinho de vento.

JA – Existem muitos cineastas que dizem que o filme reproduz o argumento. Na tua opinião, existe alguma escola francesa que seja de opinião contrária?

JR – Não. Existiu a “Nouvelle Vague” de que eu fazia parte. Eu sou membro da Cinemateca. Eu conheço a Cinemateca desde a altura em que estava na *École des Ponts et Chaussées*, isto é, na metade do tempo da guerra, Langlois, que organizava a Cinemateca, enviava regularmente aos professores da Escola, inclusive à Escola *des Ponts et Chaussés*, os programas das sessões que ele escrevia. Nessa época, a Cinemateca utilizava uma pequena sala de projeção por baixo de um grande cinema que existia ao fundo dos Campos Elísios. Nessa sala minúscula, podiam ver-se os filmes a serem montados. Recebi na Escola *des Ponts et Chaussées* o programa e fui com um amigo vê-lo: foi surpreendente. Langlois estava vestido de forma especial; não usava cinto e via-se que tinha fios eléctricos a servir de cinto. Mostrava-nos filmes extraordinários e foi dessa forma

¹⁵ Docente da Universidade de Paris X-Nanterre, do seminário « Cinéma et Sciences Humaines » na Cinemateca francesa, no Palais de Chaillot.

¹⁶ Ator nos numerosos filmes de Jean Rouch.

que com ele descobrimos o cinema. Ele contava histórias absurdas e reparámos que as pessoas que lá se encontravam não eram desconhecidas. Numa certa altura, um amigo meu reconheceu mesmo André Gide¹⁷ e disse-me: “vira-te porque está ali o André Gide e veio com o seu amigo Marc Allègre”, tínhamos pois reconhecido essa gente. Nos intervalos, apareciam umas crianças que brincavam ao jogo da macaca no átrio central – a atriz Lolet e a realizadora Yannick Bellon. Todas essas pessoas se encontravam nesse local, em que nos conhecíamos uns aos outros. Foi dessa forma que nasceu a Cinemateca. Um dia, Langlois exibiu um filme soviético anti-religioso: Jesus caminhando em cima da água... – ora, fomos forçados a “voltar” (*trucage*), o nível da água tinha descido; Jesus já não caminhava em cima da água...

Quando vimos “*Charlot, o Soldado*”, Langlois disse-nos uma coisa que foi confirmada por André Gide, ali presente: “não acreditem que a União Soviética seja um paraíso, estive lá, eles mataram o meu melhor amigo”. De facto, ele tinha sido preso e tinha morrido na prisão. Nessa época, o Partido Comunista era importante. Langlois disse ao apresentar o Soldado *Charlot*: é uma maravilha, nas trincheiras, ele tira o pé de um amigo em vez do seu e desperta o seu amigo que está debaixo da água. Ele disfarça-se de árvore para prender os alemães e bem sei o que aconteceu depois, como disse Langlois: Charlot desfila sozinho nos Campos Elísios; foi ele quem ganhou a guerra.

Vendo esse filme, propôs a Langlois fazer o fim, e é o quê, o fim?

E eu disse: “ele foi convidado sozinho a jantar com Foch e Clemenceau”¹⁸. Ele disse: ‘sim é bem provável, pois eu creio que é uma parte perdida do filme, e encontrámos um bocado desse filme no qual ele estava efetivamente sozinho com Foch e Clemenceau. Respondi então a Langlois que se ele fizesse isso, reuníamos os elementos e dava uma solução: Charlie Chaplin apercebia-se que Foch se tinha esquecido de apertar as calças e disse “Oh!” e é isso o fim do filme. Talvez vá rodar isso num velho projecto e assim teremos entre nós os descendentes da família Foch.

JA – Antes disso falavas-me do filme *Zéro de Conduite*, que é uma referência na história do cinema mundial e da escola francesa...

JR – Não é uma escola, era o cinema francês da época, tratava-se de amadores.

JA – Jean Vigo era a escola poética francesa?

JR – Sim. Ele fazia parte desse grupo de intelectuais de entre as duas guerras.

JA – Havia também Abel Gance¹⁹.

JR – Pois eu diria que é a escola da Cinemateca.

JA – A Cinemateca foi criada em 1936, não foi?

JR – Sim mas *grosso modo* começou a ser importante a partir de 1948. Era quando Langlois ia buscar os filmes aos caixotes do lixo dos laboratórios cinematográficos e que esses filmes se tornaram filmes clássicos. Portanto, estamos num terreno que me parece bastante apaixonante, no qual existe essa ideia de *feedback*, que é uma grande aventura, mas que é necessário colocar

¹⁷ Escritor francês.

¹⁸ Ferdinand Foch (1851-1929), Marechal Francês, comandante-chefe em 1918. Georges Clemenceau (1841-1929) político francês, Presidente do Conselho (radical) em 1906-1909 e 1917-1919.

¹⁹ Abel Gance – realizador francês (1889-1981) de « La digue », « Le nègre blanc », etc.

no contexto do seu tempo: é exactamente isso que eu faço nesse filme “*Zéro de Conduite*” é contextualizá-lo no tempo. Temos também o exemplo do filme realizado por Éric Rohmer²⁰ com Langlois, acerca dos Lumière. Esse filme foi rodado quando Langlois foi despedido da Cinemateca; Rohmer rodou-o no cinema de Ranelagh, que era um pequeno cinema de arte e ensaio em Auteuil, e para o qual ele tinha convidado todos os heróis do filme a verem os primeiros filmes dos Lumière. Isso põe tudo em causa, é o que eu chamo *feedback*, um elemento muito importante; o cinema canadiano faz isso, ele nasceu dessa maneira. Com Flaherty passou-se a mesma coisa.

JA – Com Flaherty? Como?

JR – Primeiro, vou falar-te de Richard Leacock²¹, que trabalhou com ele. Leacock fazia parte do *National Film Bord* de Londres, a melhor escola de cinema que existia nessa altura. A história é bastante simples. O pai de Leacock era de origem inglesa e cultivava bananas numa região da África Ocidental, e o seu filho era um apaixonado do cinema. Ele propôs-se fazer um filme sobre a cultura de bananas; logo, o seu pai deixou-o comprar, em segunda mão, uma câmara de 35 mm, e ele rodou com essa câmara um filme sobre a cultura das bananas. Leacock foi fazer os seus estudos em Londres, porque não se podia fazer isso em África e encontrou na mesma escola secundária a filha de Flaherty. Esta disse ao pai que tinha visto um filme realizado por um colega seu sobre a cultura das bananas. Flaherty quis conhecê-lo, e viu o filme e decidiu apoiá-lo na sua formação. Foi assim que Leacock aprendeu a ser realizador. As nossas aventuras começaram todas a partir de encontros acidentais.

JA – É conhecida a tua admiração pelo filme *Nanouk*. Todos os anos o passas na primeira sessão, é obrigatório!

JR – Evidentemente! *Nanouk* é para mim um filme essencial, que me fez descobrir o cinema. Estava nessa altura em Brest e o meu pai levou-me ao cinema. *Nanouk* foi o primeiro filme que eu vi na minha vida. Descobri os esquimós que adormeciam cobrindo-se na neve com os seus casacos de peles para não terem frio. O segundo filme – *Robin Wood*, com Douglas Fairbank – vi-o algumas semanas mais tarde com a minha mãe, no mesmo cinema. Comecei a chorar porque no filme vêem-se pessoas a morrer. O meu pai disse-me: “existem dois tipos de filmes, os documentários, onde se filma a verdade, e os filmes de ficção, onde se inventa”. Nesse momento, ele levou-me a pensar na ideia da ficção-documentário. Comecei logo aí. (Vou daqui a pouco ver um filme sobre os meus amigos da Nigéria, é ficção-documentário.)

JA – Como se introduz a ficção? Por exemplo, através do imaginário das pessoas implicadas no filme, ou através da revelação desse mesmo?

JR – Dos dois, porque somos todos atores. É sempre a mesma história clássica. Langlois esteve para ser despedido da Cinemateca francesa por Malraux em 1968. Todos os membros da *Nouvelle Vague* apoiaram Langlois, um período bastante complicado! Um dia, Godard telefonou-me dizendo que tinha reunido os seus amigos dos *Cahiers*²², e pedindo-me para eu reunir os meus para nos encontrarmos no Trocadéro e ocupar a Cinemateca. Eu respondi-lhe que já tinha

²⁰ Éric Rohmer - cineasta contemporâneo muito famoso

²¹ Richard Leacock – realizador britânico, documentalista famoso do *cinema direto*.

²² *Cahiers du Cinéma* – revista francesa de cinema, fundada por André Bazin, Jacques Doniol-Valcroze, Joseph-Marie Lo Duca e Léonide Keigel, em 1951.

ouvido falar do assunto e já tinha visto carros da polícia, pelo que era necessário ter cuidado e não passar pelo Trocadéro pois seríamos logo vistos pelos polícias. Descemos o rio Sena e chegámos à sala. Ao chegarmos lá, e quando íamos abrir a porta, ouvimos barulho vindo do interior, escondemo-nos e vimos passar um polícia. O guarda disse-me então: 'vamos enterrá-los vivos'. E de facto, quando chegámos, andavam a vigiar os jardins cheios de lixo e de lama. Bloqueámos todas as escadas. E ficámos satisfeitos. Toda a gente saiu. Foi no seguimento deste acontecimento que Rohmer rodou a sequência sobre Lumière, bem como os primeiros filmes que vimos no Ranelagh. Foi para nós uma extraordinária descoberta a ideia de que podia existir participação das pessoas que estão em frente do ecrã, e é isso a que se começou a chamar o cinema-verdade, a verdade no cinema.

JA – Tornou-se o cinema direto ?

