



ENCONTROS DECINEMA

Conferência Internacional 2014



ENCONTROS DECINEMA

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL 2014

COORDENAÇÃO
José da Silva Ribeiro
Carlos Eduardo Viana

Capa: publiSITIO
ISBN 978-989-97504-9-4

AO NORTE — ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL - 2013

COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA ISABEL SOARES, AIM-Associação de Investigadores da Imagem em Movimento
ANA LUIZA CARVALHO DA ROCHA, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ANABELA MOURA, Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ANTÓNIO CARDOSO, Escola Superior Agrária-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
ANTÓNIO DA COSTA VALENTE, Universidade de Aveiro, Cineclube de Avanca
ARLETE DOS SANTOS PETTRY, ECA / USP–Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo
BIENVENIDO LEÓN, Universidad de Navarra
CARLOS ALMEIDA, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CARLOS MENDES, Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Viana do Castelo
CASIMIRO ALBERTO PINTO, CEMRI–Laboratório de Antropologia Visual
CÉLIA SOUSA VIEIRA, ISMAI-CEL-CELLC
CLÁUDIA MOGADOURO, Educomunicação, Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), ECA-USP
CORNELIA ECKERT, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ELISABETE BULLARA, CINEDUC, Rede Kino
ELSA LECHNER, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
FERNANDA AGUIAR MARTINS, UFRB–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
GABRIEL OMAR ALVAREZ, Universidade Federal de Goiás
GLAÚCIA DAVINO, Historia de Roteiristas, Universidade Presbiteriana Mackenzie
JOÃO MOURA ALVES, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
JORGE CAMPOS, ESMAE, Instituto Politécnico do Porto
JOSÉ DA SILVA RIBEIRO, Universidade Aberta, CEMRI–Laboratório de Antropologia Visual
MANUELA PENAFRIA, Universidade da Beira Interior, LABCOM
MARGARITA LEDO ANDIÓN, Universidade de Santiago de Compostela
MARIA DO CÉU MARQUES, Universidade Aberta, CEMRI–Laboratório de Antropologia Visual
MARÍA YÁÑEZ ANLLO, Universidade de Santiago de Compostela
MARIANO BÁEZ LANDA, CIESA - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio Multimedia en Antropología.
NELSON ZAGALO, Universidade do Minho
PATRÍCIA GOUVEIA
PEDRO PEREIRA, Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
PEDRO SENA NUNES, ETIC e IPP – ESMAE
RENATO ATHIAS, Laboratório de Antropologia Visual - Universidade Federal de Pernambuco
ROSANE VASCONCELOS ZANOTTI, UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
SÉRGIO BAIRON, ECA / USP – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo

SÍLVIA AGUIAR CARNEIRO MARTINS, AVAL - Laboratório Antropologia Visual em Alagoas, Universidade de Alagoas
VITOR BONIFÁCIO, Universidade de Aveiro

COMISSÃO ORGANIZADORA

AO NORTE

Carlos Eduardo Viana, Rui Ramos

CEMRI - LAV, UNIVERSIDADE ABERTA

José da Silva Ribeiro, Casimiro Pinto

ESE - IPVC

Anabela Moura, Carlos Almeida

COORDENAÇÃO GERAL

José da Silva Ribeiro, Carlos Eduardo Viana

ORGANIZAÇÃO

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

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos dias 2 e 3 de maio de 2014, e ocorreu no âmbito dos XIV Encontros de Cinema de Viana.



APRESENTAÇÃO

CONFERÊNCIA DE CINEMA DE VIANA DO CASTELO 2014

Pelo terceiro ano consecutivo a **AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual** em colaboração com o **CEMRI** – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais: Grupo de Investigação Media e Mediações Culturais / Laboratório de Antropologia Visual da Universidade Aberta, a parceria da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e o apoio da Câmara Municipal de Viana do Castelo realizam a **Conferência Internacional de Cinema de Viana**. Nesta terceira edição destaca-se a copresença de trabalho académicos com trabalho ligados as práticas profissionais ligadas ao cinema, à produção audiovisual, à produção digital. A dimensão internacional do projeto mantêm-se através da aproximação da Galiza, Portugal e Brasil. As publicações são pois apresentadas numa matriz linguística semelhante com sua apresentação em sotaques diferenciados. Esta aproximação entre culturas que se expressam na mesma língua, que esperamos venha a acontecer noutras atividades dos Encontros de Cinema de Viana do Castelo – Primeiro Olhar e Festival do Vídeo escolar, abrem perspetivas para a realização de projetos conjuntos, para processos de mediação cultural, para a densificação dos objetivos dos Encontros e da Conferência.

É pois objetivo da conferência desenvolver processos de cooperação internacional no âmbito dos países de Língua oficial Portuguesa, com as comunidades migrantes desses países mas também provocar e estimular a proximidade entre profissionais do audiovisual e das narrativas digitais com a população estudantil e com os trabalhos académicos.

A presente publicação surge das comunicações apresentadas na **3ª Conferência Internacional de Cinema de Viana** que, depois da seleção, revisão por pares e consequentes adaptações visa expandir a reflexões apresentadas em três partes, equivalentes às temáticas abordadas na conferência: Cinema: Arte, Ciência e Cultura, Cinema na escola, Cinema Novas Narrativas Novas Tecnologias. Totalizam a publicação 15 textos distribuídos pelos três capítulos.

A publicação tornou-se possível com o contributo dos autores, da comissão científica e o particular contributo da Alice Guimarães, Casimiro Pinto, Rui Ramos e Carlos Coutinho Costa responsável pelo arranjo gráfico. Agradecemos pois autores que disponibilizaram e reformularam os textos, aos membros comissão científica que fizeram a revisão crítica aos colegas acima referidos que organizaram e fizeram as revisões necessárias à publicação. Esperamos pois que publicação contribua para que a conferência se solidifique e contribua para um diálogo profícuo entre investigadores e o público leitos que se expressão na mesma língua sobre a cultura cinematográfica.

José da Silva Ribeiro
Carlos Eduardo Viana

Abril de 2014

INDEX

.01

CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA

Questões epistemológicas no Filme Chronique d'un Été11

José da Silva Ribeiro

Escrito na paisaxe: miradas documentais verquidas sobre a memória da terra,
sobre o que flúe e o que permanece23

Fernando Redondo Neira

Blade Runner e a Engenharia Genética31

João Francisco Delgado Cerqueira

Ecológico das media narrativas.....35

Eduarda Abrantes

PINA BAUSCH, análise do contributo. Corpo Território47

Teresa Norton Dias

Direção de Fotografia em Cinema: Uma arte escondida.....52

António Costa

A criação musical para documentários: os passos na criação e a relação com a
imagem.....59

Rafael Machado

Narrativas alternativas: o “filme de bordas” português64

Paulo Cunha

A classificação indicativa de filmes e a liberdade de expressão72

Cláudia de Almeida Mogadouro

.02

CINEMA NA ESCOLA

O uso de filmes como estratégia didática nas licenciaturas a distância: em busca de novas narrativas para os futuros docentes83

Ana Beatriz Gomes Carvalho

Media e Educação: Educating Rita e a aprendizagem ao longo da vida94

Alice Manuela Martins Guimarães

O Cinema e a Escola: dimensão ética, projecção social 101

Ana Leonor Morais Santos

Projetar Histórias - Uma experiência lúdico didática 111

Mafalda Sofia Almeida

Cinema no ensino de história: Mudando a história através da produção de documentários 121

Robson Garcia Freire

La escuela de “La mala educación” 131

Almudena Álvarez Álvarez

.03

CINEMA NOVAS NARRATIVAS NOVAS TECNOLOGIAS

Machinima: O cinema do metaverso..... 139

Isaura da Cunha Seppi

Machinima, Arte e Documento: Machinimas como forma de documentação de projetos artísticos e processo de criação partilhada em ambientes virtuais colaborativos 151

Catarina Carneiro de Sousa

RECARDI uma REde de Cultura e ARte Digital 167

Luís Romero, Pedro Miguel Moreira, Carla Dias, Luís Carrilho

.01

CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA

Jean Painlevé considerado um dos fundadores do cinema científico afirmava que este se tornará “uma das atividades mais importantes do cinema e exigirá cada vez mais especialistas. É preciso apercebermo-nos disso doravante e iniciar a sua formação em cada país”. A divulgação da ciência, o cinema espetáculo e a ficção são formas inseparáveis de um mesmo processo. O cinema científico nasceu da investigação para poder estudar os processos dinâmicos, que decorrem e escapam às nossas limitações de percepção do espaço e do tempo. Consolidou-se como a melhor forma de comunicação dos conhecimentos científicos. Popularizou-se e mantém-se extraordinariamente vivo como indústria, espetáculo, arte e meio para transmitir ideias, sensações e sentimentos sem, no entanto, deixar de continuamente atualizar todas estas fases do seu crescimento e formação. Ou será que o filme científico encerra este paradoxo ou mesmo esquizofrenia inerente ao cinema desde os seus primórdios? As suas origens sociais encontram-se como refere Robert Stam “tanto na “alta” cultura da ciência e da literatura como na cultura “baixa” das barracas de feira e das primeiras salas de projeção” entre o laboratório, o terreno e o grande público, entre a ciência e o entretenimento, entre a complexidade e a simplificação e o consequente mito do universalmente compreensível. Pretende-se questionar o cinema científico em as suas formas de relação entre cinema e ciência – como instrumentação científica, epistemologia, ética, política e comunicação da ciência, como ficção científica e prestar particular atenção ao filme etnográfico e antropológico no contexto do filme científico.

Questões epistemológicas no Filme Chronique d'un Été

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Porto, fez Estudos Superiores em Cinema e Vídeo na Escola Superior Artística do Porto, Mestre em Comunicação Educacional Multimédia e Doutor em Antropologia pela Universidade Aberta. Professor na Universidade Aberta e investigador do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta do CEDIPP da Escola de comunicação e Artes da universidade de São Paulo e do AVAL Laboratório de Antropologia Visual da Universidade de Alagoas. Responsável pelo Laboratório de Antropologia Visual. Coordena a Rede Imagens da Cultura / Cultura das Imagens. Realiza investigação e trabalho de campo em Cabo Verde, na América Latina e nas periferias urbanas de Lisboa e Porto. Autor e realizador de documentários e produtos multimédia. Publicou vários livros e artigos científicos.

Questões epistemológicas no Filme Chronique d'un Été

José da Silva Ribeiro

CEMRI – Universidade Alberta

Jsribeiro.49@gmail.com

RESUMO

O filme de Jean Rouch e Edgar Morin Chronique d'un Été, realizado no início dos anos de 1960, coloca uma série de questões no campo da antropologia, da sociologia e do cinema. Em primeiro lugar constitui um trabalho de referência de Antropologia Repatriada. Depois do percurso colonial e do interesse dos antropologia e do cinema pelos povos longínquos e culturas exóticas, Chronique d'un Été interessa-se pelo quotidiano dos jovens em Paris e interroga-se sobre o seu vivido a partir de uma pergunta inicial – como vives tu? És feliz? Em segundo lugar o filme constitui-se como inquérito sociológico ou sócio antropológico levantando toda uma série de problemas epistemológicos decorrentes da transposição para a plano da realização cinematográfica de questões fundamentais que continuam em debate na sociologia contemporânea como o valor metodológico das entrevistas, das entrevistas clínicas não diretivas ou semi-diretivas como meio de acesso ao conhecimento da realidade humana. A reflexividade constitui um terceiro ponto que marca este filme dando continuidade ao cinema verdade propondo-se criar um novo cinema verdade como é denominado por Edgar Morin. Propomo-nos analisar no filme referido e no material filmado que não fez parte da versão final os procedimentos de realização e montagem e a influência da obra de Jean Rouch cinema e na antropologia visual.

Palavras-chave: Antropologia repatriada, inquérito sociológico, reflexividade, antropologia Visual.

Epistemological issues in Chronique d'un Film Été

Keywords: Repatriated anthropology, Sociological survey, Reflexivity, Visual anthropology.