JR – Tornou-se o cinema direto, porque era filmado em direto. Pergunta ao sociólogo Edgar Morin²³ que, nessa altura, escrevia numa revista. Ele era no início comunista e disse que seria interessante fazer um filme acerca disso. É assim que fizemos com Marcelline Lorian, a antiga deportada²⁴, toda a aventura que inventámos com o Morin a partir de questões como: 'como vives?', 'és feliz?', pois, mesmo estando inscrito no PC (Partido Comunista), e escrevendo sobre cinema, é então que inventámos ao que chamamos 'cinema direto': filmar em direto a realidade.

JA – Hoje em dia, as televisões fazem direto?

JR – Sim, mas o problema está em que eles utilizam um terrível instrumento. A câmara vídeo que não permite esse contacto, nem essa descoberta, no visor a partir do qual podemos montar. Actualmente, no Balanço do Filme Etnográfico, o vídeo vai sem dúvida ser condenado.

JA – Sim, mas talvez condene os melhores filmes, pois muitos cineastas atuais filmam em vídeo ou em digital.

JR – É um erro. No cinema direto, tu introduzes no visor da câmara a tua emoção. A câmara vídeo tem o inconveniente de não permitir a inteira introdução; não vês aquilo que vais contar e, quando tu tens uma câmara vídeo em que tudo é automático, não é possível a inspiração.

JA – Sei que és amigo do grande cineasta português Manoel de Oliveira. Filmaste ultimamente com ele?

JR – Sim, sobre as pontes do Porto. Rodado em 16mm; ele queria ser arquiteto, por uma das mais importantes escolas de arquitetura, situada no Porto, onde ele ia receber o doutoramento *honoris causa*. Pediu-me para fazer parte do júri. Aceitei, estive no júri como presidente (eu sou engenheiro de formação). Eu encarreguei-me de lhe entregar os trajes académicos. Ele estava feliz, e disse-nos para irmos tomar um copo de vinho do Porto junto à Escola de Arquitetura. Foi então que falei com ele e lhe propus fazer um filme sobre a arquitetura do Porto, o que ele aceitou.

JA – Os estudantes não mostram muito entusiasmo por Manoel de Oliveira; não gostam muito do seu cinema.

²³ Egard Morin – sociólogo francês.

²⁴ Marcelline Lorian – realizadora e atriz, mulher de Joris Ivens.

JR – Manoel é um grande burguês, é esse o seu problema. O pai dele era riquíssimo. Foi ele quem primeiro introduziu as fábricas eléctricas em Portugal e o filho, que pertencia à grande burguesia, estudava nas melhores escolas do Porto, frequentadas pela aristocracia e pela grande burguesia portuguesa. Todos eles tinham carros desportivos. Até participou em corridas de automóveis.

JA – É foi assim que ele começou a realizar filmes...

JR – Exatamente. Foi na altura em que ele realizou o filme sobre o Porto em que, efetivamente, descobriu que o Porto era uma cidade de arquitetos com uma arquitetura notável, na qual existia ao mesmo tempo a horrível segregação das pessoas que trabalhavam no rio e que eram uma espécie de escravos. Vi esse filme há muito tempo, quando ainda andava na *École des Ponts et Chaussées*. Tínhamos como professor um notável engenheiro que se chamava Cacot²⁵. Foi um dos que descobriram a teoria sobre a resistência dos materiais. Na *École des Ponts* recebia convites para ver os filmes na Cinemateca. Além disso, frequentámos a aula de Marcel Griaule no Museu do Homem e a aula dos relatos extraordinários nos quais nos falava da guerra que se tinha perdido. Falava-nos também da sua amizade com Michel Leiris, que era um poeta e que o tinha denunciado como sendo um colaboracionista. Falava com uma grande emoção dizendo o que tinha aprendido sobre Leiris e o que dizia era extraordinário. Foi Leiris quem primeiro introduziu essa noção da cumplicidade necessária com as pessoas que utilizamos; provocar qualquer coisa é a troca que é muito importante. Um exemplo extraordinário, de facto, foi o que ele próprio, antigo aviador da Primeira Guerra Mundial, tinha dito durante a Resistência. Disseram-lhe que as pessoas do Mar Vermelho eram capazes de subir até ao Cairo... e era dali que surgia a libertação da França, era qualquer coisa de fabuloso, entendes? Era responsável pela viagem de um jovem totalmente louco que era um dos seus alunos, que queria estudar o Mar Vermelho, com a ideia de que os Italianos se envergonharam no Mar Vermelho e que era daí que os Aliados deviam atacar os Alemães. Ou seja, ele era uma pessoa formada um pouco pelos marxistas e que cumpriu o seu serviço militar. Como era mal visto, foi enviado para o Mar Negro estudar a revolta das pessoas no Mar Negro, e aí descobre que, efetivamente, era comunista e que os comunistas se enganavam, que era necessário usar as pessoas que tinha posto na cadeia. Ele próprio fez isto ao voltar do *Nilo*, e foi ele quem lançou a ideia de que era necessário ir ao *Cairo*, e era dali que saíam os do Mar Vermelho, para começar. E ele teve toda a razão. Fui pois formado por essa gente. Ele era uma pessoa impecável. A gente que durante a Guerra achava que havia coisas para aprender e com quem se abordavam domínios que eram proibidos, ou seja, a Resistência.

JA – Resistência essa, onde muito participaste como engenheiro?

JR – Ali, fomos formados por esta escola, é preciso a cada momento revermos a nossa posição e isto do cinema ao qual se chamava o *cinema directo* permitia chegar a essa conclusão, com a condição de usarmos a câmara, ou seja, a que nós inventámos.

JA – Para o teu primeiro filme... Enfim, para que os alunos portugueses possam perceber que tu eras inicialmente um engenheiro de formação e que foste para a África para fazer pontes... E que só porque frequentaste aulas de Marcel Griaule te adaptaste logo bem ao cinema...

JR – Não, não me adaptei, tinha feito fotografia, não sabia muito de cinema. Mas segui as projecções na Cinemateca. Entrei então rapidamente em contacto com Damouré Zika, de forma

²⁵ Engenheiro francês.

um tanto ridícula. Era engenheiro de pontes em plena guerra e estava na Nigéria onde os administradores eram todos fascistas, e o único amigo que eu tinha era o médico do hospital. Quando cheguei à Nigéria, estava sozinho e não sabia muito bem o que ia fazer. Existia o rio onde eu nadava e, bom, procurei o médico no hospital e disse-lhe que tinha partido o meu boné colonial e os meus óculos de sol ao sentar-me por cima deles. Ele desatou a rir, era o director do hospital e disse-me “Ouve (eram 8 horas), empresto-te o meu boné e tu vais pô-lo na cabeça, e aqui está um termómetro que vais também pôr na tua cabeça. Vais ao mercado conversar com as pessoas, vais sentar-te em casa ao sol durante 10 minutos. E a certa altura tiras o boné e verás que a coisa no boné é a mesma coisa que sem ele. Ficas então a saber se podes resistir, se quiseres; tens que treinar: pões-te ao sol um minuto durante um dia, dois no dia seguinte. Apanhas talvez uma insolação, não é grave”. Eu respondi: “além disso vou tomar banho no rio”. De seguida, ele perguntou-me se eu bebia água da torneira. Tendo eu respondido que sim, ele referiu-me que a água da torneira estava mal filtrada, cheia de micróbios, e que a água mais pura estava no meio da superfície do rio. Disse-me para ir lá com cuidado e habituar-me a buscar água. Foi ao fazer isso que descobri Damouré Zika, que andou na escola primária e que nadava mais devagar do que eu, mas que conseguia ficar mais tempo debaixo de água. Mantive-me em contacto com ele e, um dia, ele perguntou-me se não lhe podia arranjar algum trabalho. Perguntei-lhe o que sabia fazer. Ele respondeu-me que era encadernador. Lembrei-me que nas obras públicas tínhamos os arquivos em completa desordem, pelo que lhe dei a História do Comunismo de Engels para ele encadernar. Ele trouxe-me excelentemente encadernada em couro. Fiquei maravilhado, quando me apercebo que ele tinha posto demasiada cola e as páginas estavam colocadas de tal forma umas às outras que não as podíamos abrir! Com certeza por causa disso é que a minha formação marxista foi tão rápida!... (risos...) Ainda hoje tenho o livro. Um dia, estávamos numas obras, era horrível, exploravam-se pessoas recrutadas nas aldeias, eram deslocadas e postas nas obras, em geral mandadas por um indecente e faziam-se estradas à mão e com o suor da pobre gente. Um dia, os administradores das colónias que eram todos fascistas, detestavam-me porque eu mandava circular residentes da Nigéria encarregados dos trabalhos públicos da parte oeste. Ou seja, tudo era feito graças a uma mão-de-obra fornecida pela aldeia. Ela própria, a aldeia, foi levada a recrutar pessoas para os estaleiros e este recrutamento era desagradável. E, em tudo isto, consideravam-me um provocador. Mas um dia de Inverno, já não me lembro, um raio caiu num dos estaleiros em Gauès, mesmo em frente de Niamey e matou dez operários. Damouré avisou-me e disse que a sua avó ia curá-los; pois, afinal, não havia mortos, mas sim feridos. Eu queria ir para lá e perguntei se podia ir. Recusou, mas depois disse que eu iria tomar apontamentos. Pois, lá fui e a trovoada tinha cessado. De facto, havia alguns que sobreviveram. A avó, Kália, uma maravilhosa lady africana, explicou-me que conseguia salvar as pessoas, que conhecia os textos específicos. Eu e o Damouré pedimos-lhe para ler um destes textos. Apercebi-me que não se podia fazer nenhuma interpretação, agradei e disse-lhe que se voltasse a trovoada, ia chamá-la. Alguns dias mais tarde, a trovoada voltou ao rio e um pescador conhecido dessa gente foi encontrado afogado. Não se sabia se se tinha afogado ali. Ela disse-me para a acompanhar e assisti pela primeira vez na minha vida a um ritual de possessão. As pessoas estavam possuídas. O génio da água chegou e explicou que era por ele ser pescador e por ele se ter aproveitado das mulheres dos pescadores quando esses iam pescar; só podia ser um traidor... Um homem contou-me essa história e disse-me que, normalmente, podia ter sido atacado pelo filho do génio da água, que vive imerso e envia a serpente encarregada desse tipo de vingança. Esta serpente põe a sua língua no nariz da pessoa que quer matar, deita-se no umbigo e morde-a. Esta história, acho-a formidável. Após ter tomado