Para mim, cineasta e etnógrafo, praticamente não existe nenhuma fronteira entre o filme documental e o filme de ficção. O cinema, a arte do duplo, é já a passagem do mundo real para o mundo imaginário e a etnografia, a ciência dos sistemas de pensamento dos outros, é a contínua passagem de um universo conceptual a um outro, uma ginástica acrobática em que perder o pé é o menos dos riscos

Jean Rouch em Enrico Fulchignon (1981)

1. CRÍTICA GENÉTICA DO FILME CHRONIQUE D'UN ÉTÉ

Philippe Willemart denomina crítica genética como o estudo do diálogo entre o texto (ou filme) que se escreve e aquele que o autor teve no seu pensamento. Este estudo pretende compreender o processo criativo a partir vestígios e pistas deixados pelos autores. Estes vestígios assumem, por vezes, a forma de textos, esboços, esquemas, planos, testemunhos, partes - por vezes significativas, que ficaram fora da obra final. No cinema e na antropologia alguns destes vestígios passam para dentro da obra construindo um processo de reflexividade em que os autores explicitam ou discutem o projeto e os bastidores do processo criativo. São exemplos paradigmáticos disto, filmes como Homem e Câmara de Filmar de Vertov, Nanook of the North de Robert Flaherty e Cronique d'un Été de Jean Rouch e Edgar Morin¹. Em O Homem com a câmara de filmar (1929) Vertov acrescenta um manifesto inicial descrevendo os processos de realização do filme "Um registo de película de 6 latas. Produzido por Vufku, em 1929. (Um excerto do diário de um Cameraman) Este filme apresenta uma experiência na comunicação cinematográfica dos acontecimentos reais. Sem a ajuda de legendas intercalares. Sem a ajuda de um argumento. Sem a ajuda do teatro. Este trabalho experimental tem o objetivo de criar uma linguagem de cinema absoluto e verdadeiramente internacional baseada no seu total afastamento da linguagem do teatro e da literatura". Em Nanook of the North (1922) de Flaherty os grafismos iniciais são apresentados como prefácio em que se definem as condições de realização "Este filme é o resultado de uma série de explorações ao norte que realizei em nome do Sir William Mackenzie 1910 a 1916. A maior parte da expedição foi feita em jornadas de vários meses com apenas dois ou três esquimós como meus acompanhantes. Esta experiência deu-me uma visão de suas vidas e profundo respeito por eles. Em 1921 fui

¹ Outros elementos gráficos importantes são os de identificação do autor e dos contextos socio semióticos de produção: participantes nos filmes - pessoas filmadas, instituições locais, nacionais e internacionais que apoiaram o filme, conselheiros e consultores, técnicos que nele trabalharam, empresa produtora, data de produção, etc.. Esta informação tem em alguns casos a forma de agradecimento, noutros de identificação de colaborações e apoios. Num e noutro caso identificam as redes de sociabilização do processo de investigação e de produção do filme e critérios de identificação de autorias e de trabalhos técnicos e criativos (operadores de câmara, banda sonora, grafismos, etc.).

ao Norte com uma grande equipa. Invernamos na ilha de Baffin, e, quando não estava muito envolvido no trabalho de exploração, compilei um filme sobre alguns esquimós que viviam connosco. Não tinha experiência em cinema e naturalmente os resultados eram fracos. Porém, quando estava a preparar uma outra expedição arranjei mais negativo com a ideia de realizar este primeiro filme. Novamente, entre explorações, continuei com as filmagens, depois de uma série de dificuldades que incluíam a perda de uma lancha e o naufrágio do nosso barco-cruzeiro, obtivemos um filme notável. Finalmente depois de invernarmos um ano nas ilhas Belcher, o capitão e eu retornamos à civilização com minhas notas, meus mapas e meus filmes. Quando acabei a edição do filme em Toronto o negativo incendiou e perdi tudo mas a cópia editada não se queimou e foi exibida várias vezes o suficiente para se saber que não era boa. Percebi então que se me concentrasse numa única personagem e o fizesse tipificar os esquimós tão bem como os conheci os resultados valeriam a pena. Novamente parti para o norte, desta vez unicamente para fazer um filme. Não levei apenas câmara mas um aparato para projetar meus resultados à mediada que ia fazendo. Assim meu personagem e sua família poderiam entender e apreciar o trabalho. Logo que mostrei alguns dos primeiros resultados. Nanook e a sua gente foram completamente conquistados. Finalmente, em 1922, achei que havia filmado cenas suficientes e me preparei para voltar para casa. O pobre e velho Nannok rondava a minha cabine, falando de filmes que ainda poderíamos fazer, se eu ficasse por apenas mais um ano. Ele nunca entendeu porque eu precisava de voltar para todas as agitações e me incomodar em fazer o “big aggie” (agitação e incômodo) sobre ele. Menos de dois anos depois, soube que Nannok tinha ido para o interior em busca de caça e tinha morrido de fome mas nosso “big aggie” (agitação e incômodo) transformado em Nanook of the North exibido nos mais longínquos pontos do mundo e mais homens do que pedras estiveram em redor da casa de Nannok para ver um Nanook amável, bravo, simples esquimó”. Esta mesma estratégia reflexiva é apresentada, em forma de comentário, pela voz de Jean Rouch em *Chronique d’un Été* (1961) – “Este filme foi feito sem atores mas vivido por homens e mulheres que dedicaram parte do seu tempo a um experimento novo de cinema verdade...” O som síncrono e rolos de película mais longos permitiram realizar a intenção de Rouch e Morin de deixar no filmes as marcas da passagem da ideia ao filme. Tomemos em atenção o diálogo de Rouch e Morin com Marceline (protagonista do filme).

JR - Conversar numa mesa redonda é uma excelente ideia mas pergunto-me se será exequível gravar uma conversa naturalmente com uma câmara presente. Por exemplo, Marceline vais relaxar e conversar normalmente? Ela pode tentar.

M - Isso não vai ser fácil.

JR - Porquê.

M - Vou sentir-me nervosa.

JR - Nervosa com quê?

M - Nervosa na situação de não ser capaz...

JR - Está nervosa agora?

M - Ainda não.

JR - Então vai ficar bem. Morin e eu queremos colocar apenas algumas questões. Tudo o que você quiser poderá ser cortado.

M - Sim. Contanto que vocês vão com calma.

JR - Você é o chefe Morin. Pegue e leve.

EM - Você não tem ideia das perguntas... nós mesmo não temos ideia do que temos em mente. É um filme como as pessoas vivem. Você (Marceline) é o nosso começo. Como vive? Por outras palavras: o que você faz da vida? Nós começamos por você porque você é o centro da nossa experiência.

JR - O que você faz no dia-a-dia?

M - Trabalho a maior parte do tempo.

JR - Que trabalho?

M - Numa firma de pesquisa de mercado. Entrevisto pessoas, analiso as entrevistas, faço relatórios e sínteses. O trabalho mantém-me ocupada.

JR - Gosta disso?

M - Não muito.

JR - Quando sai de casa de manhã planeia o seu dia?

M - Eu sei o que tenho de fazer mas nem sempre faço isso e nunca sei o que vou fazer no dia seguinte. Eu tenho um princípio de que o amanhã pode cuidar de si mesmo. Para mim aventuras estão sempre

ao dobrar da esquina.

JR - Se nós a mandarmos à rua perguntar às pessoas – você é feliz, faria isso?”

Assim começa o filme com uma proposta e um ensaio do experimento que Rouch e Morin pretendem realizar. Parecia pois que este experimento era demasiado simples. No entanto, as primeiras imagens do filme apontam de imediato para sua pretensão. Na verdade propõe-se emparelhar com as excelentes e inovadoras realizações aparecidas e premiadas da época rivalizando com elas: Milagre em Milão de Vittorio de Sicca, Les Vacances de Monsieur Hulot de Jacques Tati, Hiroshima mon amour de Alain Resnais, La Dolce Vita de Federico Fellini La source de Ingmar Bergman, Rocco e Seus Irmãos de Luchino Visconti e situar-se na história do cinema dando continuidade ao cinema verdade de Vertov e integrar-se no contextos destas obras-primas do cinema europeu.

A complexidade e a riqueza de Cronique d'un Été resulta da mistura e da imbricação entre a vida e o cinema em todos os níveis filme. O que cativa os atores, afirma Morin, é ação do cinema na vida real, a maneira como as pessoas, tornadas personagens, libertam qualquer coisa de suas preocupações profundas perante o olhar da câmara. O filme expõe como um work in process submetido aos insólitos técnicos e humanos de rodagem vividos como um encontro. O filme, escreve Morin, após a sua realização “est hybride et c'est cette hybridité qui fait tantôt son infirmité, tantôt sa vertu interrogative” Em Cronique d'un Été temos não só estes elementos inscritos no filme mas também nos escritos ou entrevistas dos autores que prestam informações acerca do processo criativo – fontes inspiradoras, processos de criação, fotografias da rodagem, tecnologias utilizadas, atores ou personagens a abordar no filme mas sobretudo muito material filmado que permaneceu fora da montagem definitiva – montagem que entrou nos circuitos de distribuição e exibição. O filme Un Été + 50 (2010) de Florence Dauman constitui um documento precioso para um olhar retrospectivo sobre este filme considerado hoje um clássico no âmbito do cinema documentário e da antropologia. O filme de Florence Dauman (filha do produtor do filme - Anatole Dauman, e diretora da Argos Films) traz-nos um duplo olhar sobre o passado o dos atores passados 50 anos e o de suas próprias imagens que ficaram no filme ou fora dele como material montado na cópia definitiva permitindo-nos assim ver e reconstruir o processo de realização do filme; faz surgir ou ressurgir a emoção íntima em que se sobrepõem a vida e o cinema; mostra-nos o contexto sócio-político da sua realização - mise-en-situation filmée.



Fotografia de Rodagem

A ideia do filme Chronique d'un Été (1960) de Jean Rouch e Edgar Morin nasceu em Florença onde ambos se encontraram, como elementos do júri do, recém-criado, Festival dei Poppoli² - Festival Internacional do Filme Etnográfico e Sociológico e inspira-se no filme Come Back Africa³ de Lionel Rogosin (1960) com Miriam Makeba e em que a palavra é improvisada, vivida e filmada. Este filme influenciou

2 O Festival dei Poppoli foi fundado em 1959 por um grupo de estudiosos da humanidades – antropólogos, sociólogos, etnólogos e da comunicação social tendo como objetivo promover e cinema documentário social. Situado em Florença tem algumas atividades em Nova Iorque. Paralelamente às atividades principais do festival exerce uma importante atividade de preservação e digitalização do arquivo (que tem mais de 16.000 títulos, incluindo vídeo e filme) que constitui um ativo no campo da formação, organização de cursos e workshops para cineastas e aspirantes a cineastas. <http://www.festivaldeipopoli.org/> consultado em Março de 2014

3 Come Back, Africa, foi filmado secretamente por Lionel Rogosin, revela a crueldade e a injustiça com que os negros sul-africanos foram tratados. Miriam Makeba aparece elegantíssima no filme numa belíssima canção acompanhada pelas vozes dos participantes no espetáculo. A música, as danças as sonoridades e as palavras vividas são marcas importantes no filme que levaram Martin Scorsese a considerar este filme como “Um filme heróico... um filme de terrível beleza, da vida em curso e que capturou o espírito encarnado por Rogosin e seus colegas artistas”. <http://www.youtube.com/watch?v=VDFznqweUTQ>. Consultado em março de 2014.

particularmente Edgar Morin que, regressado do Festival, escreveu no France-Observateur o artigo *Pour un nouveau cinéma vérité*. Neste artigo Morin afirma «Le cinéma romanesque atteint les vérités les plus profondes», mais il y a une vérité qu'il ne peut pas saisir, c'est l'authenticité du vécu. Morin considera ainda que perante a câmara muito pesada e pouco imóvel (presa ao tripé), a vida, de repente, se escapa e se fecha provocando uma paragem na fluidez do quotidiano – “intimidade da vida quotidiana realmente vivida” e a perda da vivacidade. Também, perante a câmara, todos se mascaram perdendo-se pois a autenticidade. Conclui pois Edgar Morin «Le cinéma ne peut pénétrer dans l'intimité de la vie quotidienne vraiment vécue». «Le cinéma-vérité était donc dans l'impasse, s'il voulait appréhender la vérité des rapports humains sur le vif. [...] l'ensemble du cinéma documentaire restait à l'extérieur des êtres humains, renonçait à lutter sur le terrain avec le film romanesque» (Morin, 1960). Para Morin autenticidade, verdade, intimidade e captação do vivido no novo cinema documentário constituem uma síntese de duas tendências contraditórias: a captação do vivido é a superfície; a intimidade e a profundidade limitam a vivacidade. O desafio do filme seria “o íntimo captado pelo vivido”. As palavras, as sonoridades, a fala dos participantes no filme (realizadores e atores – sociais e do filme) tornam-se verdadeiramente importantes e o som direto síncrono⁴ imprescindível para a concretização deste desafio. O que mais interessava a Morin eram os diálogos, a palavra falada e o que esta trazia de mais-valia para o cinema falado.



Considerava Morin que só Jean Rouch, “Cinéaste scaphandrier qui plonge dans un milieu réel”- cineasta-mergulhador que se entranha no meio real, seria capaz de iniciar este cinema. Para tal previa um dispositivo técnico que permitisse grande liberdade, uma renúncia a uma estética formal e o fato de procurar na vida realmente vivida seus segredos estéticos. A ideia seria de revelar a beleza da vida mais que tentar a sua “estetização” por processos formais. Este conceito permitiria aliar beleza e verdade estética, introduziria a ideia de uma beleza descoberta e não trazida do exterior. Propôs então a Jean Rouch que fizessem um filme em França sobre o tema “como vives?” O filme resumir-se-ia assim em três frases que expôs a Anatole Dauman, que viria a ser o produtor filme: problemas materiais/económicos e morais/ psicológicos; as mais-valias que a palavra falada trazia para o cinema; só Jean Rouch poderia concretizar esta experiência. À partida Edgar Morin via um filme feito de coisas do quotidiano, tomadas da vida das pessoas, de conversas com elas como em *Come back africa*.

Depois do encontro com o produtor – Anatole Dauman, foram contatadas e construídas as personagens a partir das redes sociais de Morin e Rouch – os jovens trabalhadores da Renault Jacques Gabillon e Angelo Borgien, este tornou-se uma personagem importante no filme e Marilou Parolini imigrante italiana das relações próximas de Morin, Marceline Loridan antiga deportada que acabara de conhecer, Jean-Pierre Sergent estudante (numa situação de uma relação amorosa difícil com Marceline), Jacques Galillon empregado do caminho-de-ferro e a esposa. Rouch que acabara de realizar *Pirâmide Humaine*, convidou, entre outros, Nadine Ballot, estudante que conhecera na Costa do Marfim e viria a tornar-se atriz em *Pirâmide Humaine* e noutros filmes de Rouch (*Gare du Nord*, *Punition*, *Les Veuves de quinze ans*, 1964), Régis Debray estudante da Ecole Normale Supérieure, Landry jovem africano estudantes de medicina, Michel Brault (tinha ido no ano anterior à Califórnia conhecer Rouch) convidado por Rouch para vir trabalhar com ele em Paris.

⁴ Foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste projeto inovações técnicas a nível do registo do som e da imagem. O desenvolvimento nos anos de 1960 do gravador Nagra por Kudelsi, transportado no filme por Marceline Loridan, e o advento do som síncrono constituíram uma revolução. Também a lançamento da câmara Éclair Courant cuja conceção Jean Rouch acompanhou permitiu o registo de cerca de 10 minutos.

A guerra na Argélia, a participação ou a deserção dos jovens (fora da montagem final do filme) e a independência do Congo em 1960 até então propriedade particular do rei dos belgas constituíam marcas do contexto sócio histórico da realização filme – contexto socio-histórico dos acontecimentos, das preocupações e da consciência e das divergências políticas dos jovens. Os temas das conversas com os atores eram as questões da vida quotidiana – o individualismo e preocupações monetárias, o dinheiro, a vida privada das pessoas, o amor, as relações entre sexos, o tédio, a imigração, o racismo, o encontro de dois grupos sociais que se desconhecem – operários e estudantes (premonitório do maio de 1968 em que conjuntamente se manifestaram mas realmente não se encontraram nem questionaram reciprocamente), as férias, a praia, o mar, as estrelas de cinema – encontro Nadine, Landry et Nicole e as conversas sobre o conflito entre Jean-Pierre Sergent e Marceline⁵ (ida a San Tropez – ideia de Morin). Na montagem conseguiram uma primeira versão de 5 horas e uma outra de hora e meia que Jean Rouch e Anatole Dauman consideraram muito boa mas que deixaram Edgar Morin num estado de perplexidade da qual não saiu senão depois de 20 anos. Na resolução deste problema funcionou a autocensura. Por um lado a guerra da Argélia - Jean-Pierre estava na rede pro-FLN por outro a vida privada das pessoas e diálogos mais íntimos, que seriam banais após o maio de 1968 mas que aqui constituíam uma primeira exposição pública que mais tarde em 1964 Pier Paolo Pasolini levava mais longe em *Comozi d'amore*⁶. Os diálogos íntimos entre Jean-Pierre e Marceline são formalmente diálogos de um filme de ficção.

Ambos, Rouch e Morin, consideram a necessidade de uma tecnologia ligeira, uma câmara hipermóvel e a ideia era de uma câmara provocadora que se vê, que se manifesta, que perturba profundamente a pessoa que filma e a pessoa filmada.

As diferenças e complementaridade de Jean Rouch e Edgar Morin são manifestas no filme. Edgar Morin é um importante e muito conhecido sociólogo. São menos conhecidas suas obras sobre o cinema – *Cinema e Homen Imaginário* (Le Cinéma ou l'Homme Imaginaire, 1956) e *Estrelas do cinema / As Estrelas: Mito e Sedução no Cinema* (Stras, 1957), e o artigo publicado no *France-Observateur* em Janeiro de 1960 "Pour un Nouveau cinema verité". Também aqui há muitas e interessantes histórias para contar no percurso epistemológico do autor (transdisciplinaridade, reciprocidade via para a teoria e economia da reciprocidade) e que façam alguma luz na génese do filme *Chronique d'un été*. Publicou também com Jean Rouch *Chronique d'un été* (roteiro do filme (1962). Tem no filme um papel mais ideológico e militante. Rouch um posição mais interlocutora, etnográfica.

Duas expressões caracterizam Jean Rouch e ambas o identificam e identificam sua obra: a primeira referida acima "cineasta e etnógrafo" ou antropólogo cineasta que Rose Satiko considera uma "figura "boa para pensar" ambos os fazeres"; outra um título de um filme *Moi un Noire* que Jocelyne Rouch no filme *Je Suis Un Africain Blanc* - Jean Rouch (2010) considera ser ele mesmo "Moi, un Noir, c'était lui". O mesmo afirmou Manoel de Oliveira – cineasta do lado de África, num encontro no Institut Franco-portugais (muitas histórias de Rouch na antiga casa da praça da República) ao referir que Rouch era mais africano que europeu. Este é também o reconhecimento dos africanos. Como Marcel Griaule, etnólogo que orientou a tese de Rouch, Jean mereceu cerimónias fúnebres/funerárias e repouso na Falésia de Bandiagra, junto dos ancestrais dos Dogon documentadas no filme referido.

Pode dizer-se que Rouch e Morin fazem cinema híbrido direto / cinema verité de múltiplas influências e participações (Michel Brault). Usaram os meios técnicos próprios do cinema direto – câmaras ligeiras (Coutan-Mathot e Nagra), equipas reduzidas, som direto, luz natural. Mas usaram-nos como uma espécie de provocação à expressão livre esperando dos seus personagens um envolvimento, até então, inexistente noutras formas e tradições documentário. Tratava-se de um procedimento que se pretendia

5 *Cenas de um filme aparentemente de ficção que não foram incluídas na montagem final de Chronique d'un Été e que Marceline e Jean-Pierre consideram verdadeiras e só possível, pelas palavras de Marceline 50 anos depois, pela confiança em Edgar Morin e Jean Rouch "não tinha medo de dizer o que sentia aos dois... o que dizia eu o vivia. A pena pela separação de Jean-Pierre era real. Outras conversas íntimas ficaram também fora da versão final do filme como a conversa entre mulheres - Marilu e Nadine que Morin, cinquenta anos depois reinterpreta pelo encontro de Marilu com Jacques Rivette e mudança no trabalho da câmara do comércio italiano para os Cahiers du Cinéma "uma relação entre o mundo do cinema e o deste filme", como afirma Morin.*

6 *Em Comozi d'amore Pasolini começa com uma pergunta "como nascem as crianças" para abordar as questões da sexualidade – importância do sexo na vida em Itália, inspirado no filme de Rouch e Morin e na ideia de um Novo Cinema Verdade - <http://www.youtube.com/watch?v=QTID7o9v1Jo>. Consultado em março de 2014.*

“científica”. Os meios técnicos eram usados por etnólogos, sociólogos e não pelos jornalistas. Esta utilização específica dos meios técnicos e procedimentos punha em causa tudo o que ele havia adquirido como a linguagem do cinema direto que não admitia intervenção. A presença assumida de Rouch e Morin e o *aparatus* em cena ao tornavam-se protagonistas do filme quer na apresentação inicial da ideia do filme e das negociações/instruções com os entrevistadores (Marceline, Nadine)

É, no entanto, no plano da linguagem que a originalidade se torna mais relevante. Em *Chronique d'un été* a relação das entrevistadoras com os atores é frequentemente mais uma interlocução, uma conversa, que uma entrevista. Mas é sobretudo um diálogo entre os atores com pequenas interferências pontuais dos protagonistas – Morin, Rouch, Marceline. Presentes desde a apresentação da ideia do filme.

É também um filme híbrido que se situa entre o documentário e a ficção. Algumas personagens reinventam e encenam livremente a sua própria história (notório no operário da Renault). Nesta situação a câmara não constituía um obstáculo à expressão dos atores mas um estímulo e um desafio à participação como atores mas também participantes na própria rodagem do filme – ex. dando sinal de arranque da câmara e sincronismo (claquete) Tratava-se de obter, graças à cumplicidade das personagens não dirigidas e sem roteiro / guião, a realidade à medida que acontece – como é a própria vida dos jovens descrita por Marceline e referida acima – “nunca sei o que vou fazer no dia seguinte. Eu tenho um princípio de que o amanhã pode cuidar de si mesmo. Para mim aventuras estão sempre ao dobrar da esquina”. A narrativa era assim desdramatizada possibilitando a revelação da personalidade dos atores.

2. TEMÁTICA DO FILME – LONGÍNQUO E EXÓTICA

Os filmes *Moi, un Noir* (1958), *La Pyramide Humaine* (1959) e *Chronique D'un Été* (1960) de Jean Rouch constituem e acompanham (ou antecedem) mudanças radicais na antropologia e no cinema. Para o cinema é, depois da “descoberta de Flaherty de que se pode fazer um filme sobre as pessoas no local, isto é, que se consegue uma compreensão dramática, um padrão dramático, no local, com as pessoas. Mas é claro que ele fez isso com povos longínquos e nesse sentido foi um romântico... surge novo capítulo o que descobre o drama vivido à soleira da nossa porta, o drama do quotidiano (Grierson). Para a antropologia que, desde o início do séc. XIX, estabelecera uma relação entre o «indígena» ou «nativo» e os pobres das sociedades europeias. A figura do selvagem primitivo era prolongada pelo excluído europeu (Kilani, 1994). Eram assim incluídos indigentes, agricultores, montanheses, os que a ação civilizadora da ciência procurava reabilitar para a sociedade moderna. A antropologia tinha além de um carácter romântico, de “preservação”, “conservação” das sociedades tradicionais, o filantrópico de integração de excluídos, ambos valores da sociedade moderna. Expulsa dos seus campos tradicionais, antropologia em casa (Davies, 1999) ou antropologia (Kilani, 1994), não só não soube voltar-se para o centro, o que raramente fizera durante o processo colonial, como mantém as duas grandes divisões – externa: diferença radical, e interna: diferenciação natureza/cultura e consequentemente ciência e sociedade, coisas e signos – e perdeu mesmo algumas das suas melhores características – objetivos holísticos.

O filme de Rouch e Morin voltou-se para o centro. A cidade, os jovens, as relações entre operários e estudantes, a descolonização – guerra de Argélia, independência da República do Congo e até uma pequena referência a Pândita Nehru, primeiro-ministro indiano entre 1947 e 1964 e responsável pela integração dos territórios na Índia (nomeadamente os territórios sob dominação portuguesa), a vida na cidade, bal de musette do 14 de julho, a produção industrial, percursos urbanos dos operários, os arredores, o problema da habitação, frustrações perante o trabalho, na vida íntima e na realização pessoal, o dealbar da sociedade de consumo e das preocupações monetárias como forma de felicidade.

A abordagem do exótico e do longínquo, que marcara os filmes anteriores de Jean Rouch, é colocada numa situação de igualdade com o endótico, o próximo, o familiar, o quotidiano das nossas sociedades (*Chronique D'un Été*) ou com a interação entre os mundos tradicionalmente dos observadores com o dos tradicionalmente observados (*La Pyramide Humaine*). A observação como atividade visual, saber ver, é agora acompanhada de palavras e sonoridades localmente produzidas, saber ouvir, saber escutar. A relação entre observados e observadores (quem é quem neste processo?) transforma-se. A

antropologia também é o saber estar com, com outros e consigo mesmo quando nos encontramos com os outros. Finalmente, é ainda uma atividade de construção do discurso escrito integrando as possibilidades técnicas de registo do som síncrono, audio-visual. Isto tem marcas profundas de afinidade com novas formas emergentes no cinema – cinema directo, novo cinema verdade (Morin, 1960), cinema observação, cinema interacção (antropologia partilhada). Este período e a influência de Jean Rouch prolongaram-se até à atualidade. Influenciaram as práticas da antropologia visual debatidas no primeiro Congresso de Antropologia Visual (1973). No entanto, a influência dos filmes de Jean Rouch, torna-se referência paradigmática (Ginsburg, 1999) e escola, continuada em múltiplos lugares.

Em *Chronique d'un été*⁷, 1960, Jean Rouch superava simultaneamente dois constrangimentos técnicos que dificultavam o desenvolvimento do filme exploratório ou de pesquisa, a tomada em directo do som síncrono, uma câmara ligeira que lhe permitia acompanhar a ação dos personagens – câmara ativa vertoviana. A colaboração estreita entre Rouch, bricoleur nato, e o engenheiro Coutant permitiu a criação de um protótipo de uma câmara utilizada em *Chronique d'un été* e contribuiu para fazer progredir rapidamente as técnicas de registo de som e de imagem.

Rouch reunia na sua equipa Michel Brault⁸, credenciado operador de câmara e realizador canadiano, e Edgar Morin⁹, que neste filme se iniciava na prática do cinema e empreendia um novo método de trabalho: um filme baseado na palavra, no diálogo natural captado em direto. Este novo método permitia-lhes acercar-se do homem, num dos seus redutos: a palavra, instrumento por excelência da comunicação humana. Procurava assim as coisas secretas, recalcadas, esquecidas que emergem da palavra. Produzia também um filme profundamente inovador no meio cinematográfico francês: no plano formal porque pela primeira vez o “som e a imagem passeavam em conjunto, com as personagens em movimento, a câmara de Michel Brault investigava as personagens, filmava em torno delas, «esculpia-as»” (Marsolais, 1974:270).