apontamentos sobre esta serpente, enviei um texto a Théodore Monod²⁶ em Dakar, que já me conhecia, pois, tinha enviado textos desse género e que aliás gostava de mim e publicou-o nas *Notas Africanas*. Enviei-o também a Germaine Dieterlen²⁷, que acabava por falar com o Griaule, o qual me enviou um questionário perguntando-me se o indivíduo tinha agido desta maneira, se teria o nariz e o umbigo cortados... Coloquei a questão a Kalia, que me disse que, uma vez que eu sabia tudo isso, que não o devia fazer perder o seu tempo. E, de facto, é a ideia de um culto chamado “Mami Wata”, que é a serpente da água que se encontra em toda a África Ocidental. Foi assim que descobri a Etnografia dessa forma extraordinária. Estudei “Mami Wata” na comunidade de Mopti, que fica na Nigéria, a 1000 km de Niamey. Descobri assim que as Ciências Humanas se tornavam Ciências Exactas. De repente, tínhamos um exemplo desse género. Foi, assim, que fiquei satisfeito por ter feito essa descoberta e decidi dedicar-me à Etnografia.

JA – E foi por isso que fizeste dezenas, senão mesmo uma centena de filmes em África?

JR – Sim. Todos baseados sobre essa prática.

JA – Existe um filme conhecido no mundo inteiro, mesmo em Portugal, que é *Maîtres Fous*. Muita gente o viu diversas vezes. Em tua opinião, é o filme mais anti-colonialista?

JR – Evidentemente, como todos os outros. Mas neste, em particular, eu tinha a cumplicidade dos africanos, pois eles sabiam como apanhavam as pessoas para as enviar para os estaleiros, como elas eram tratadas. Batiam-lhes até à morte.

JA – Esse filme que trata do real, que vai para além da ficção, causou-te problemas em Inglaterra?

JR – Sim, causou-me problemas, proibições. Mas apesar desses problemas, eu tinha razão. Foi um filme criticado por muita gente, mas que colocava questões acerca da guerra da Indochina com Oumarou Ganda. Sabíamos que estávamos num caminho muito perto da realidade, mas ao mesmo tempo muito difícil de explicar, e no qual arriscávamos muita coisa. Por isso, ficávamos cautelosos. Arriscávamo-nos a sofrer um furto, um acidente provocado; era fácil alguém livrar-se de alguém. Ficávamos portanto atentos.

JA – A tua câmara participante só descreve essa possessão, a qual já é mostrada desde quando?

JR – Digamos que há alguma encenação, pois não sei desde quando existe a possessão. É certamente a encenação de uma peça que não está escrita em que eu trabalho com a improvisação das pessoas colocadas numa condição semelhante a essa. Neste momento, tenho o mesmo problema com um filme que estava em vias de realizar e que era efectivamente baseado na ideia de improvisação total. O Embaixador de França na Nigéria convidava a equipa de Rouch para apresentar os filmes que estava a rodar, e então, na Embaixada, introduziria os heróis de um filme que eu rodei 6 meses antes e no qual o grupo começava a tocar música e assim improvisava um novo ritual perante a câmara. Foi um filme difícil de realizar e estou de momento a ver os *rushes*. É um filme incrível no qual o actor Tallou²⁸, que desempenha um grande papel, fica possuído durante a própria projecção. Durante a rotação, todas essas pessoas

²⁶ Cientista mundialmente conhecido pelos seus trabalhos sobre o deserto.

²⁷ Célebre etnógrafo dos Dogon. Germaine Dieterlen é igualmente autora de obras exemplares: *Le Renard pâle*, 1965, Institut d’Ethnologie, *Les Dogon*, L’Harmattan, 1999.

²⁸ Ator recorrente dos filmes de Jean Rouch.

começam a tocar e subitamente a sala de jantar do Embaixador de França torna-se uma orquestra de jazz ou de rock.

JA – Então, tu improvisas?

JR – Evidentemente, e vou lutar para que o filme seja exibido na íntegra. Vi ontem essa passagem com o produtor, que concordou.

JA – Mas essa técnica de improvisação, sobre a qual tanto se escreveu, é já a “mise-en-scène” ?

JR – O ponto de partida já está encenado, mas o instrumento principal é a câmara. A *mise-en-scène* está no visor da câmara. Os visores que hoje existem são tão bons que se consegue ver também o filme. É, nesse momento, que se passa qualquer coisa, é nesse momento que Tallou é acometido de uma crise e quebra os tabus, e o Embaixador da França fica afetado por essa história. Vou daqui a pouco ver a continuação, dedicar-me a ela. É uma forma de fazer filmes com pessoas que assumem riscos, desde que procedamos por aproximações sucessivas, e a aproximação consiste em voltar a passar o filme e ver o que acontece. Neste caso, a vantagem que tínhamos é que estávamos equipados com as excelentes câmaras Aaton. Tínhamos o material e portanto a imagem estava impecável e eu era o condutor dos jogos de pessoas que eram extraordinárias.

JA – Se compararmos o imprevisível nos teus filmes africanos e nos teus filmes franceses, qual é a diferença entre os dois?

JR – É a mesma coisa pois pode dar-se como exemplo Maio de 68; eu voltei em Maio de 68 e percebi que se tratava do momento do meu filme *La chasse au lion à l'arc*.

JA – Come-se o leão ?

JR – A carne do leão morto com uma flecha envenenada dá um sabor bizarro ao gosto do leão. Estávamos então lá e comemos o leão. Alguém liga o rádio e pareceu-me ouvir que a polícia invadia a Sorbonne, onde estavam fechados os estudantes que a tinham ocupado. Disse aos meus amigos africanos que havia também alguns amigos meus que estavam na Sorbonne, pelo que era necessário que eu voltasse para França. Disse a Talou que voltava para Niamey de avião. (Parti então para França). Cheguei a Paris à casa onde morava, na Rua Grenelle, e recebi um telefonema de Germaine Dieterlen que me dizia, ‘Jean, ainda bem que chegou! Sabe o que se passa? É horrível! Caímos nas mãos dos soviéticos!’. Nesse momento, ouvi barulho na janela; pessoas passavam na rua e era necessário fechar a janela. Vejo passar uma série de tipos com uma bandeira negra à frente e ouvi a *Internacional*. Disse à Germaine que me chamavam e que lhe telefonava mais tarde. Desci, segui-os e fomos ocupar o Odéon. Vejo aí que era a mesma história da revolução, e os tipos dizem: “encontramo-nos amanhã, vamos ajudar a Sorbonne porque a polícia a invadiu. Temos que ajudar os nossos camaradas”. Então, no dia a seguir, na Sorbonne, ao chegar ao meio do pátio, vejo um dos nossos velhos camaradas, um dos professores que tínhamos convidado, um dos criadores do *Museu do Homem*. Tocava piano avisando-me: “Toco piano para acalmar toda esta gente” e disse-me para eu ter cuidado para não perder os meus documentos, pois a polícia andava por lá. “Eu, consigo safar-me porque toco piano”. Então, resolve sair e ir para a E.P.H.E. (École Pratique de Hautes Études) e vejo que quem está na E.P.H.E. eram os anarquistas que preparavam o que ia acontecer na casa. “Tem cuidado, vamos organizar brevemente uma reunião, mas atenção, a maioria dos revoltados de Nanterre e da Sorbonne são indivíduos que procuram ter um lugar na Universidade e querem aproveitar-se”. Agradeço-lhes e eles dizem-me que me avisam para a reunião sobre a *Guerra de Espanha*. Chego ao grande anfiteatro da Sorbonne. Havia muitos catalães que falavam em catalão sobre a