Neste filme, as personagens não são colocadas numa situação de psicodrama nem chamadas a reviver uma situação passada, estão na vida de todos os dias e pela provocação ou pela confiança nos realizadores (Morin e Rouch) são convidadas a exprimirem-se, a revelar a sua verdade. A câmara ora se torna discreta, ora interveniente, tendo como objetivo provocar e testemunhar a confissão. É um filme orientado, sobretudo, para o problema da comunicação, não apenas no seu aspeto formal e superficial mas ao nível da revelação dos verdadeiros problemas que não se comunicam.

O filme é constituído de várias partes. Na primeira, Jean Rouch e Edgar Morin fazem uma breve apresentação, seguindo-se uma sequência de entrevistas-flash na rua que tem por objetivo denunciar os perigos deste género de inquéritos superficiais, onde se faz dizer não importa o quê, nem a quem, onde não há comunicação verdadeira. Esta sequência justifica a importância que se atribui no resto do filme a cada um dos interlocutores. O essencial do filme é composto de encontros e de discussões com as personagens sós, aos pares, ou reunidas em grupo. Na montagem surgiram divergências de pontos de vista, para E. Morin esta deveria salientar a pluralidade e a contradição dos pontos de vista restituindo a dimensão do problema global da vida em Paris, caracterizando um estado de civilização (o filme apresenta-se como premonitório de Maio de 68); Rouch preferia acercar-se da evolução dos indivíduos fazendo uma montagem cronológica. O filme termina com a crítica ao próprio filme pelos intérpretes que são convidados a dar opinião no fim de uma projeção feita de propósito para eles e com um diálogo entre Morin e Rouch, passeando por entre os expositores do Museu do Homem, acerca do filme.

Chronique d'un été é, sobretudo, um filme baseado na palavra. Um filme autenticamente falado, em que a comunicação entre palavra e ação (gestos, ambiente) é completa. O ambiente, o décor, é utilizado como elemento para a palavra (saber paralelo resultante do vivido) constituindo um espaço de auten-

7 Passados mais de trinta anos o filme tem ainda admiradores e é passado nos grandes ciclos de cinema documental. Premiado no festival de Veneza em 1962. A metodologia utilizada por Rouch e Morin é utilizada pelo finlandês Lappalainen, secretário-geral da NAFA (Nordic Anthropological Film Association) durante muitos anos e que realizou um filme em 1984 *Chronique d'un Été Finlandais* (Crawford, 1992:26).

8 Michel Brault, operador de câmara e realizador, nascido em 1928 em Montreal, considerado um dos melhores operadores do mundo e mestre incontestado dum estilo de cinema directo em que a própria câmara se deveria tornar criativa, teve grande influência em Jean Rouch, depois do encontro no “Seminário Flaherty” em 1959, na Califórnia.

9 Sociólogo francês, director de pesquisa no CNRS e codirector do Centro de estudos transdisciplinares (sociologia, antropologia, política) EHESS.

ticidade e de testemunho. Isto, porém, exige a movimentação das personagens nos seus ambientes e o consequente acompanhamento da câmara (ativa) e do equipamento de registo de som.

Por outro lado, filmando a apresentação do filme às pessoas filmadas (o filme no filme) para que estas sejam confrontadas com a sua imagem no ecrã é “fazer um esforço para que elas se reconheçam no seu próprio papel. Sabemos que há um parentesco profundo entre a vida social e o teatro uma vez que a nossa personalidade social é feita dos papéis a que damos corpo. Pode-se, então, permitir a cada um que desempenhe a sua vida perante a câmara. Então afloram à superfície dos papéis aquilo que precisamente está fechado ou reprimido, a própria seiva da vida que encontramos por toda a parte e que portanto está em nós” (Morin em Marsolais, 1974:272).

Os dois realizadores intervêm no filme em muitos planos com o objetivo evidente de nos fazer descobrir as condições desta experiência. Assim, os observadores cineastas tornam-se observados a tal ponto que, atento à evolução de certas personagens, o espectador poderá igualmente estar interessado pela história desta colaboração entre Rouch (o etnólogo) e Morin (o sociólogo), interpretando o sentido das suas intervenções e, talvez, a interdisciplinaridade do projeto.

Chronique d'un été criou grande entusiasmo e admiração nos etnólogos cineastas. O britânico Colin Young afirma que estas inovações influenciaram profundamente o documentário, uma vez que o muro invisível que separa o cineasta e o tema desapareceu; as atividades secundárias ou marginais são integradas no filme; o à vontade, mesmo quando dramático, perante o registo, as atitudes profílmicas (olhar a câmara), a entrada do som da equipa de realização, a integração do realizador no próprio filme facilitando a análise e avaliação do resultado, foram permitidas.

O filme expõe o objeto, os testemunhos das personagens, as entrevistas, os debates, a encenação do quotidiano ao mesmo tempo que se expõe como filme, como metodologia do trabalho a realizar. Constitui um testemunho sobre a maneira como foi realizado: Morin, Rouch e Marceline conversam inicialmente sobre a metodologia a utilizar, o filme termina com a avaliação da experiência pelos participantes depois de o visionarem e com a reflexão de Morin e Rouch. O filme expõe e expõe-se, desmonstrando-se perante os espectadores. Poderemos afirmar que o filme cria uma distanciação reflexiva (cinema reflexivo ou modalidade reflexiva de exploração) ao expor os métodos da sua própria realização.

MacDougall acerca da participação dos realizadores afirma: “Por um lado, é difícil para um cineasta filmar-se a si mesmo enquanto elemento do fenómeno que estuda, excepto no caso em que, como Jean Rouch e Edgar Morin em Chronique d'un été, se torna um “ator” diante da câmara. É geralmente graças à sua voz e às respostas dos indivíduos que sentimos a sua presença. [...] é uma experiência muito elaborada que podemos sem dúvida pensar transferir tal e qual para o seio de uma sociedade tradicional. É todavia admirável notar como foram raras as ideias deste filme extraordinário que chegaram a penetrar no pensamento dos realizadores de filmes etnográficos na década subsequente à sua realização. O método mostrou-se muito afastado de uma pesquisa dirigida para as necessidades do ensino ou para a urgência de constituir arquivos sobre as sociedades em perigo” satisfazendo, no entanto, os objetivos de Rouch “a antropologia deve proceder aprofundando do interior, mais do que observando do exterior, o que dá muito facilmente uma impressão ilusória de compreensão. Aprofundar perturba necessariamente os estratos através dos quais se passa para atingir o fim. Mas existe uma diferença fundamental entre esta arqueologia humana e a sua contrapartida material: a cultura está por todo o lado e manifesta-se em todos os atos dos seres humanos, quer sigam o costume ou respondam a estímulos extraordinários. Os valores de uma sociedade residem tanto nos sonhos como na realidade que construiu. É introduzindo novos estímulos que o pesquisador pode pôr a nu os diferentes estratos de uma cultura e revelar os seus valores fundamentais” (MacDougall, 1979:100-101).

3. EPISTEMOLOGIA E REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA

O (projeto de) filme de Edgar Morin e Jean Rouch coloca (va) uma série de questões que são a transposição para o plano da realização cinematográfica de perguntas que continuem em debate na sociologia contemporânea – o valor das imagens, e particularmente do cinema na ciência; o valor metodologias qualitativas - das entrevistas, das entrevistas clínicas não diretivas ou semidiretivas no acesso ao

conhecimento da realidade humana (Lucien Goldmann), às representações ou imagens mentais (Dan Sperber); a relação entre os documentos, construções decorrentes do real e sua interpretação - as construções abstratas; e finalmente a relação arte e ciência – documentário ficção.

O filósofo e Sociólogo da literatura Lucien Goldmann formulou nos anos 1960 as problemáticas que ainda hoje colocamos ao valor científica da representação cinematográfica: “o cinema pode pretender fornecer uma análise sociológica ou etnológica /antropológica ou pode oferecer apenas documentos de base destinados a ser estudados pela ciência? Não poderá apenas colecionar materiais ou é ele mesmo já um instrumento de análise e de síntese? Pesquisando o realismo (cinematográfico) através de procedimentos estéticos de “mise en scene” (encenação) ou de montagem não se corre o risco de perder a verdade (científica)?” (Goldmann 1996:122).

Em primeiro lugar no filme *Chronique d'un Été* Rouch e Morin propõem-se abordar a problemática do filme sociológico ou de desenvolver um projeto cinematográfico de antropologia urbana ou antropologia nas sociedades contemporâneas ou um projeto transdisciplinar à sociologia, antropologia e cinema (e outras áreas complementares. Pretendiam assim desenvolver uma metodologia inspirados num filme (*Come Back Africa*) enquadrados na história do cinema (cinema verdade) e nos filmes de referência da época, referidos na abertura do filme, partindo das experiências de Jean Rouch no âmbito do cinema etnográfico e nos interesses científicos de Edgar Morin – sociológicos e cinematográficos e situando a experiência em Paris, nos anos de 1960, com jovens estudantes e operários, num ambiente profundamente integrado nas instituições do cinema. Como pontos mais marcantes salientamos a pretensão de desenvolver uma metodologia do uso do em ciências sociais ou em sociologia baseada nas experiências desenvolvidas no filme etnográfico e no cinema e cuidar a adaptação a contextos específicos – contextos de produção: cinema direto; e o contextos sócio histórico (Paris 1960) e a população específica (jovens estudantes e operários – protagonistas centrais do filme).

Paralelamente o filme coloca uma série de questões já referenciadas na sociologia da época e ainda hoje em debate – a cientificidade dos métodos qualitativos em sociologia. Isto é, qual o “valor metodológico das entrevistas ou das entrevistas clínicas não diretivas ou semi-diretivas como meio de acesso ao conhecimento da realidade humana”? (Goldmann 1996:123). O filme transpõe para o plano da realização estas mesmas questões. Até que ponto “um registo no ecrã duma soma de entrevistas e de algumas entrevistas individuais bastante simplificadas pelo facto dos limites que se impõe pelo tempo de projeção... ou ainda se em algumas sequências em que as duas jovens passeiam com o microfone colocando questões aos transeuntes na rua... ou o conjunto do filme que é composto de entrevistas análogas entre os realizadores e os protagonistas e de algumas entrevistas coletivas” (Goldmann 1996:122) constituem o todo das comunidades pequenas ou uma amostra significativa ou ainda dados credíveis para uma pesquisa e para interpretação ou construção mais abstrata de conhecimento. Duas questões se levantam aqui. Em primeiro lugar as questões remetem para paradigmas epistemológicos: como é que nos colocamos perante estas questões? a partir de uma paradigma positivista ou neopositivista ou a partir de um ponto de vista fenomenológico? O questionamento metodológico é sobretudo positivista e o fenomenológico está subjacente à realização do filme. No entanto, a questão central em qualquer dos paradigmas continua a ser a seguinte os materiais filmados (imagens, sons, palavras) e a montagem final do filme são apenas documentos – documentos do real filmado e dos processos criativo do filme (crítica genética) ou constituem de algum modo trabalho “conceptual e estrutural” (Goldman). Qual a veracidade e o controlo sobre esses dados recolhidos. Rouch e Morin sentiram esse problema e por isso procuraram interlocutores que conheçam, situam-nos como atores sociais e participantes volutários na experiência (são estes que dão ordem de início da filmagem e são por vezes surpreendidos pelo esgotamento da película). Cinquenta anos depois no filme *Un Été + 50* (2011) de Florence Dauman os personagens do Filme: Jean-Pierre, Marceline, Nadine, Debray e Edgar Morin confirmam o modo como prestaram suas participações no filme. A diversidade dos atores sociais escolhidos a partir das relações pessoais de Edgar Morin e de Jean Rouch e de conhecidos destes recriam práticas convencionais de escolha por “bola de neve” e uma representatividade social significativa bem como a interação entre grupos significativos na sociedade parisiense – operários, estudantes, migrantes, africanos, gente do mundo do cinema, personagens de mundos sociais e posicionamentos políticos diversificados.

Estas e outras questões levantadas por Goldmann não valem apenas para o filme *Chronique d'un Été* mas para "para 80% das pesquisas da sociologia contemporânea que, mesmo quando apresentam seus resultados em forma de livro, em que a reflexão conceptual poderá ser introduzida, não conseguem e não excedem o nível de documento imediato" (Goldmann 1996:122).

Um outro problema epistemológico que *Chronique d'un Été* e a metodologia utilizada no filme levanta é o da relação entre arte e ciência, entre "a arte e as realidades humanas" (Goldmann). Enquanto meio de acesso a um conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, o filme de ficção contém perigos muito grandes mas também possibilidades que correspondem à amplitude desses perigos. O inquérito, a entrevista, pelo contrário, quando são honestamente empregues sem qualquer intensão de trucagem ou de propaganda – e isto é incontestavelmente o caso do filme de Morin e Rouch – tem / apresentam, bem entendido, ao nível do registo imediato, uma grande garantia de autenticidade; por outro lado eles oferecem possibilidades muito mais reduzidas de aceder a uma estrutura verdadeira da realidade e por isso à significação dos factos que registam. Qual é então a solução? Quero dizer que não será senão a dialética: é o equilíbrio a realizar de novo em cada caso particular entre, de um aparte o quadro global que não poderia ser senão o imaginário mas que pode ser elaborado a partir de dados resultantes de uma pesquisa sociológica prévia tão objetiva quanto possível e, de outra parte, a exatidão na reprodução de elementos parciais.... Direi de bom grado que sendo dado o método usado, Rouch e Morin obtiveram tudo o que é possível de obter numa primeira tentativa e que nesse sentido o filme representa incontestavelmente um sucesso parcial e um documento importante. Mas é precisamente nesta medida que ele mostra claramente os problemas metodológicos principais postos ao "cinema verdade" (Goldmann 1996:124).

Poderemos concluir que a verdade o realismo, a coerência estética não resultam não resultam apenas da boa-fé, ética, esforço e talento individual mas também das dificuldades e limites que um determinado meio, no caso o cinema, impõem à realização de uma obra criativa. A avaliação dos resultados de um projeto como CE depende pois dos seus autores, dos caminhos percorridos, dos interlocutores envolvidos no projeto e das dificuldades inerentes à sua realização num tempo determinado. De qualquer modo o CE constitui um documento excepcional no âmbito das ciências sociais (sociologia e da antropologia...) e do cinema. A sua influência implantou-se em todas essas áreas.

BIBLIOGRAFIA

DAUMAN Florence (2011) *Un Été + 50*, Argos Films.

FRANCE, Claudine de (1989), *Cinéma et Anthropologie*, Paris: Editions De La Maison des Sciences De L'Homme.

GOFFMAN, Erving (1975), *A Representação do Eu na Vida Quotidiana*, São Paulo: Editora Vozes.

MARCORELLE, Louis (1962) *Une esthétique du réel: cinéma direct (Raport)*, UNESCO.

MEUNIER, Jean-Pierre (1994), «Image, Cognition, Centration, Décentration» in *Cinémas, revue d'études cinématographiques*, 2:27-47.

MORIN, Edgar (1960) "Pour un nouveau 'cinéma vérité'", em *France Observateur*, n° 506, 14-1.

MORIN, Edgar (1980), *As Estrelas do Cinema*, Lisboa: Livros Horizonte.

MORIN, Edgar (1980), *O Cinema ou o Homem Imaginário, ensaio de antropologia*, Lisboa: Moraes Editores.

PIAULT, Marc-Henri (1993), *Filmer en Ethnologie*, Conferência apresentada na Universidade Aberta, Lisboa.

PIAULT, Marc-Henri (2000), *Antropologie et Cinéma*, Paris: Nathan Cinéma.

PREDAL, René (1996) *Jean Rouch ou le cine-plaisir*, Paris: Colet – Télérma.

RIBEIRO, José da Silva (2007) *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*, Lisboa: UAb

Ribeiro, José da Silva (2004) *Antropologia Visual: Da Minúcia do Olhar ao Olhar Distanciado*. Porto:

Edições Afrontamento.

ROUCH, Jean (1959) *Moi un Noir*, Films de la Pléiade, Paris.

ROUCH, Jean (1959) *Pyramide Humaine*, Films de la Pléiade, Paris.

ROUCH, Jean (1965), *Gare du Nord, Paris vu par...*

ROUCH, Jean (1979), «La Caméra et les Hommes» in *Cahiers de l'Homme, pour une anthropologie visuelle*:53-71.

ROUCH, Jean (1994), «Du Cinéma Ethnographique à la 'Caméra de Contact'» in Alexis Martinet (coordonné par) *Le Cinéma et la Science, 182-195*, Paris: CNRS Éditions.

ROUCH, Jean (1994), «Le Commentaire Improvisé à L'image», entretien avec Jean Rouch, propos recueillis par Jane Guéronnet et Philippe Lourdou in *Claudine de France (textes rassemblés et présentés par), Du Film Ethnographique à l'Anthropologie Filmique: 159-166*, Bruxelles, Paris, Bâle: Éditions des Archives Contemporaines.

ROUCH, Jean (1995), «Os Pais Fundadores. Dos «antepassados totémicos» aos investigadores de amanhã» in *Imagens do Mundo, mostra do cinema etnográfico Francês: 11-18*, UA/ISCTE.

ROUCH, Jean et MORIN, Edgar (1960) *Chronique d'un Été*, Argos Films.

VERTOV, Dziga (1928) *The Man With a Movie Camera*, VUFKU.

Porto, 2 de abril de 2014

Escrito na paisaxe: miradas documentais verquidas sobre a memoria da terra, sobre o que flúe e o que permanece

FERNANDO REDONDO NEIRA

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 Ensaio 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 Investigadores da Comunicación (AGACOM).

Escrito na paisaxe: miradas documentais verquidas sobre a memoria da terra, sobre o que flúe e o que permanece

Fernando Redondo Neira

Universidade de Santiago de Compostela (Galicia)

Achegámonos a esta proposta de análise e reflexión coa intención primeira e elemental de deixar constancia do emerxer de anovadoras propostas documentais que, no eido do audiovisual galego, están a verquer unha froitífera mirada sobre a paisaxe. Constrúense así suxerentes discursos que propoñen novas interrogantes sobre o lugar do individuo no medio natural, a súa intervención sobre dito medio, a relación e diálogo que mantén con el e, en definitiva, a idea de indentidade que isto conforma. Dende títulos como *Montaña en sombra* (2012) ou *Costa da Morte* (2013), premio no Festival de Locarno, Lois Patiño, afonda na inefábel capacidade do cinema para, a partires dunha esencial actitude contemplativa e poética, capturar o devir da natureza e redescubrir o placer de mirar de novo para acadar un certo grao de coñecemento respecto do real. Non lonxe, por certo, de referentes tales como James Benning e seguindo recomendacións de quen, como Nathaniel Dorsky entre outros, pulan por conquistar que as imaxes existan e se expresen por si propias. Com este obxectivo, recurriremos á metodoloxía de análise fílmica, xunto cun documentado estudo do contexto cultural e, máis particularmente, do escenario audiovisual no que xorden títulos como os citados. Referirémonos entón a modelos de produción e difusión do que participan títulos como *Arraianos* (Eloi Enciso, 2012), que certamente se corresponde a un modelo ben distinto, no que o documental e o ficcional se interrelacionan para crear un discurso altamente distanciando e reflexivo, pero que comparte con aqueles outros títulos un evidente alento metafórico que busca a implicación directa do espectador. Achegas todas elas que, en certa maneira, atenden ao requerimento do crítico Adrian Martin, quen, nunha das cartas de *Moovie Mutations*, aseguraba que en tempos (como os actuais, engadimos nós) de crise e confusión buscamos nas películas conceptos, metáforas e esquemas que poidan proporcionarnos sabiduría e sensacións.

PALABRAS CHAVE

Documentario, paisaxe, mirada, fronteira, metáfora

As xeografías extremas como materia prima para a construción fílmica, como obxecto de observación e exploración documental dun espazo a ocupar e a comprender, figuran en tres senlleiras propostas do emerxente Novo Cinema Galego: o mito da fin do mundo en *Costa da Morte* (Lois Patiño, 2013), as poéticas de fronteira en *Arraianos* (Eloy Enciso, 2012), os traballos e os días da emigración nos xeados mares do norte en *Wikingland* (Xurxo Chirro, 2011). Pousar a mirada sobre espazos desta singularidade supón adoptar necesariamente unha actitude que vai do contemplativo ao reflexivo, que se concreta na observación detida na inmensidade do filme de Patiño, no distanciamento e os recursos dunha ficción de busca solemnidade no de Enciso ou na empatía cos personaxes, no de Chirro. Non son máis que tres exemplos dunha fornada de filmes acollidos á marca dun Novo Cinema Galego¹ que, tal como demostra o feito de ter conquistado unha relevante presenza en festivais internacionais, se inscriben nalgúns das correntes de máis avanzada vangarda. Ao igual que nos aspectos industriais e organizativos, tamén dende un punto de vista conceptual estamos a falar dun cinema de fronteira, conducido extramuros dos modelos dominantes, un cinema periférico no estético por canto xoga coa hibridación dos xéneros ou se sitúa nos límites entre a ficción e o documental, tal como xa deixan notar algúns dos seus títulos, como os aquí mencionados. Xunto coa mentada hibridación, os modelos narrativos destacan tamén pola súa heteroxeneidade, a aposta pola experimentación e os riscos creativos, como xa salientaron Isabel Martinez e María Gallego (2012: 265).

A partires, daquela, desta concepción de fronteira, imos estudar como, no caso concreto de *Costa da Morte*, o documental se propón elaborar un discurso que dea conta dos límites, onde o estritamente xeográfico se amolda a unhas determinadas formas e procedementos formais que buscan representar un certo punto de non retorno no mundo que mostra e que comunica. Digámolo xa dende o principio: a nosa proposta estará máis preto dun intento de ensaio que non tanto da estrita análise, como parece

¹ Anotamos aquí simplemente dúas visións sintéticas deste movemento cinematográfico aparecidas en senllas publicacións críticas de referencia: Jaime Pena, 2013, "Figuras en el paisaje". *Caimán. Cuadernos de cine*, n 19 (70), p. 26-27. N. Azalbert, N. 2013, "Loin de Madrid". *Cahiers du cinéma*, n 693, p. 58-59.

convidar o propio obxecto de estudo, que se move tamén, como vimos reiterando, no terreo do fronteirizo e o periférico. A achega que se faga buscará tamén confrontarse coas opinións que sobre o seu traballo ten verquido Patiño en varias entrevistas.

Unha mirada contemplativa, reiteramos, ao servizo da representación dunha paisaxe que, antes de nada, debemos considerar que se nos presenta coa moi marcada connotación do seu nome: a costa da morte. De primeiras, un enclave xeográfico do que sabemos que se chama así polos naufraxios que aquí se teñen producido e, de seguido disto, unha xeografía abrupta, un medio hostil, unha natureza que parece resistirse a ser domesticada, tal como cabería agardar dun lugar que era a fin do mundo na época romana. Para entendermos a verdadeira dimensión do que supón esta concepción de límite do coñecido, non está de máis acudir ao saber dun lúcido intérprete da cultura galega, Ramón Otero Pedrayo, quen, nada máis abrir un dos seus libros escritos, por esta vez, en castelán, afirma o seguinte ao comezar a súa exposición:

«Cuenta un autor clásico, Floro, como las legiones de Décimo Junio Bruto, al llegar a las playas de Galicia, vieron con un 'religioso horror' la puesta del sol en el curvo horizonte del océano vibrante y poderoso. Llegaban al confín del lejano Occidente, al Finisterre, donde el mundo se asomaba al misterio por una costa de graves promontorios graníticos. El mar desconocido se tragaba el sol y en las playas blondas moría rítmicamente la onda amplia de una manera inexplicable». (Otero Pedrayo 2004: 5)

Efectivamente, a idea de límite, punto final do coñecido e porta de entrada ao ignoto, está xa fortemente enraizado na cosmovisión que informa do que supón esta Costa da Morte, este extremo occidental, seguindo de novo a Otero Pedrayo esta considerado «(...) el último escalón hacia lo inimaginable y a él sólo puede atracar, como al muelle de la suprema partida, la pálida barca de Caronte». (Otero Pedrayo 2004: 6). Límite xeográfico, por tanto, mais Costa da Morte móvese tamén arredor, sen chegar a ocupar de todo este espazo, desoutra achega ao límite que, no conceptual, nos coloca diante dun modelo fílmico que se resiste a fixarse aos modelos canónicos do audiovisual, movéndose libremente entre os xéneros tradicionais. A respecto disto, cabe salienta que as investigadoras Vanesa Fernández e Miren Gabantxo botan man desta idea de límite² para explorar e analizar as máis recentes mostras do documental español, que atende asimesmo ao experimental e ao fronteirizo (Fernández e Gabantxo 2010: 21).