traição dos espanhóis e que a Guerra de Espanha tinha sem dúvida sido ganha pelos catalães. Gritavam “No pasaran” (não passarão). Naquele momento, entrega-se uma carta ao presidente. Ele lê a carta e diz “recebo uma carta de um senhor - não sei se conhece?... - Jean-Paul Sartre, que pergunta se pode vir conosco”. Então o presidente responde “Jean-Paul Sartre, o que é que ele tem a ver com isso?” Respondemos que lamentávamos, mas agora não. Tínhamos resolvido o problema, despachados os professores da Sorbonne que queriam reutilizar o movimento dessa maneira. Então eu cheguei e encontrei os meus amigos que me propuseram aparecer à noite, havia algo na Estação de comboios *de Lyon*. Então, naquele momento, havia no meio das pessoas que faziam parte do movimento aquelas que pensavam no seu futuro, ou seja, pensavam nas universidades e pensavam ter um papel para apanhar um lugar na ribalta universitária. Fomos para a Estação de Lyon, que era bastante longe. Muitas coisas se tinham passado. Havia operários que atiravam pedras às pessoas. Um ambiente de revolta perigosa e os organizadores do movimento de Maio de 68 dizem-me para aparecer às 8 horas da noite na *Ópera*, de onde se partiria para ir ocupar a Presidência da República. É de facto uma história incrível. Foi então que partimos com as pessoas. Enganámo-nos no caminho. Chegámos ao Hospital *Saint-Louis*. E aí as pessoas diziam: “Havia alguns africanos por perto.” Os organizadores perguntaram: “Tu, vens da África, conhecestes essa gente, vocês estão revoltados, o que é que estavam a cantar? Há uma canção de guerra que estavam a cantar?” Eu, eu disse que cantava: “Nós, os africanos que viemos de longe, viemos das colónias para libertar o país, deixámos a nossa família, os nossos amigos e estamos encorajados a participar.” (Cantou-se a canção). Todos os indivíduos compreenderam e fomos entoando essa canção. Descemos passando pelas grandes avenidas e, de repente, um dos organizadores disse: “Lembram-se da carta de Bakounine em Moscovo, dizendo – estes palermas franceses nem queimaram a Bolsa; vamos nós queimar a Bolsa”. Descemos até à Bolsa e compramos 5 exemplares do Jornal *France Soir* que queimámos em frente à Bolsa. Queimámos a Bolsa. Passámos em frente da CGT (sindicato dos Trabalhadores) e começámos a gritar. Chegámos à Ópera. Os organizadores dizem-nos: “Ouçam, estamos cansados, encontrem-nos daqui a um quarto de hora para atacar a Presidência.” Mas, quando voltámos, não havia ninguém, por isso não fomos atacar a Presidência. A seguir tudo foi improvisado. A propósito de Maio de 68, a verdade é que nos tornámos uns revoltados. Há uma reunião organizada pelo CNRS, era a assembleia-geral para conceder bolsas às pessoas. Ao chegar então ao CNRS, disse: “Eu, eu proponho que ocupemos o CNRS.” Estava ali uma pessoa que me disse: “Não te metas nisso. Somos nós os comunistas quem deve ocupar o CNRS e não vocês, anarquistas.” Nessa altura, recebo uma chamada: eram os colegas da *Escola de Vaugirard*²⁹ de Cinema, que se tinham reunido para discutir o futuro da famosa Escola de cinema IDHEC – que passou agora a chamar-se FEMIS. Diziam-me para aparecer o mais rápido possível. Disse que ia, mas que estávamos a ocupar o CNRS. Então, peguei na bicicleta e fui para Vaugirard. Quando lá cheguei, estava atrasado. Rouget tinha acabado de chegar. Convenci os colegas a ocupar Vaugirard como se tinha feito com o CNRS. Havia lá grandes realizadores. Jacques Becker³⁰, que vem ter comigo, diz-me: “Vou nessa!”. E eu digo: “Sabes, de certeza que a polícia já lá está”. E lá fomos. Quando chegámos, estavam as pessoas do CNC (*Centre National de Cinématographie*), que tinham sido avisadas. O nosso restaurante favorito era no CNC. Estava um horror! Então propus ir ao Trocadéro. Mas aí os polícias ouviram e começaram a perseguir-nos. Mas, entretanto, as pessoas, os diretores das escolas também decidiram ocupar a escola e foi assim que a Escola de Vaugirard foi ocupada.

²⁹ *Ecole de Vaugirard* - actualmente, *Escola Nacional Louis Lumière*.

³⁰ Jacques Becker – realizador francês, autor dos « *Rendez-vous de juillet* ».

JA – Mudou a política...?

JR – Não, mas acho que foi importante que as pessoas se tivessem comprometido com isso. A partir daí, fiquei muito amigo do Becker. Pertencia a esse movimento.

JA – Tu não filmavas?

JR – Nada disso. Não havia cinema. Havia outros que filmavam. E, de facto, tivemos razão, pois o *Centro de Cinema* tornou-se um organismo de estado burocrático.

JA – Aliás, todas as instituições de cinema de hoje. É por isso que os alunos procuram vagas. Fazem estudos. Tudo se tornou organizado. Já não há aquela liberdade de improvisação.

JR – Sim, podemos, no entanto, continuar.

JA – Enfim, é isso a poesia do cinema. Sem isso, a vida não interessa, não achas?

JR – Exactamente. O que fazemos hoje é mesmo isso.

JA – Mas, o problema é que os alunos fazem sempre as mesmas perguntas. Eles dizem que querem trabalhar depois dos estudos, na televisão, etc.

JR – É preciso fazer talvez o que eu faço. Não foi porque gostava de cinema que entrei na *Escola Nacional des Ponts-au-et-Chassées*³¹. É pois necessário voltar a dinamizar tudo. É essa a minha ideia. O cinema não se aprende, vive-se.

JA – Sim, mas a televisão não gosta de improvisação...

JR – Eu invento a improvisação. Toda a minha vida foi uma improvisação. Este pequeno-almoço é uma improvisação. E a improvisação é algo de natural!

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUMONT Jacques, André Gaudreault e Michel Marie, 1989, *Histoire du Cinéma, Nouvelles Approches*. Paris, Publications de la Sorbonne.

AUMONT Jacques e Michel Marie, 1988, *L'analyse des films*. Paris, Nathan Université.

BEAUVIALA, Jean-Pierre et Jean-Luc Godard, 1983, *Genèse d'une caméra* (1.er episódio), retranscrit, monté et commenté par Alain Bergala. As págs. 104, 105, 108, 109 são de Jean-Luc Godard, as outras ilustrações são de Jean-Pierre Beauviala. Paris, Cahiers du Cinéma, n° 348/349, Junho-Julho, pp. 94-111.

BAZIN, André, 1987, *Le cinéma de la cruauté*, Prefácio de François Truffaut. Paris, Flammarion.

BAZIN, André, 1990, *Qu'est-ce que le cinéma?* Paris, Collection 7.ème Art, Cerf.

BOURDIEU, Pierre, 1980, *Le sens pratique*. Paris, Les Editions de Minuit avec le concours de la Maison des Sciences de l'Homme, collection le sens commun.

³¹ A mais reputada Escola Superior de Engenharia francesa, criada em 1716 em Paris.

- CAVALCANTI, Alberto, 1957, *Filme e realidade*. Rio de Janeiro, 2.^{ème} Edição, Livros Horizonte.
- COLLEYN, Jean-Paul (entretien), 1992, « Jean Rouch, 54 ans sans trépied ». Paris, CinémAction, demain, le cinéma ethnographique? n. ° 64, 3.º trimestre, pp.40-50.
- DELAVAUD, Gilles (entretien avec Pierre Sabbagh), 1981, « Tout est lumière ». Paris, Cahiers du Cinéma, n° 328, Outubro, pp. 43-47.
- DE France, Claudine, 1982, *Cinéma et Anthropologie*. Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'homme.
- FERRO, Marc, 1984, *Film et Histoire*. Paris, les Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, avec le concours du Ministère de la Recherche et du Centre National de la Recherche Scientifique.
- FULCHIGNONI, Enrico, 1969, *La civilisation de l'image*. Paris, Payot.
- GRANJA, Vasco, 1981, *Dziga Vertov*. Lisboa, Livros Horizonte.
- IVENS, Joris, Stanley Kramer e Jean Rouch, 1989, *Cinéma et Libertés*. Paris, Le Monde, Maio, p. 9.
- LEROI-GOURHAN, André, 1983, *Le fil du temps, Ethnologie et Préhistoire*. Paris, Seuil.
- MARTIN, Marcel, 1966, *Flaherty, L'Anthologie du Cinéma*. Paris, L'avant-scène, Tome 1, CIB.
- MAUSS, Marcel, 1936, « Les techniques du corps ». Paris, *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 15 mars-15 avril. Communication présentée à la Société de Psychologie, le 17 mai 1934. Publiée dans le livre *Sociologie et anthropologie* de Marcel MAUSS, P.U.F., 1983, collection «Quadrige».
- MARSOLAIS, Gilles, 1974, *L'aventure du cinéma direct*. Paris, Seghers.
- ROUCH, Jean, 1968, « Le film ethnographique », in *Ethnologie générale*. Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

Projetos e plataformas - Cinema na Escola

PROJETOS E PLATAFORMAS

PROJETOS E PLATAFORMAS - CINEMA NA ESCOLA

Selecionamos para esta secção da *Revista Digital ICCI* sete projetos e plataformas que consideramos relevantes como *boas práticas* ou como contributo para o desenvolvimento da temática central do número 2 da Revista ICCI – *Cinema na Escola*. Há muitos outros que mereceriam a atenção e consideramos estes de particular relevância. *Cliphistoria*, projeto desenvolvido por Manuel González, consiste na criação de um canal Youtube, um dos maiores fenómenos da cultura participativa, para o ensino da história. Este projeto constitui a prática de um longo percurso de investigação nesta área em que Marc Ferro, Michèle LAGNY constituem referências incontornáveis.

A *Associação cultural Os Filhos de Lumière*, projeto desenvolvido por Teresa Garcia e Pierre-Marie Goulet, tem particular interesse pelas boas práticas desenvolvidas com algumas escolas, mas também pelas ligações à *Cinemateca Portuguesa* e à *Cinémathèque Française* e, mais particularmente, ao projeto *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*, coordenado pelo cineasta francês Alain Bergala e por Nathalie Bourgeois.

A *Associação de Produção e Animação Audiovisual - AO NORTE* tem uma atividade relevante em Viana do Castelo na divulgação de cinema, produção de documentários, formação, reflexão sobre o cinema na Escola, organização da Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo e animação das atividades do *Cineclube Ao Norte*.

O Portal *Lugar do Real*, projeto de Carlos Eduardo Viana, Rui Bandeira Ramos, Alexandre Martins e Daniel Maciel constitui um importante repositório aberto de filmes, plataforma necessária ao acesso e disponibilização de filmes das mais diversas proveniências e contextos de produção.

O *Cineclube de Viseu*, um dos cineclubes dinâmicos e com uma intensa atividades nas escolas da região – interior Centro de Portugal.

ORSON the KID é uma escola de cinema para crianças e jovens e uma associação cultural sem fins lucrativos, apoiada por diversas empresas e instituições. Foi criada em setembro de 2000 e, desde então, dirigida por Jorge Viroga. Trata-se uma experiência pioneira em Espanha que preenche um vazio de desenvolvimento pessoal e criativo das crianças e jovens no mundo do audiovisual e que começa a expandir-se por alguns países da América Latina. Uma experiência relevante de boas práticas.