En consecuencia, é este un destino ben evidente para todo aquel que espere atopar alí as pegadas que fagan honra ao nome do lugar e para quen se achegue coa intención de descubrir as formas e as expresións dos mitos que aquí habitan. Un deses viaxeiros é Lois Patiño, quen, para empezar, sitúa o dispositivo fílmico diante desta paisaxe – extrema, fronteiriza, periférica, hostil, lírica, mítica - á espera de capturar o devir da natureza e redescubrir o placer de mirar de novo para acadar un certo grao de coñecemento respecto do real; buscando, tamén, captar nesta terra todas as cualidades que lle vimos outorgando: extrema, fronteiriza, periférica, hostil, lírica, mítica. Vistos os trazos cos que cómpre caracterizar un espazo da singularidade desta costa da fin do mundo, o crítico de Cahiers du cinéma sitúa a Patiño na senda de Lumière ou de Epstein, pois, afirman alí, nada cambiou dende entón no método de abordar coa cámara estes lugares tan especiais: planos longos e fixos, o rexistro do variable ondular do mar e das tormentas, os homes e os navíos no interior destas turbulentas paisaxes (Eliot e Lepastier 2013: 14)

Que significa enfrontarse á paisaxe cunha vontade de representación? Como é sabido, a paisaxe é, primeiramente, obxecto de construción dunha mirada que illa a natureza en fragmentos individualizados. Isto será o que lle permita lembrar a George Simmel que a paisaxe só existe como tal dende o nacemento da pintura de paisaxes, non antes da Idade Media por tanto. Por concretar máis, así a define o citado autor: «El paisaje surge cuando la pulsión vital que anima la mirada y el sentimiento se desgaja de la homogeneidad de la naturaleza, pero igualmente cierto es que el producto resultante, aun dentro de sus particulares e inquebrantables límites, se abre, desde sí mismo, para acoger lo ilimitado de la vida universal, de la naturaleza» (Simmel 2013, 11). Mirada, sentimento, proxección cara o universal son,

² Ambas as dúas autoras parten do concepto de límite manexado por Eugenio Trias e citan a seguinte proposta ontolóxica: «Somos los límites del mundo y, en razón de nuestras pasiones y emociones y usos lingüísticos, dotamos de sentido y significación al mundo de la vida que habitamos». Deixamos aquí unha pregunta para a reflexión: como afectan estas palabras á lectura que fagamos de Costa da Morte?

deste xeito, trazos fundamentais desta idea de paisaxe. Simmel emprega o termo *Stimmung* para referirse á atmósfera, ao estado de ánimo, á tonalidade espiritual que animan a paisaxe como construción, para logo concluír que o acto que crea a paisaxe é simultaneamente un acto que ve e un acto que sente, de onde se deriva un exercicio de pensamento. En definitiva, afirma o autor: «El artista es justamente quien realiza ese acto de conformación a través del ver y del sentir con tal fuerza y pureza que logra absorber completamente la materia dada por la naturaleza y recrearla de raíz desde sí mismo» (Simmel 2013, 23). E certamente, a esta concepción da paisaxe atende a lúcida afirmación de Castelao da que se bota man a xeito de porta de entrada ao filme: «Nun entrar do home na paisaxe e da paisaxe no home creouse a vida eterna de Galiza».

O SILENCIO E O SON DA PAISAXE

Establecida a relación entre mirada e paisaxe, en filmes como o de Patiño acada todo o seu sentido a proposta que, dende unha fenomenoloxía da visión, nos ofrece Catalá Domenech, cando considera que o mundo-imaxe «constituye la realidad propiamente dicha, surgida de la aparición del ojo. Con ello, descubrimos que nuestro pensamiento nunca había versado sobre el cosmos primigenio, sino sobre el mundo-imagen que se crea con la aparición del ojo. La toma de conciencia de este pliegue que configura las relaciones entre el cosmos y la realidad es esencial para comprender muchas cosas» (Catalá 2012, 123). Nesta radical concepción da mirada funda o citado autor unha ontoloxía cósmica do universo, onde visión, percepción do mundo-imaxe e pensamento conforman unha vía de acceso ao coñecemento do real e de construción dunha realidade, que, non o esquezamos, está no cerne de toda práctica fílmica de alento documental. Despois de recordarnos aquela máxima de Wittgenstein, en cuxa senda se sitúa o xa citado Trias, de que os límites da linguaxe son tamén os límites do mundo, Catalá aborda a conxunción de poesía e silencio na busca daquela realidade que se resiste a ser revelada. Dito nas súas propias palabras: «El lenguaje es plano, carece de dimensiones. Solo el lenguaje poético se escapa de esta condición, ya que por su estructura, por su carácter ambiguo, obliga a mirar a los lados, a observar los agujeros negros que contiene, a considerar el silencio sobre el que se asienta y que sobresale por todas partes» (Catalá 2012, 284). Sobre estas premisas dispónse tamén a escritura fílmica de Costa da Morte, que pón en imaxes o esforzo a prol da expresión do inefábel do lugar que busca amosar e re-velar: alento lírico, presenza expresiva do silencio no intento de chegar a esa fronteira posible onde situar a fin do mundo. Capturar o silencio do real que, paradoxalmente, tamén se fai escoitar, será un dos retos desta achega documental a esta singular bisbarra galega.

Sobre aquela idea de silencio empregada por Catalá, e que remite, fundamentalmente, a unha forma da ausencia que pula por emerxer, imponse estouta concepción dun silencio primixenio da paisaxe que acada un maior relevo no entanto que se impón por efecto de determinados elementos sonoros, nomeadamente marmurios, fragmentos de conversas ou sons da natureza. Confórmase así, botando man da terminoloxía de Michel Chion, unha sorte de son-territorio (Chion 1993, 78), aquel que rodea a escena, que habita un espazo sen provocar a obsesiva pregunta pola súa localización; aquel, en definitiva, que impregna todo canto recolle a imaxe por medio dos aquí dominantes planos xerais e de conxunto que reinciden, unha e outra vez, nesa inmensidade desta 'fin do mundo' que o filme se propuxo mostrar e comprender. Sobre esa inmensidade sitúase a figura humana, poñendo en imaxes, de novo, aquela cita de Castelao, e sobre todo buscando pór en contacto dita figura humana coa terra que a acolle. Así ocorre nun dos planos que ben puidera considerarse como imaxe-síntese de todo o filme: a visión que se nos dá das maricadoras que, na lonxanía dun plano moi aberto, ocupan armonicamente o espazo encadrado, alí onde, asimesmo, integradas naquel son-territorio que é tamén unha certa forma de silencio, se escoitan as conversas case inintelixibles das mulleres, configurando un elemental cadro visual no que o estatismo propio do plano se enfronta ao leve movemento das ondas do mar.

Os sons tamén constrúen o espazo, máis que nada porque o fan habitable, percorrible, recoñecible para un suxeito-espectador ao que se convida a ingresar neste universo límite. Sobre aquela inmensidade dos planos de conxunto, a figura humana a penas se nos mostra como un insignificante elemento que se move na paisaxe. A súa presenza, dende o distante e lonxano punto de vista que a recolle, acada maior notoriedade por medio da palabra. Os diálogos que ocupan un primeiro plano sonoro que contrasta con esta lonxanía, como tamén ás veces as respiracións, supoñen, deste xeito, unha fundamental manifestación da presenza humana nesta xeografía extrema. Esta é a súa maneira

de impórse á grandiosidade da paisaxe encadrada, nomeadamente á magnificencia dese mar infinito onde os homes e mulleres non son máis que ínfimos puntos que sobresaen naquela infinitude, sexan as mariscadoras, os mariñeiros ou as bañistas que conversan mentres avanzan mar adentro na praia. Alomenos, escoitámolos falar. As conversas, os marmurios ou as respiracións ocupan unha posición xerárquica nun discurso no que, en relación cos diálogos e seguindo de novo a Chion, se manifesta ese verbocentrismo (Chion 1993, 17) que fai que os sons humanos orienten toda a percepción sonora arredor da súa presenza. Sobre a intervención da voz e a maneira que ten de relacionarse coa imaxe, vale a pena acudir á reflexión do propio cineasta: «Con el sonido subrayamos el foco de atención para que, al mismo tiempo, no quedara claro si la voz sale de la figura humana o emana del paisaje» (Iglesias 2013). Pola súa banda, o crítico e cineasta Miguel Castelo, aborda así o uso da voz humana: «Unha palabra próxima, en primeiro termo, en aparente contradición coa distancia da figura humana no plano, no obxectivo de trasladar un discurso simultáneo enunciado pola forza épica da natureza e o íntimo e persoal punto de vista dos seus habitantes» (Castelo 2014).

A fala, que aquí busca enfrontarse ao son-territorio e ao silencio que tamén o acompaña, estaba ausente, por exemplo, nun filme anterior de Patiño, xa citado, *Montaña en sombra*, onde a ringleira de esquiadores surcando a montaña nevada lograba crear, por un lado, a impresión dunha representación fronteiriza coa abstracción en movemento ou, por outra banda, case coma un estudo xeolóxico ou físico que buscara pór en relación distancias, escalas, formas, movementos, fluxos, intensidades. No cinema actual, por certo, habería que recorrer aos filmes de James Benning para atopar a imprescindible referencia deste documental que se recrea na contemplación demorada, agardando que os procesos, os vaivéns ou os movementos naturais da paisaxe completen o ciclo completo do seu existir. Sexa en entornos naturais ou en urbanos, tamén Benning integra a intervención humana, que actúa, que entra e que sae de campo nese fragmento encadrado no que sempre nos deteremos o suficiente para asistirmos ao elemental paso do tempo, na procura de coñecer así o que alí acontece por mínimo que sexa este acontecer.

A exploración do espazo devén nunha articulación formal e plástica que busca recortar sobre a inmensidade da paisaxe determinadas configuracións visuais organizadas sobre a base da simetría, o equilibrio, a ocupación armónica, como xa abordamos no caso das mariscadoras. A disposición das mazorcas de millo, os troncos das árbores amoreados ou incluso a atención prestada ao movemento circular dos cabalos no recinto da rapa das bestas, responden a este claro propósito de impor un orde a esta natureza hostil, de tal xeito que se fai patente a intervención ordenadora da linguaxe, alí ata onde poden chegar certos recursos elementais da linguaxe fílmica que, para o caso que nos ocupa, nin sequera precisa recorrer aos códigos dunha narración convencional. Tal que se invocara a citada reflexión de Wittgenstein encol dos límites da linguaxe e os límites do mundo, o filme mesmo fai fincapé na súa intervención sobre o real que busca captar e mostrar. O buscado sentido da composición maniféstase noutras cantas secuencias nas que pór de manifesto esta armonía da paisaxe, unha armonía que semellara que lle é intrínseca e non algo que lle viñera atribuído pola mirada que conforma estas imaxes, seguindo así o xa establecido neste traballo a partir de George Simmel. Citemos, por exemplo, a fusión de mar e ceo na liña última do horizonte, coas bateas depositadas sobre a superficie lisa e repousada da auga. Igual cualidade de coalescencia, entendida aquí como a propiedade dos elementos físicos ou naturais para unirse ou fundirse, presenta aquel outro plano que presenta unha ocupación do espazo en tres planos: o campo de labranza en primeiro termo, a vila nun segundo nivel e o mar coas bateas ao fondo. Igual cualidade se observa, asimesmo, naquel plano que se mantén en pantalla o tempo necesario para que o fume dun extintor vaia ocupando por completo o espazo encadrado, a xeito de rima visual coas imaxes iniciais do bosque na néboa. En todos estes casos hai unha busca deliberada desa beleza fotoxénica que ven definida polos atributos das cousas do mundo físico polo mero feito de seren atrapadas polo obxectivo da cámara; esa cualidade, finalmente, que, no sentido benjaminiano, nos informa da “aura” de canto atopamos na realidade e que, por si mesmo, é merecente de ser rexistrado.

O MITO, O QUE PERMANECE E O QUE FLÚE

Como emprazamento físico -dende a notable distancia sobre o representado que caracteriza a maioría das tomas- e tamén como posicionamento estético e moral, o punto de vista conformador do discurso

fílmico está orientado preferentemente a explorar aquel espazo-fronteira na busca de algo concreto: todo aquilo que remita ao mito do lugar, ese corpus de saberes, de herdanza colectiva, que se transmite na forma de relatos cos que outorgar unha interpretación ao sentido do mundo. Ligamos entón aquí co xa referido a respecto dos diálogos, nos que, centrándonos agora no seu contido, observamos que, non sen un algo de artificiosidade, se ocupan de lembrar os naufraxios que dan nome a este enclave xeográfico. Outras conversas, á súa vez, referen feitos, lendas, acontecementos, tradicións, que figuran xa en calquera libro divulgativo ou folleto turístico sobre a Costa da Morte e que, claro está, atenden ao propósito de incidir na dimensión mítica, máxica ou singular do lugar: a artimaña para atraer aos buques á costa, provocar o embarrancamento e poder roubar así a mercadería; as casas que se pintaron cos botes de leite condensada confundida con pintura e que procedía doutro naufraxio; historias de fuxidos da guerra civil; a pedra de Muxía con propiedades curativas... É de salientar como se incorpora a este corpus da tradición o recordo da catástrofe do Prestige, suceso do ano 2002 e que xa pula por formar parte da lenda da Costa da Morte³.