Finalmente um projeto brasileiro, *Blog da Revista Espaço Académico*, um blog de comentários à *REA - Revista Espaço Académico*, onde se incluem *Ensaios sobre cinema* de autores de Universidades Brasileiras de particular relevância: UFRJ – Universidade Federal Rio de Janeiro, UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, UFRGS - Universidade Federal Rio Grande do Sul, DCS/UEM – Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, UECE – Universidade Estadual do Ceará.

1. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *Cliphistoria*

ENDEREÇO NA INTERNET: <http://www.youtube.com/user/Cliphistoria>

DATA DE CRIAÇÃO: 15.02.2011

O sítio da internet *Cliphistoria* apresenta-se como um canal dos recursos audiovisuais no ensino da História de Espanha, através da disponibilização de *clips* de filmes com curta duração. Pensado e administrado por um cinéfilo e professor de História, foi criado com o intuito de se constituir numa potencial ferramenta complementar de estudo. Por opção do próprio são apenas disponibilizados extratos de filmes e documentários de produção espanhola e latino-americana como forma de divulgação, dando a conhecer preferencialmente aquele tipo de produção. Segundo o próprio, em entrevista à RTVE a 3 de março de 2012, tem já recolhida a maior percentagem de filmes disponíveis, faltando-lhe apenas cerca de 70 para completar o espólio. Igualmente, foi sua opção restringir a seleção a *clips* de curta duração que não exigem o pagamento de direitos de autor. Na medida em que se reduz a uma atividade de ocupação dos tempos livres, pela qual não é remunerado, desenvolve a sua atividade de forma alargada no tempo, tendo programado para 2012 vir ainda a estender o período retratado até ao franquismo.

Da autoria de um entusiasta de cinema e professor de História, como acima mencionado, é de realçar a visão prática deste docente que, utilizando os meios audiovisuais e o acessível alojamento disponível na internet, cria uma ferramenta para, não só ajudar os seus alunos a compreender as temáticas abordadas, como para os motivar para a aprendizagem da História de Espanha.

Tem alojamento no *Youtube*, sítio de acesso popular e eficaz, com notoriedade reconhecida entre os potenciais utilizadores deste tipo de ferramentas. Permite a pesquisa por temas e a sua presença nesta plataforma traz, no seu campo de ação, a múltipla sugestão de vídeos que se poderão mostrar complementares dentro da temática escolhida. Marca ainda presença com um número significativo de seguidores no *Google +*, no *Twitter* e no *Facebook*, onde é proporcionada a necessária e complementar interatividade.

Sempre que necessário, faz ainda acompanhar a imagem disponível com pequenos textos explicativos, tendo inclusivamente o cuidado de o fazer de forma bilingue, em espanhol e galego. Como exemplo, podemos citar os *clips* que ilustram a 'morte do Arquiteto Antoni Gaudí em 1936' e um 'Picasso incompreendido em 1901', relativo à indiferença da casa real espanhola à sua obra, por ocasião da inauguração de uma exposição.

Numa linguagem direta com o seu público-alvo (jovens adolescentes), o administrador deste sítio explica assim o conteúdo das listas de reprodução: "só tens que pôr-te diante do écran, acionar esta lista de reprodução e diante dos teus olhos suceder-se-ão automaticamente imagens, feitos, episódios, textos e situações ordenadas por ordem cronológica e que te transportarão...", (aos

diversos temas), terminando com a expressão “disfruta da viagem”, num apelo sistemático ao imaginário de quem os visualiza, não só estimulando e motivando a sua consulta, como proporcionando uma complementar e aliciante forma de aprendizagem.

Em determinadas temáticas, como a “América Hispânica: Conquista e colonização (XV-XVIII)” consegue ainda ser inovador quando disponibiliza, como escreve, “clips de filmes produzidos pelo cinema ibero-americano que não tiveram - nem terão - estreia nos cinemas ou televisões do estado espanhol”, percebendo-se aqui a riqueza do seu património.

A mobilidade associada a esta ferramenta, cujo acesso pode ser efetuado de qualquer local de estudo com ligação à internet, acrescida da motivação que possa constituir estudar História de Espanha através da imagem em movimento, nos dias de hoje, atribui-lhe especial vantagem sobre outras ferramentas, sobretudo quando se pretende motivar jovens-adolescentes. Ainda é de realçar o acompanhamento que faz questão de fazer do que ao *Cliphistoria* se refere, disponibilizando os *links* necessários ao acesso à informação.

Manolo Gonzalez, responsável deste site e animador deste projeto, assina o texto seguinte:

Cliphistoria: La historia de España a través de clips.

“Tenemos un sistema educativo del siglo XIX, un profesorado del siglo XX y un alumnado del XXI. Es posible que tengamos un problema”.

1. - Quienes estamos convencidos de la utilidad del cine en la enseñanza de la historia, tenemos un problema en nuestra práctica docente, especialmente en lo relativo a la Historia de España en 2º de Bachillerato: Por un lado es prácticamente imposible la proyección de películas completas debido a las condiciones impuestas por la dinámica escolar: Las tres clases semanales duran 50 minutos, el temario inmenso (desde la prehistoria hasta la actualidad) y la prueba de selectividad pende como una espada de Damocles en el día a día del aula, complicando sobremanera la asignación de espacios temporales al visionado de films. Todo lo más, algunos profesores voluntaristas “podemos” proyectar una película por evaluación, que posibilite la comprensión de un periodo histórico completo. Y en el caso específico de “Historia de España” se complica aún más debido a la escasez de títulos relevantes que aborden de forma eficaz el temario “oficial” de la asignatura.

2. - Por otro lado, los hábitos de consumo audiovisual de nuestros jóvenes y adolescentes son muy diferentes de las generaciones que nos socializamos mediante el cine en salas o la TV. Faltos de una enseñanza crítica de la imagen, y acostumbrados al ritmo hiperfragmentado del escaso cine y TV que consumen habitualmente, resulta cada vez más difícil que un film pueda mantener su atención durante 90 minutos. Están habituados al relato corto y vertiginoso de plataformas de visionado como Youtube y similares, que además pueden consumir en cualquier medio o dispositivo, cuando

quieren y como quieren. Asimismo, la interactividad de los videojuegos y redes sociales están provocando importantes modificaciones en sus procesos de socialización e internalización de la realidad; sus modelos de consumo audiovisual privilegian contenidos que pueden apropiarse y remezclarse para crear nuevos contenidos compartidos y que están generando un nuevo modelo de comunicación. La mayoría de los nuevos alumnos cuestiona los procesos tradicionales de aprendizaje, por cuanto conviven en un entorno tecnológico bien diferente al universo analógico de los profesores. Una constatación “histórica”: por vez primera, en los centros de enseñanza secundaria los alumnos son auténticos “nativos digitales”, nacidos con la implantación masiva de Internet y las TIC a mediados de los noventa. Lo que aun definimos algunos como “nuevas tecnologías”, para ellos no son más que una prolongación natural de su entorno social y personal, adoptando el universo digital sin complejos de ningún tipo

3. - Por si los dos factores enunciados no fueran suficientes, la mayoría de filmes relacionados con la “historia de España”, se enredan en complejas tramas y subtramas secundarias que apartan del objetivo docente, aunque, por el contrario, algunas “pésimas películas” ambientadas en la historia de España, ofrecen magníficas secuencias contextuales – en ocasiones lo único bueno del filme- que ilustran a la perfección aspectos concretos de los periodos históricos abordados. Pero en definitiva, existen muy pocos títulos cinematográficos de referencia que puedan suponer una significativa aportación motivadora, informativa o inmersiva en cualquier época de la historia de España.

4. - Y por último, para complicar más las cosas, la Historia de España es percibida como inútil y aburrida por la mayoría de nuestros adolescentes. La misma percepción de hostilidad y rechazo que muestran hacia el cine español. Tampoco ayuda mucho el alambicado examen de selectividad, que contribuye a otorgar un aura plúmbea a la asignatura y encorseta la práctica docente hacia la obtención de resultados académicos propios del siglo XIX.

En **Cliphistoria** hemos intentado tener en cuenta todos estos factores: Tras un visionado exhaustivo de más de 800 films de ficción o documentales ficcionados y series de TV, españolas y latinoamericanas ambientadas en la historia de España, hemos seleccionado más de 1.200 clips (de 2 a 5 minutos), organizados por periodos históricos y ordenados cronológicamente en listas de reproducción a través del canal *Cliphistoria* en Youtube.

Los clips se ofrecen como “objetos audiovisuales”, es decir, como una unidad significativa mínima de aprendizaje en formato digital, con sentido autónomo e indivisible, propósito pedagógico, utilizable en contextos educativos distintos y accesibles a muchas personas simultáneamente desde diferentes lugares. De hecho, los clips pueden utilizarse y compartirse mediante su inserción en otros programas y contextos: líneas de tiempo interactivas, mapas conceptuales, presentaciones de temas, tanto generales como transversales o blogs de clase, aunque también pueden consumirse como simples listas de reproducción autónomas que los alumnos utilizan para pegarle un repaso general a

un periodo histórico determinado, desde su ordenador o teléfono móvil. Se trataba de crear una herramienta polivalente, flexible, compartible y abierta a múltiples formas de utilización y en todos los soportes posibles.