Máis que dedicado ao vivir cotián, como cabería esperar, daqueles segmentos fílmicos que recollen os oficios do lugar, o relato oral ocúpase do reconto dos mitos e das lendas. Preséntase entón como a voz que volve sobre a narración das orixes, esa narración intemporal acollida á memoria colectiva. E será aquí, na expresión verbal, onde o filme se atopa de súpeto cunha chamativa realidade lingüística, como é o uso do galego nuns casos, do castelán noutros e mesmo dunha sorte de “castrapo” ou lingua deturpada, unha mistura deste ir e vir do galego ao castelán. Resulta canto menos sintomático de como pode afectar sobre o real representado o mesmo acto de representación, o feito de intervir sobre aquilo que quixeramos manter tal e como é. A isto remite, a fin de contas, a crítica que dedicou ao filme o cineasta e estudoso do cinema experimental, Alberte Pagán, cando afirma: “Se Costa da Morte aspira a documentar umha bisbarra, debemos dar-lhe o mesmo valor documental em quanto ao som se refere? É realmente assi como fala a gente da Costa da Morte? Si e nom: nom é assi como falam entre eles e elas, mas si é assi como lhe falam ao forasteiro que vai ali veraneiar” (Pagán 2014). Pagán lamenta que o que pretendía ser un retrato honesto remate converténdose nunha postal costumista para turistas. Na presenza do dispositivo como obxecto estrano que observa e rexistra o observado atopamos a raíz das dificultades que, dende sempre, deben salvar os proxectos documentais animados por esta intención antropolóxica: «Porque as persoas entrevistadas (que nom teñem porque coincidir coas que adivinhamos na pantalha: a maior parte dos diálogos están gravados ou retocados em pós-produçom) nom se expressam ante um igual, nom lhe falam a um vizinho, senom a um forasteiro. É por isso que cámbiam de registro lingüístico e forçam a língua» (Pagán 2014). Agora ben, se volvemos á realidade lingüística de Galicia, se reparamos na situación de diglosia que segue a manterse, se atendemos á tan comentada actitude de autoodio cara a lingua propia que se dá en non poucas ocasións, se consideramos o desleixo con que ás veces tratamos aquilo que debería coidarse, entón este ir e vir do galego ao castelán non deixa de fornecer un retrato veraz. Finalmente, comprobemos a explicación que achega o propio Lois Patiño: “(...) a pesar de que yo me empeñaba en pedirles que me hablasen en gallego, al final había gente que utilizaba el castellano. Hay algunas personas que se nota que hablan gallego en su vida cotidiana y que cambiaron de idioma en el momento. Pero eso no es más que la propia realidad de Galicia, en la que se intercalan ambas lenguas” (Vila 2014: 4).

De volta neste buscado rexistro do mítico, o tecido textual, no que éste ten de disposición de formas visuais e sonoras, acollerá entón esa intención de buscar e comunicar a tradición deste lugar. Primeiramente, aquela distancia no espazo dende a que é representada a figura humana sobre a inmensidade da paisaxe é tamén unha distancia no tempo: algún lugar situado no pasado de onde proceden os relatos orais do mito e da tradición que escoitamos a eses personaxes na lonxanía do horizonte. Por outro lado, e de novo coa referencia das propostas fílmicas de Benning, esta idea de permanencia, como aposta estética coa que evocar a mística do lugar, figura nos planos fixos de longa duración onde o único movemento ven dado pola evolución da néboa sobre a paisaxe, o paso das nubes, as manchas de sombra desprazándose sobre a superficie da auga, as charamuscas dos lumes indo e vindo sobre o encadre. Todos eles, microrritmos visuais aos que se ten referido Ángel Quintana ao estudar este tipo

3 Sobre o mito, cómpre atender ao analizado por Santos Zunzunegui, se ben centrado fundamentalmente na ficción, cando o estuda en relación cunha das vetas creativas do cinema español: «(...) fuentes esenciales susceptibles de actuar como matriz básica en la que inscribir la narración». Ver: Santos Zunzunegui, 2002, *Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español*, Valencia, Ediciones de la Filmoteca, p. 19

de filmes: «La estimulación sensorial convive con el deseo de contemplar y con el ansia de llegar a sentir la cadencia del paso del tiempo en el interior de las imágenes» (Quintana 2011: 35). E como tamén aquí conta a intervención do home, habería que engadir a luz xiratoria dos faros, as árbores que van caendo pola acción da motoserra, ou a actividade mineira que vai erosionando a montaña.

A dimensión mítica da Costa da Morte nútrese, asimesmo, do destacado protagonismo que acada o traballo dos percebeiros, expresión máxima da loita do home contra a natureza hostil, como este filme non podía deixar de expor, unha vez que xa afirmamos a súa intención de ir á busca dos motivos máis recurrentes que constrúen a memoria colectiva desta comarca. E tampouco podemos deixar de evocar a épica de Homes de Arán (Man of Aran, Robert J. Flaherty, 1934) nesta secuencia dos percebeiros que se enfrontan ao mar embravecido.

Na dualidade entre o que flúe e o que permanece vaise construíndo o entramado textual que, tal como adiantamos, explora na paisaxe, e na integración da figura humana en dita paisaxe, na busca dun saber sobre o que representa aquel lugar. Se partimos, como é inevitable, das connotacións que este espazo posúe como enclave onde situar a fin do mundo, os máis elementais motivos visuais acadan unha potente carga metáforica. Dende a luz dos faros á luz que se filtra entre as nubes, por opoñer aquí o artificial ao natural, ata as terribles tormentas que empurra ao mar contra as rochas da costa ou as ondas que se botan por derriba dos percebeiros: todo ten un aire apocalíptico do que o suxeito-espectador dificilmente logra desprenderse. E indo claramente nesta dirección, apocalíptica é a presenza do lume nos montes. Os incendios forestais son aquí a máis pechada expresión desta fin do mundo, alí onde todo remata, no límite dunha terra que parece esvaerse aquí mesmo, sexa pola acción do lume, das tormentas, do mar entolecido ou mesmo polo proceder silencioso da néboa que vai engulindo o espazo do visible, tal que se recrea aquel medo esencial dos romanos referido por Otero Pedrayo.

Certamente, o sentido do apocalíptico ven representado polas chamas do incendio que ateigan o espazo encadrado e as charamuscas desprendidas do foco principal e que veñen a situarse ao primeiro termo da imaxe. Xuntamente con isto, os brigadistas que loitan contra o lume, co seu característico vestiario; as luces xiratorias dos camións de bombeiros, a xeito de rima visual coa que emiten os faros; ou as voces entrecortadas das emisoras de radio, que parecen replicar os marmurios de conversas en secuencias anteriores, son outros tantos motivos visuais e sonoros que contribúen igualmente a esta atmósfera de fin do mundo. E se voltamos aquí a considerar o papel relevante do silencio, descubriremos que a ausencia total de son en determinados momentos das secuencias de incendios logra crear un dramático efecto de irrealidade, sobre todo tratándose duns planos nocturnos nos que sobresaen as figuras dos operarios situados a contraluz das chamas. Finalmente, os planos de igrexas e de cemiterios, mostrados sobre todo á caída do sol, así como o reiterado e regular son das campás, comparecen, como non podía ser doutro xeito, para darlle forma final a esta Costa da Morte. Será, entón, neses planos das nubes que pasan sobre o cemiterio onde acade o seu sentido máis pleno esta idea do que permanece e o do que flúe. Imponse aquí unha escrita fílmica que logra recrear unha intensa emoción do devir do tempo, dando así forma a unha consistente expresión á tensión entre finitude e eternidade.

En conclusión, Costa da Morte somete o mito e a paisaxe a unha mirada que busca inscribir o paso do tempo en todo canto explora, tratando de capturar o que flúe e desaparece sen deixar por isto de expresar aquilo sometido ao principio da permanencia. É unha película, finalmente, que se sitúa nunha liña coherente en relación con traballos anteriores do seu autor (Montaña en sombra, Paisaje-duración) e que se orientan nunha mesma dirección, deixando que sexa o propio Patiño quen o explique: «La idea es tratar de descubrir instantes de intensidad que permitan al espectador conectar con la imagen y trascender el espacio real hacia una sensación más profunda y ambigua» (Duque 2013).

BIBLIOGRAFÍA

AZALBERT, N. (2013), “Loin de Madrid”, in Cahiers du cinéma, 693.

CATALÁ DOMENECH, Josep María, 2013, El murmullo de las imágenes. Imaginación, documental y silencio, Santander: Shangrilá.

CHION, Michel, 1993, La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido, Barcelona: Paidós.

ELIOT, Nicholas e LEPASTIER, Joaquin (2013), "Pari gagné à Locarno" in Cahiers du cinéma, 692.

FERNÁNDEZ, Vanesa e GARBANTXO, Miren, 2010, Territorios y fronteras. Experiencias documentales contemporáneas, Bilbao: Universidad del País Vasco

IGLESIAS, Eulalia (2013), "Quería retratar un espacio mítico"; in Caimán. Cuadernos de cine, 19 (70).

MARTÍNEZ, Isabel e GALLEGO, María, 2012. Revista Comunicación, n 11, pp. 264-275

OTERO PEDRAYO, Ramón, 2004, Ensayo histórico sobre la cultura gallega, A Coruña: La Voz de Galicia / Biblioteca Gallega.

PENA, Jaime (2013), "Figuras en el paisaje" in Caimán. Cuadernos de cine, n 19 (70),

QUINTANA, Angel, 2011, Después del cine, Madrid: Acantilado.

SIMMEL, George, 2013. Filosofía del paisaje, Madrid: Casimiro.

VILA, Sara (2013), "El cine gallego va a dar muchas alegrías", in El Progreso (28 de decembro).

ZUNZUENGUI, Santos, 2002, Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español, Valencia: Ediciones de la Filmoteca.

WEBGRAFÍA

CASTELO, Miguel. O Home e a Paisaxe. Algúns apuntamentos arredor da obra de Lois Patiño, con especial atención a Costa da Morte, 2014. Disponible en <http://actodeprimavera.blogaliza.org/2014/01/13/o-home-e-a-paisaxe/#more-3904> (Acceso en: 23 febreiro 2014).

DUQUE, Elena. El deslumbramiento. Entrevista a Lois Patiño, 2014. Disponible en: <http://www.s8cinema.com/portal/2013/06/07/el-deslumbramiento-entrevista-a-lois-pati%C3%B1o/> (Acceso en: 23 febreiro 2014).

PAGÁN, Alberto. Algunhas consideraçons sobre a língua de Costa da Morte, 2014. D Disponible en: <http://actodeprimavera.blogaliza.org/2014/01/15/algunhas-consideracons-sobre-a-lingua-de-costa-da-morte/#comments> (Acceso en: 21 febreiro 2014).

Blade Runner e a Engenharia Genética

JOÃO FRANCISCO DELGADO CERQUEIRA

Mestre e doutorado em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi bolseiro da F.C.T, professor do ensino secundário e colaborador da revista Arte Ibérica e do jornal Aurora do Lima. Apresentou a conferência Guernica e a Guerra Civil de Espanha na Fundação Mário Soares, na Sociedade dos Amigos da República em Ourense e na livraria Zouk, em Porto Alegre. É autor dos livros Arte e Literatura na Guerra Civil de Espanha (publicado em Portugal e no Brasil), A Culpa é destas Liberdades, A Tragédia de Fidel Castro, As Reflexões do Diabo, Maria Pia: Rainha e Mulher (em co-autoria com Manuel Pavão), José de Guimarães: Arte Pública (catálogo), José de Guimarães (publicado na China pelo Today Art Museum).

Blade Runner e a Engenharia Genética

João Francisco Delgado Cerqueira

Inspirado no livro *Do Androids Dream of Electric Sheeps?* de Philip K. Dick, o filme *Blade Runner*, de Ridley Scott, aborda o uso da engenharia genética para criar seres perfeitos a partir de DNA humano. Num futuro próximo, 2019, numa Los Angeles sobrepovoada, decadente e sufocada pela poluição, os seres humanos que não abandonaram a Terra são confrontados com a revolta de um grupo de seres fabricados por engenharia genética. Denominados replicants, estas criaturas realizam a quimera de gerar um ser “humano” à semelhança dos deuses: são mais fortes, mais inteligentes e mais belos do que o comum dos mortais. Estamos portanto no domínio da Eugenia, sendo neste caso a pureza racial, ou o aperfeiçoamento do indivíduo, obtido através de criaturas que, embora possuam ADN humano, não são humanas.

Este desejo de criar vida por outros processos que não os da natureza remete-nos para os mitos de Prometeu e do Golem judaico, os homúnculos da alquimia, Frankenstein de Mary Shelley, e a própria criação de Eva a partir da costela de Adão.

Gestados num laboratório em vez de um útero, os replicants nascem já com uma idade entre os vinte e os trinta anos, possuindo memórias falsas de uma infância que nunca tiveram, implantada através de um chip no seu cérebro. Todavia, há um preço a pagar por tamanha perfeição: o seu tempo de vida é de apenas quatro anos.

Além dessa limitação temporal, os replicants são criados com objectivo de desempenhar tarefas consideradas perigosas, degradantes ou tão só aborrecidas para os seres humanos. São assim fabricados modelos de combate, modelos destinados a trabalhar nas minas e na construção civil, e, entre outros, modelos cuja função é dar prazer aos seres humanos – ou seja, prostitutas e prostitutos. Como tal, conquanto no plano físico e mental estejam vários níveis acima dos seres humanos, os replicants não passam de seus escravos. Tal como no passado os homens com posses se dirigiam aos mercados de escravos para comprar criados, guarda-costas e concubinas, no futuro a humanidade reintroduz a mesma prática de adquirir seres “humanos” para satisfação das suas necessidades. E os mercadores de escravos são agora grandes empresas de biotecnologia, como a Tyrrel Corporation. Em *Blade Runner* a engenharia genética serve assim para perpetuar a prática da escravatura e garantir lucro fácil, com a vantagem de não ser preciso capturar ninguém.