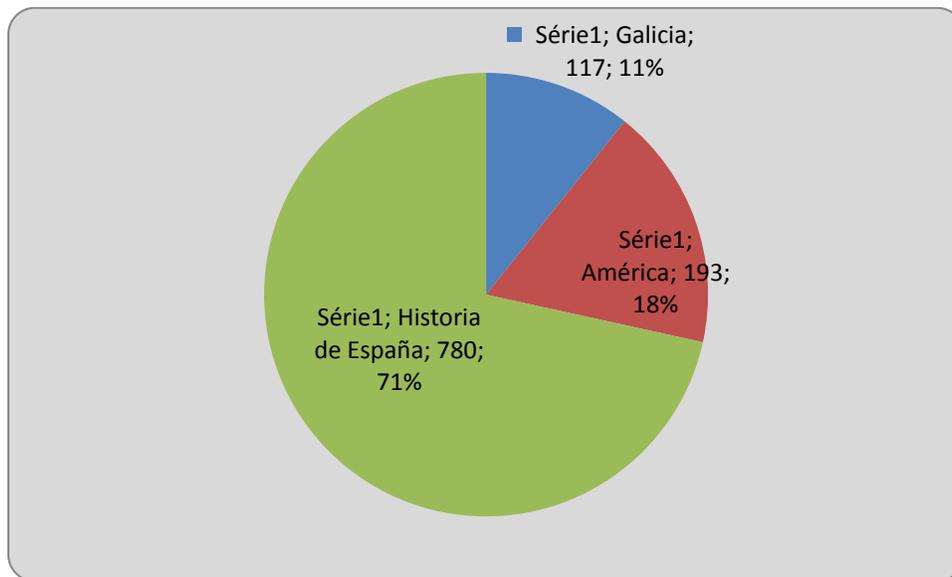
Los clips ayudan a desentrañar procesos históricos complejos, permiten entender un texto histórico, un cuadro o un concepto concreto, “sumergirnos” en una época determinada, pero también nos acercan a numerosos aspectos de la vida cotidiana como el ocio, costumbres y formas de vida de las distintas etapas y culturas de la historia de España. Además abren interrogantes sobre procesos y sucesos clave de la historia que pueden debatirse conjuntamente en clase después de un simple visionado motivador de 2 o 3 minutos.

No se ha utilizado ningún criterio ideológico o político predeterminado en la selección de clips. En cada lista de reproducción se alternan los puntos de vista de filmes producidos en el franquismo, con películas republicanas o contemporáneas, tanto españolas como latinoamericanas, presentando un rico mosaico de información y puntos de vista a veces opuestos, para que cada alumno no pueda “quedarse” con una única versión de la historia y por lo tanto se “obligue” a la reflexión o a la búsqueda de más información. Algunos acontecimientos clave, como el descubrimiento y conquista de América, la emergencia de la burguesía industrial y financiera del XIX, los procesos de independencia de Latinoamérica o la insurrección militar del 18 de Julio - con 30 secuencias diferentes sobre lo que aconteció ese día- ofrecen un prisma con tantos matices que forzosamente obligan al análisis y al debate. Asimismo, algunas secuencias aisladas de su contexto ofrecen interpretaciones diametralmente opuestas a los objetivos generales del filme, permitiendo así lecturas enriquecedoras de las relaciones dialécticas entre cine e historia que no podemos desarrollar en esta breve comunicación.

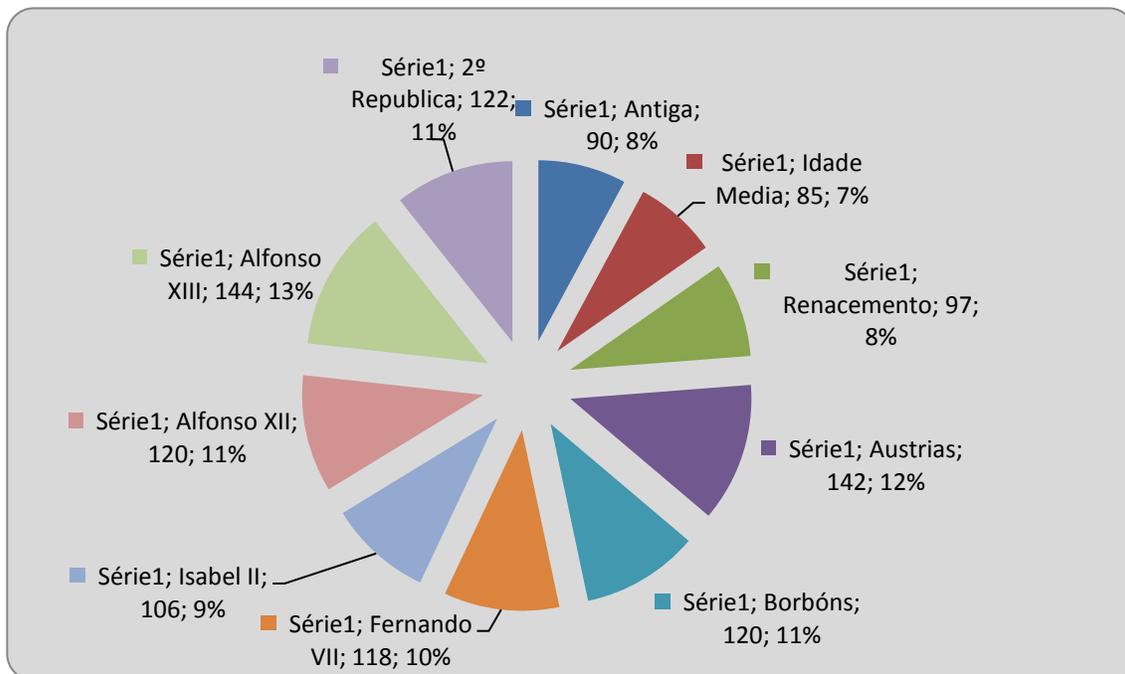
La realización de este trabajo me ha permitido comprobar empíricamente lo desatendida que ha estado- y está- la historia de España en el cine español. Baste decir que sobre la España antigua apenas hay films. – dos péplum ambientados en la Hispania romana-. Toda nuestra Edad Media y la presencia musulmana apenas ha tenido presencia en las pantallas y algunos periodos fundamentales de la historia contemporánea como el Sexenio Democrático no han tenido ninguna presencia en el cine español.

El canal comenzó como una aportación específica para los alumnos de Bachillerato del IES “Concepción Arenal” de Ferrol, pero en muy poco tiempo ha conseguido un cierto éxito entre el profesorado de Historia de España en la Península y numerosos docentes latinoamericanos. En el último mes se han creado además nuevas listas de reproducción “transversales” como **Literaturas, Arte, América Hispana** (con 200 clips), **Historia de Galicia** o **Mujer** que permiten tanto lecturas audiovisuales de épocas históricas, como de áreas de interés aplicables a otras materias del curriculum escolar. Con un funcionamiento efectivo de un año, el canal ya supera el millón de

reproducciones y se acerca a los 1100 suscriptores. Esta es la dirección de *Cliphistoria*: <http://www.youtube.com/user/cliphistoria>



Porcentaje de asignación de clips a "historias" de territorios específicos



Porcentaje de asignación de clips según períodos históricos y Listas de distribución

2.DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: Os Filhos de Lumière – formação, educação do olhar, educação a imagem, educação artística

ENDEREÇO DO SÍTIO NA INTERNET: <http://osfilhosdelumiere.blogspot.pt/>

DATA DE CRIAÇÃO: setembro de 2007

Apresentação: A Associação cultural *Os Filhos de Lumière* orienta as suas atividades para grupos de crianças e adolescentes com o propósito de os sensibilizar para o cinema, privilegiando abordagens práticas, olhando o cinema, essencialmente, como forma de expressão.

Em 2001, inicia o projeto "O Primeiro Olhar", que mantém ativo em Portugal e em França, em formato de oficina de iniciação ao cinema pela prática, pela experimentação.

Desde 2002 que dinamizam, em parceria com a Fundação de Serralves, ciclos de projeções-conversa que denominam "O Sabor do Cinema".

O projeto "Cinema, Cem Anos de Juventude" confirma o equilíbrio entre o ver e o saber fazer, reafirma a importância em articular a formação do olhar com a experimentação e de pensar o cinema na sua dimensão pedagógica. Trata-se de uma atividade nascida há 15 anos em França animada pelos serviços pedagógicos da Cinemateca Francesa e que se replica, todos os anos em torno de uma diferente questão e se multiplica em várias escolas de França, Portugal, Espanha, Itália, Brasil, Reino Unido e Alemanha.

Em Portugal, este projeto decorre desde 2006, dinamizado pela Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema, em escolas de Lisboa, Serpa e Moita.

O texto seguinte é o relato envolvido de uma participante deste projeto, Maria Celeste Cantante, e do seu desenvolvimento nos quatro anos em que o Agrupamento de Escolas de José Afonso de Alhos Vedros nele participou.

A ESCOLA E O CINEMA DE MÃOS DADAS

Introdução

A Escola, berço de saberes, impulsionadora de todas as artes, detém o privilégio de propiciar a aventura da descoberta do novo e do diferente, mas sobretudo, da partilha do conhecimento, do progresso, da criatividade, do apreço pelo belo, do olhar crítico e contemplativo sobre o quotidiano, do Homem e da sociedade, do ontem, do presente e do amanhã, da cultura e das artes. A Escola dos dias de hoje, inclusiva, não coerciva e aberta à transformação, encerra as dinâmicas das ciências, da

escrita, das artes, da comunicação e das tecnologias de informação e comunicação, veiculando não só a cultura da contemporaneidade e dos povos, mas também, impelindo e proporcionando a descoberta da identidade individual na qual cada ser humano se revela e age enquanto existe. As artes áudio visuais assumem aqui um relevante papel, na medida em que estimulam essa descoberta, bem como um olhar acutilante sobre si próprio, o outro, o meio que o envolve, tudo o que o rodeia. Todavia, a sétima arte não tem tido, nas escolas, uma abordagem consistente que a promova no seu incomensurável e vasto papel interventivo e ativo na sociedade, enquanto agente de enriquecimento artístico e cultural, do progresso e da mudança. Porque a escola encerra o direito à educação e deve facilitar o desenvolvimento da personalidade, a integração e o sucesso profissional e social e, ainda, a democracia, cabe-lhe o papel de potenciar recursos que contribuam para que cumpra o seu papel de assegurar uma ação formativa de preparação para a vida, na realização individual, na integração social e na busca da felicidade, sustentada na cidadania, na reflexão interior e na descoberta do 'Eu', na cultura e nas artes.

Assim, é chegada a hora de colocar a sétima arte ao serviço da Escola, enquanto instrumento de aprendizagem e, também, como objeto de arte, proporcionando aos alunos o prazer da aprendizagem do conhecimento, da experimentação e da criação da obra de arte, do saber fazer, saber estar e saber ser, através do olhar atento e acutilante, da solidariedade e do espírito de grupo, da responsabilidade e da descoberta permanente, da apreciação e do prazer do belo.

UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

Atenta ao meio, às necessidades educativas dos seus alunos, amante da mudança e da inovação, o Agrupamento de Escolas de José Afonso de Alhos Vedros, acolheu com entusiasmo a proposta da Câmara Municipal da Moita de integrar um projeto de âmbito cultural do concelho, vocacionado para o cinema em contexto escolar de adolescentes e jovens, dos 12 aos 16/17 anos, intitulado *Cinema – Cem Anos de Juventude*, dinamizado pela Associação *Os Filhos de Lumière*.

Este programa pedagógico, originário e coordenado pela Cinemateca Francesa que, desde 1995, se lançou num projeto cujos objetivos se centram no “fazer cinematográfico em contexto escolar que apontam para o cinema entendido como arte e como criação”¹, o projeto *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*, coordenado pelo cineasta francês Alain Bergala e por Nathalie Burgeois, expandiu-se em Portugal através da associação “Os Filhos de *Lumière*”, a partir de 2006, numa parceria com a Cinemateca Francesa e a Cinemateca Portuguesa.

¹ FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer Cinema na Escola: Pesquisa sobre Experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman -Projeto de Pesquisa; Cinema para Aprender e Desaprender ; Laboratório do Imaginário Social e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação; Linha de Pesquisa: Ética, desenvolvimento e aprendizagem; Faculdade de Educação; Universidade Federal do Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf> (acesso 12 julho 2012)

Os quatro anos desta experiência magnífica na escola têm contribuído para o enriquecimento dos alunos, dos professores que nele intervêm e da escola, projetando-a para a comunidade, para o país e para o estrangeiro. Do mesmo modo, tem alargado horizontes, proporcionado intercâmbio de experiências, desafiando a criatividade, engrandecendo a arte. Este projeto ensina a “fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização”² e desenvolve-se em três fases, durante cada ano letivo, propiciando um diálogo profícuo entre cinema, arte e educação. “A ideia de basear o ensino da arte no fazer e no ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da Arte/Educação.”³ Assim sendo, torna-se de relevante importância que, na escola a atividade criativa dos alunos, se manifeste também, através da comunicação audiovisual, neste caso, o cinema e da estética nele contida, refletindo as emoções, as sensibilidades e a perceção do mundo em redor e facilitando a tomada de consciência do real através da ficção, facultando uma aprendizagem mais consistente e prazerosa.

Os Filhos de Lumière, “associação cultural vocacionada para a sensibilização ao cinema enquanto forma de expressão artística”,⁴ que perfilha os mesmos objetivos do programa pedagógico internacional da Cinemateca Francesa que integra sete parceiros culturais (França, Portugal, Espanha, Inglaterra, Itália, Alemanha e Brasil), tem vindo a dinamizar o projeto *Cinéma, Cent Ans de Jeunesse* em Portugal, de acordo com as orientações transmitidas pela Cinemateca Francesa. Os *ateliers* de formação são conduzidos, sobretudo, por Alain Bergala num primeiro encontro em França. Durante o período de formação, Alain Bergala esclarece sobre a temática a trabalhar em cada ano, bem como expõe sobre os materiais pedagógicos e propõe os exercícios a realizar. Seguem-se mais dois encontros para apresentação do primeiro exercício de experimentação individual e do segundo de experimentação grupal. Este exercício prático visa a preparação para o filme ensaio, final, a apresentar em junho, por uma delegação de dois ou três alunos (no caso português) que se desloca à Cinemateca Francesa em representação de todo o grupo (17 alunos), apresentando o filme realizado e participando no debate entre parceiros internacionais e portugueses que se segue ao visionamento de cada filme. No fim, realizadores/formadores e professores reúnem-se para uma reflexão e discussão sobre os resultados dos trabalhos realizados.

² BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação – O Pensamento de Ana Mae Barbosa, s.d. Disponível em: http://sitio.dgisd.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2079/opini%C3%A3o79.pdf (acesso 12 julho 2012)

³ BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação – O Pensamento de Ana Mae Barbosa, s.d. Disponível em: http://sitio.dgisd.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2079/opini%C3%A3o79.pdf (acesso 12 julho 2012)

⁴ GUIMARÃES, Regina, Teresa Garcia. Os Filhos de Lumière/O Sabor do Cinema, s.d. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Regina%20Guimar%C3%A3es.pdf> (acesso 12 julho 2012)

No final do ano letivo, o filme ensaio final é apresentado a toda a comunidade do concelho no Fórum José Manuel Figueiredo. Por fim, durante o primeiro período escolar seguinte, a Cinemateca Portuguesa proporciona a apresentação de uma mostra mais alargada de vários filmes portugueses e estrangeiros realizados no âmbito do grande projeto, seguindo-se um debate entre todos os presentes.

A associação *Os Filhos de Lumière* garante amostragens de excertos de filmes representativos das temáticas a abordar, bem como a Cinemateca Portuguesa e o Fórum José Manuel Figueiredo, através de protocolo com a Câmara Municipal da Moita, que disponibiliza sessões de cinema seguidas de debate, com a presença dos respetivos realizadores. Os alunos não se escusam a fins-de-semana inteiros de trabalho, participando ativamente no que lhes é proposto. Os pais e encarregados de educação empenharam-se e deram, também, um valioso contributo, os professores e a Direção do Agrupamento. Os alunos da Escola 2/3 José Afonso de Alhos Vedros têm experienciado abordagens subordinadas à "Cor no Cinema", ao "Movimento de Câmara", ao "Mostrar e Esconder no Cinema", ao "Real na Ficção", tendo realizado os seguintes filmes ensaio: *Os Flamingos*, *O Pavão*, *O Diário* e *A Viagem Misteriosa*.

A experiência deste ano foi, particularmente, interessante e enriquecedora, na medida em que os alunos foram confrontados com as diversas realidades que estão subjacentes à realização cinematográfica e que se prendem com a intensidade da luz, o tempo atmosférico, as realidades do quotidiano, a gestão de espaços com circulação de pessoas e veículos, os ruídos, os acontecimentos inesperados. Os alunos descobriram e descobriram-se num mundo real enquanto realizavam uma obra de ficção, ficaram deslumbrados e deixaram testemunhos valiosos que atestam que a sétima arte propicia às crianças, aos adolescentes e aos adultos uma aprendizagem de experiência feita que os encaminha para a apreciação do belo, da arte e da cultura, para o enriquecimento do conhecimento e para a formação para a cidadania, duma forma prazerosa, empenhada, responsável, solidária e empolgante. Regista-se o testemunho de uma aluna que expressa as metas conseguidas.

Com as experiências que fizemos e com os filmes que vimos descobri que

a realidade interfere praticamente sempre e que por isso se filmarmos a mesma coisa em dois lugares diferentes muda sempre alguma coisa. Aquilo que faz com que as cenas difiram umas das outras pode ser o tempo, a altura do dia, as pessoas e os animais.⁵

WEBGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação – O Pensamento de Ana Mae Barbosa, s.d. Disponível em: http://sitio.dgjidc.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2079/opini%C3%A3o79.pdf (acesso 12 julho 2012)

FRANCISCO, Daniela. *Le Cinéma, Cent Ans de Jeunesse – 2011-2012-La part du réel dans la fiction*, 2012. Disponível em : <http://blog.cinematheque.fr/100ans20112012/> (acesso 12 julho 2012)

FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer Cinema na Escola: Pesquisa sobre Experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman, s.d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf> (acesso 12 julho 2012)

GUIMARÃES, Regina, Teresa Garcia. Os Filhos de *Lumière*/O Sabor do Cinema, s.d. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Regina%20Guimar%C3%A3es.pdf> (acesso 12 julho 2012)

ANEXO1

Ano 2011/2012

⁵ FRANCISCO, Daniela. *Le Cinéma, Cent Ans de Jeunesse – 2011-2012-La part du réel dans la fiction*, 2012. Disponível em : <http://blog.cinematheque.fr/100ans20112012/> (acesso 12 julho 2012)



Filmagens - Escola José Afonso



Cartazes da Cinemateca Francesa



Imagens do encontro internacional, em Paris – junho 2012



O grupo português em Paris Debate da delegação da Escola José Afonso em Paris

Maria Celeste Henriques de Carvalho de Almeida Cantante
Universidade Aberta - CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

3. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *AO NORTE. Associação de Produção e Animação Audiovisual*

ENDEREÇO DO SÍTIO NA INTERNET: <http://www.ao-norte.com/>

DATA DE CRIAÇÃO: março 2001

O sítio na internet da *Associação de Produção de Animação Audiovisual – AO NORTE* é um espaço onde se encontram bem definidos os objetivos a que se propõe aquela organização, a forma como se estabelece na sociedade, as instituições com quem tem parcerias e as atividades que desenvolve.

Este sítio na Internet reflete, de forma clara e objetiva, a atividade desenvolvida por esta instituição, quando são divulgados os principais passos dados em cada etapa, desde a formação, à produção de documentários e à divulgação de cinema, cada um destes aspetos ligados à sua missão de "produção e divulgação audiovisual, bem como a cooperação para o desenvolvimento, na área do ensino, educação e cultura, designadamente através da divulgação das realidades dos países em vias de desenvolvimento junto da opinião pública." (cf. site de AO NORTE).

É, por isso, evidente que o dinamismo desta associação e a sua presença na Internet - presente no *Facebook* e num portal em que divulga as suas atividades, disponibiliza os documentários que produz e as ligações para o sítio *Lugar do Real* de que se dá conta nesta secção - comprovam que, no seu conjunto, as suas formas de intervenção se adequam, se originam umas nas outras: as sessões semanais e as especiais que promovem a divulgação do cinema, os documentários de carácter etnográfico e social que produzem os workshops e cursos e ações de formação que

organizam junto das escolas.

4. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *Lugar do Real*

ENDEREÇO DO SÍTIO NA INTERNET: <http://lugardoreal.com/>

DATA DE CRIAÇÃO: novembro 2009

O *Lugar do Real* nasceu da iniciativa da Associação *Ao Norte*, no sentido de propiciar um *lugar global* de valorização do documentário condenado a uma divulgação residual, de disseminação de "outros olhares" registados em suporte digital, de recuperação e partilha de filmes em 8mm com valor histórico e cultural, de encontro de projetos de literacia audiovisual concretizados em escolas, de difusão de fotografia documental, tratando-se sobretudo de álbuns de família.

Constitui-se num espaço estruturado e organizado que disponibiliza uma base de dados que agrupa filmes, documentários e fotografias. Está dividido em três grandes áreas de atividade com as designações de 'Lugar do Real', 'Escolas' e 'Fotomemória', em que cada uma possui a sua própria organização com destaques para as três áreas disponíveis na página de acesso comum. Permite a pesquisa interna em cada espaço no sítio e possui uma lista de 'TOPs' onde é possível visualizar, em várias coordenadas temporais (semana, mês e sempre): 'os mais vistos', 'os mais votados' e 'os mais comentados'. Mais concretamente, disponibiliza uma quantidade significativa de material, num total de 2048 exemplares, entre filmes, documentários e fotografias, acompanhados de informação complementar, como sejam pequenos resumos sobre a temática, a ficha técnica da sua autoria, o CV do realizador quando de filmes e documentários se trata e outra informação que os responsáveis hajam considerado pertinente.

Diversificando a pesquisa no sítio da *AO NORTE*, podemos verificar o cruzamento de recursos com esta plataforma, o que se constitui numa mais-valia para o utilizador, cumprindo, antecipadamente, aquilo que esta associação declara querer ser: "uma base de dados que facilite aos programadores a seleção de documentários e de outras obras audiovisuais para projeção em sala" (cf. *Lugar do Real*)

5. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *Cine Clube de Viseu*

ENDEREÇO DO SÍTIO NA INTERNET: <http://www.cineclubeviseu.pt/>

DATA DE CRIAÇÃO: julho 2001

Apresentação: No sítio do *Cine Clube de Viseu*, encontramos informação sobre o modo de funcionar da instituição, sobre as suas atividades e sobre o acesso público ao seu espólio físico (em suporte de papel) e digital. Informa e alerta de forma organizada sobre os eventos que promove, utilizando os destaques da primeira página como principal elemento apelativo. Permite, sobretudo,

estar informado e seguir-se de perto a sua diversificada atividade.

Do sítio do Cine Clube de Viseu, esperamos aquilo a que a instituição já habituou o seu público: qualidade. Em matéria de sítio da internet qualidade é, certamente, informação correta, elucidativa e útil, correspondente à atividade programada e desenvolvida. Ficamos a saber, por exemplo, como, quando e onde se pode o público dirigir para aderir àquele clube; que mais-valia proporciona, em espaço próprio, ao seu associado; que atividade lhes oferece e, ainda, que conhecimento faculta sobre a realidade audiovisual global. É um sítio cuja consulta se aproxima do utilizador, num formato aprazível e acessível a cujos destaques terá necessariamente de prestar a devida atenção. A imensa lista de hiperligações, que divide em seis categorias, mostra a ferramenta em que se pode tornar no acesso a outros sítios, ajudando a criar uma rede nacional e internacional, pessoal e institucional, de contactos, entre os entusiastas do audiovisual. Desta panóplia de informação e acessos proporcionados, se percebe a pertinência de uma visita.

A sua presença no *Facebook* prima pela organização sistematizada da sua informação, clareza nas regras por que se gere e divulgação das atividades desenvolvidas (exemplo de curiosidade encontrada naquela rede social: disponibiliza o acesso a 1500 livros e revistas e 5000 arquivos de críticas de filmes na sede do Cine Clube de Viseu).

6. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *ORSON the KID*

ENDEREÇO NA INTERNET: <http://www.orsonthekid.com/> e

CERO EN CONDUCTA – NOS GUSTA EL CINE, NOS GUSTA EDUCAR:

<http://ceroenconducta.ning.com/>

DATA DE CRIAÇÃO: setembro de 2000

ORSON the KID é uma escola de cinema para crianças e jovens e uma associação cultural sem fins lucrativos, apoiada por diversas empresas e instituições. Foi criada em setembro de 2000 e, deste então, dirigida por Jorge Viroga. Trata-se uma experiência pioneira que preenche um vazio de desenvolvimento pessoal e criativo das crianças e jovens no mundo do audiovisual.

Jorge Viroga, seu diretor e criador, conta que a ideia de criar uma escola de cinema para crianças e jovens surgiu do fato de não ter conhecimento de filmes realizados por crianças e jovens: “Percebi que em Espanha havia muitas escolas de cinema, muita atividade cinematográfica, mas não havia nada voltado para os jovens. Acredito ser muito necessário que os jovens estudem não só como ver cinema, mas também as ferramentas e as etapas de produção” (Viroga). Surgiu então a ideia de criar uma escola dos 8 aos 18 anos de idade a partir de duas ideias fundamentais: a facilidade de os jovens trabalharem com tecnologias e a de lidarem com a fantasia e com o imaginário.

As atividades na escola são intensas. Os alunos têm que frequentar 12 programas, desde o guião, *storyboard*, câmara, direção, montagem, música, interpretação, maquilhagem, *décors*, vestuário, criando, assim, o ponto de partida para a grande aventura – a experiência de rodagem do seu

próprio filme. As aulas acontecem aos fins-de-semana e em cursos de Verão. A carga horária das aulas e a dedicação dos alunos aumentam à medida que avançam no curso. Os cursos são realizados por projeto, resultando sempre em uma produção audiovisual – geralmente curtas-metragens. Cada etapa da produção corresponde a uma matéria, ministrada por um professor, cuja principal função é orientar os alunos na hora da criação: “Os professores funcionam como provocadores, que estimulam os alunos a buscarem novas ideias por trás das ideias iniciais” (Viroga).

O trabalho em cinema é multi e interdisciplinar, favorece o trabalho em equipa e a integração dos jovens nas atividades de realização dos filmes. *Orson the Kid* nasceu com vocação multilinguística e multicultural, rompendo assim com qualquer fronteira que separe os jovens uns dos outros. Quanto mais e maiores as diferenças a partilhar, mais ricas serão a experiência da diversidade e o contexto de formação e produção. A diversidade constitui a imagem central da escola, da produção e da atividade educativa.

Para *Orson the Kid*, a educação pelo cinema e para o cinema é um ato de liberdade que contribui para que, no futuro, os jovens espectadores sejam mais críticos e seletivos com o que veem e fazem. O trabalho na escola constitui também uma ato de iniciação através do contato com os profissionais da indústria cinematográfica: produtores, atores e técnicos, que convivem com entusiasmo com os jovens e os inserem nas instituições e empresas de cinema que apoiam a escola para que esta se desenvolva sem dificuldades. Destacamos o acampamento de Verão de 2012 a funcionar de 30 de Junho a 14 de Julho e o facto de as atividades poderem ser seguidas pelo blog, Twitter e Facebook da Escola.

Relacionada com a Escola *Orson the Kid* está *Cero en conducta – nos gusta el cine, nos gusta educar*, uma rede social criada por Jorge Viroga, atualmente com 590 membros inscritos, que oferece recursos educativos inovadores para trabalhar no cinema, construindo um espaço de encontro entre professores e alunos aproveitando a capacidade motivadora do cinema e das tecnologias. Consideram os iniciadores do projeto que o cinema e a educação através das redes sociais educativas favorecem a criação de pessoas reflexivas, críticas, criativas e consequentemente mais conscientes do cinema que consomem e com mais capacidade para fazerem suas escolhas.

7. DESIGNAÇÃO DO SÍTIO NA INTERNET: *Blog da Revista Espaço Acadêmico*

ENDEREÇO NA INTERNET: <http://espacoacademico.wordpress.com>

DATA DE CRIAÇÃO: ano de 2009

Este *blog* pretende ser um espaço dinâmico e congregador da rede criada pelo editor em torno da 'Revista Espaço Acadêmico' e da sua adesão a uma rede de acesso aberto como a DOAJ. Para além de diversas hiperligações de acesso a várias publicações *na internet*, para a própria REA e para a sua página no *Facebook*, o '*Blog da Revista Espaço Acadêmico*' possui uma coluna de '*Ensaio sobre Cinema*', onde se publicam *posts* sobre a temática. É atual e pertinente na abordagem, com especial enfoque nas questões ligadas à imagem e permite comentários e formas de ser acompanhado na sua atividade de forma sistemática e continuada, através da subscrição de receção de notificações por correio eletrónico, para novas publicações.

Digamos que este *blog* transporta o leitor para outras dinâmicas que não só a hiperligação para a revista, captando públicos suficientemente interessados em cinema, por exemplo, ou interessados em conhecer outras revistas para cujos sítios podem ser encaminhados a partir dali.

Está no *Facebook* com uma página com o título de "*Autores Colaboradores Leitores da Rea*" e marca presença no 'Google Grupos'. Não se encontra registado no Twitter sendo o acesso a este tipo de rede social conseguido via editor da REA.

Sendo um *blog* de uma revista científica multidisciplinar, não esclarece a opção de possuir um *item* de menu em "*Ensaio sobre o Cinema*" ou a hiperligação para o *Flicker* com imagens de capas de filmes em DVD. Falha por este motivo, uma curta explicação nas 'colunas' sobre o objetivo de cada uma. Não obstante, possui interessantes abordagens sobre filmes cuja leitura impera ao leitor interessado.



IMAGENS DA CULTURA CULTURA DAS IMAGENS