A ciência está portanto ao serviço de um regime totalitário no qual os próprios seres humanos com problemas de saúde – como o geneticista J. F. Sebastian – são privados dos seus direitos cívicos. Se os replicants não podem vir à Terra, os humanos que sofrem de alguma doença – J. F. Sebastian padece de envelhecimento acelerado – dela são impedidos de sair. À semelhança de um deficiente na Alemanha Nazi, Sebastian é pois considerado um sub-humano – sendo a Terra o seu campo de concentração. Os avanços tecnológicos não apenas contribuem para a destruição do planeta, como ainda são usados para aniquilar os valores humanistas e democráticos. Tal como na Segunda Guerra Mundial, e nas que se lhe seguiram, os progressos da tecnologia foram empregues para criar armas cada vez mais destrutivas e reforçar o controlo sobre os cidadãos, neste futuro distópico os avanços científicos são igualmente usados contra o ser humano. Em vez de ser aplicada na cura de doenças como a que afecta Sebastian, a engenharia genética produz escravos. Em *Blade Runner*, a ciência manipula também a ética. Todavia, tal como no conto do aprendiz de feiticeiro, na história do Golem ou de Frankenstein, a criatura vai escapar ao criador. Uma versão melhorada dos replicants – os Nexus 6 –, desejosa de obter liberdade e mais tempo de vida, revolta-se e regressa à Terra. Liderados por Roy Batty, qual Spartacus do futuro, os replicants matam os seus senhores humanos a bordo de uma nave espacial e lançam-se numa corrida desesperada contra o tempo – se não conseguirem alterar o seu programa genético, irão morrer nas próximas semanas. Em vez dos humanos, são pois os replicants quem se revolta contra o totalitarismo da sociedade de *Blade Runner*.

Apesar do problema do tempo de vida ser a principal causa da revolta dos Nexus 6, são estes quem corporiza os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que as corporações que dominam o mundo

espezinham. Unidos por um valor que consideram supremo – o direito à vida –, eles demonstram sentimentos de amor e compaixão para com os seus semelhantes, sendo capazes de dar a sua vida para os salvar e sofrendo terrivelmente com a sua morte. Algo que os seres humanos parecem incapazes de fazer e sentir. Num mundo desumanizado são pois os replicants quem mais tem desejo de viver, amar e ser livre. E esta é outra das questões importantes que o filme levanta: quem é afinal humano em Blade Runner? Em qual das espécies se encontra o amor e os sentimentos mais nobres?

Entra então em cena o Blade Runner, ou caçador de andróides, Rick Deckard – interpretado por Harrison Ford – que é coagido a exterminar os replicants revoltosos pelo agente Graff.

Para tal, Graff usa o seguinte argumento: ou és um Blade Runner ou então não és nada. Ou seja, Deckard, qual agente secreto encarregue de trabalhos sujos, compreende que só tem valor enquanto servir o regime. E este, tal como todos os regimes ditatoriais do passado, não tolera a dissidência. Contestar o poder e as suas leis acarreta terríveis punições: a perseguição e o extermínio. Sebastian é punido com o degredo na própria Terra por não reunir as características físicas exigidas a um ser perfeito, os Nexus 6 são punidos com a pena de morte por não obedecerem aos seus amos. Entre os séculos XV e XIX, um escravo negro fugido da plantação seria açoitado e marcado com um ferro em brasa, mas, a menos que tivesse morto algum branco, ser-lhe-ia poupada a vida. No século XXI de Blade Runner, os novos escravos fugidos, tenham ou não morto os seus donos, são executados – a sua vida vale tanto quanto a de um animal criado numa granja industrial¹. E entre os seres humanos já ninguém questiona a moralidade destas leis. Pelo contrário, são os mais cultos, como o cientista Tyrell – o criador dos Nexus 6 – quem contribui com os seus conhecimentos de biotecnologia para que o regime totalitário se mantenha. A ciência apagou definitivamente os ideais humanistas.

Tudo se complica para Deckard quando conhece Rachel, a ‘sobrinha’ de Tyrell, que mais não é um replicant especial sem consciência da sua condição. Com Rachel, Tyrell realiza, por uma vez, o sonho de Victor Frankenstein de criar um ser humano destinado a ser, não escravo, mas seu igual. Ela está absolutamente convencida de ser uma mulher que teve um pai e uma mãe, como as suas memórias implantadas lhe demonstram. Submetida a um teste que detecta replicants pela medição da capacidade de sentir empatia, Rachel começa pela primeira vez a suspeitar de que não é humana. E da relação amorosa que se estabelece entre ambos, Deckard, ao tentar fazer-lhe ver que as suas memórias são falsas e que as suas capacidades – como tocar piano – pertencem a outras pessoas, acaba ele próprio a questionar a sua identidade. Será ele, o Blade Runner caçador de andróides, também um replicant?

Essa capacidade de sentir emoções que os replicants não deveriam ter – amor – e revelar sentimentos nobres – sacrifício por outrem – manifesta-se quando Rachel, arriscando a própria vida, salva Deckard de ser morto pelo replicant Leon. Tendo assistido à morte da sua companheira Zhora baleada pelo Blade Runner, Leon, também ele revelando sentimentos humanos – dor e desejo de vingança – está prestes a matá-lo quando Rachel também o alveja. Vendo aquele que ama em perigo de vida, Rachel, sem receio do que lhe possa acontecer, não hesita em matar um ser da sua espécie. Tal pode ser comparado ao acto de alguém que prefere sacrificar um membro da própria família a perder aquele que ama.

Entretanto, Roy, após ter morto um dos geneticistas que o criou por este ser incapaz de lhe prolongar a vida, junta-se a Pris, que se refugiara em casa de Sebastian. E dá-se então o confronto entre o ser humano defeituoso e os replicants perfeitos, gerando-se uma estranha empatia entre eles por todos padecerem do problema da falta de tempo. Ainda que breve e ilusória, estabelece-se uma amizade entre aqueles que o sistema rejeita.

O Dr. Tyrell vai então pagar o mesmo preço que Victor Frankenstein ao ser morto no confronto com a sua criatura, Roy, por não lhe poder evitar a morte iminente. Ao contrário de Prometeu, os cientistas não são punidos pelos deuses, mas pelas suas criações. Ainda que ao invés de Frankenstein, Tyrell sinta orgulho da sua obra, a qual encara como um prolongamento de si próprio, nem assim Roy deixa de lhe furar os olhos e esmagar o crânio. O desejo de vingança cega-os: o monstro vinga-se de ter sido desprezado pela humanidade, Roy vinga-se de lhe ter sido dada uma vida tão curta. Ambos matam o

¹ Ver Aldo Dinucci - <http://revistaviso.com.br/visArtigo.asp?sArti=119>.

pai. O mito de Édipo surge assim transfigurado nas duas histórias. Contudo, apenas em Blade Runner a relação entre Tyrrell e Roy se aproxima da de um pai e de um filho - «eu quero mais vida, pai» diz Roy -, com a irônica inversão de Édipo cegar Laio em vez de si próprio.

No final, dá-se o confronto entre Roy e Deckard. Todavia, quando o replicant tem a possibilidade de matar o humano (?) que o persegue, em vez de lhe apressar a queda fatídica, salva-lhe a vida. Nos seus últimos momentos de existência, Roy tem um inesperado acto de misericórdia e compaixão. E nas últimas palavras que pronuncia, num dramatismo poético poucas vezes alcançado na história do cinema, alude à passagem da vida e das memórias, a tudo isso que se irá perder, como «lágrimas na chuva».

Combinando ficção científica, filme policial negro, e drama existencial, Blade Runner, passadas mais de duas décadas desde a sua estreia, continua a levantar questões e gerar debates. O tempo decorrido desde a estreia, com os avanços na clonagem e inseminação artificial, reforçam a verosimilhança da história, cada vez menos ficção e mais realidade, e a profecia distópica que lhe subjaz. Na verdade, se já é possível – ainda que não permitido – escolher o sexo e a cor dos olhos do bebé que irá nascer, não faltará muito para que os avanços da engenharia genética permitam montar um ser humano à la carte tão perfeito quanto os replicants de Blade Runner.

A outra questão é saber se, nesse futuro inevitável, quando for realmente possível melhorar a espécie através de engenharia genética, haverá novas Tyrrell Corporation a fabricar replicants. Posta na actualidade, a questão parece ser de fácil resposta tendo em conta os padrões da bioética que regem, pelo menos, os países onde existem democracias. Todavia, se se colocar a possibilidade não despreciando de acontecer um Terceira Guerra Mundial ou um cataclismo, natural ou provocado pela poluição, que conduza a uma extinção de recursos e à emergência de poderes autoritários que se rejam por outros valores que não os que consideramos próprios de uma sociedade civilizada, é quase certo que surgirão igualmente novos doutores Tyrrell empenhados em criar replicants de diversos tipos e utilidades para servir aqueles que os possam comprar.

Assim sendo, Blade Runner deixa ser um filme de ficção científica para nos mostrar, com a devida liberdade de qualquer criação, o futuro da humanidade onde, paradoxalmente, os avanços da tecnologia conduzirão a práticas do passado. A engenharia genética criará os melhores escravos que já existiram. No entanto, estes, tais como os outros, acabarão fatalmente por se revoltar. Se lhes daremos um destino semelhante ao que os romanos deram ao bando de Spartacus ou se serão eles a tornar-nos seus servos, isso nenhum filme ou livro pode neste momento responder. É do domínio da genuína ficção científica. Seja como for, conquanto extraordinárias conquistas venha a obter, a engenharia genética nunca poderá trazer a imortalidade, quer a humanos quer a replicants. O homem ficará cada vez mais próximo dos deuses, mas nunca será um deles; a Ambrósia está-lhe vedada. Como disse o polícia Graff referindo-se a Rachel «é uma pena que ela não continue a viver, mas há alguém que não morra?».

BIBLIOGRAFIA

DICK, Philip K. (1968) Do Androids Dream of Electric Sheeps? GradeSaver LLC.

SCOTT Ridley (1982) Blade Runner, USA, Hong Kong, UK.

Ecológico das media narrativas.

EDUARDA ABRANTES

Eduarda Abrantes publicou ilustrações em inúmeros jornais e revistas portuguesas, de entre as quais: o Semanário Expresso, a Revista Elle, o Diário de Notícias e o Jornal i. Em 2004 licenciou-se em Design Multimédia na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha - ESAD.CR/IPLeiria (Portugal); em 2005 obteve o Diploma de Mestrado em Audiovisuais, Multimédia e Interatividade na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa - FCSH/UNL (Portugal); em 2008, o Diploma de Estudos Avançados em Artes Visuais e Intermédia, na Faculdade de Belas Artes de São Carlos da Universidade Politécnica de Valência (Espanha) e em 2013 finalizou o Doutoramento em Artes Visuais e Intermédia, na mesma Faculdade, com a tese "Narrativas Dinâmicas. Estruturas Interativas dos Novos Media na Rede" sob a orientação do Professor Doutor Moisés Mañas.

RESUMO

Sendo as bases de dados o centro do processo criativo na era do computador (Manovich) e sendo o seu medium de eleição a Internet, parte-se da hipótese de que as narrativas dinâmicas para se adaptarem a este espaço têm de se moldar às características inerentes ao mesmo, fazendo uso das bases de dados – este deverá ser o seu foco principal para a sobrevivência neste medium.

Apresento as narrativas ecológicas – estruturas narrativas que se criam ou não através da intervenção colaborativa, com a principal característica de fazer uso de bases de dados existentes. Reutilizando, reciclando e recontextualizando através de ligações semióticas, nestas participam todos os dados multimédia, como vídeo, fotografia, imagens gráficas, animação, som, texto ou outros elementos media misturados, podendo ser adaptados a estruturas pré-concebidas em prol de media ecologias e um posicionamento procomum (open source, creative commons, copyleft, etc.).

PALAVRAS-CHAVE

Narrativas Dinâmicas; Narrativas Colaborativas; Estruturas Interactivas; Arte de Bases de dados
Dynamic Narratives; Collaborative Narratives; Interactive Structures; Database Art

ARTIGO

“For the first time, we can follow imagination, opinions, ideas, and feelings of hundreds of millions of people. (...) And we don’t need to ask their permission to do this, since they themselves encourage us to do by making all these data public.”

(Manovich 2012: 1)

O excesso de informação online leva a uma emergente reutilização de recursos, sejam eles dados governamentais, estatísticos, comerciais, dados pessoais (como os que são enunciados por Manovich), entre outros. Um dos temas que pode interessar aos artistas dos novos media é a construção de narrativas dinâmicas fazendo uso destes. Foram intituladas de narrativas ecológicas, no sentido do reaproveitamento destes recursos, provenientes de bases de dados multimédia.

As narrativas ecológicas podem-se designar como estruturas narrativas que se criam ou não através da intervenção colaborativa, com a principal característica de fazer uso de bases de dados existentes. Reutilizando, reciclando e recontextualizando através de ligações semióticas, nestas participam todos os dados multimédia, como vídeo, fotografia, imagens gráficas, animação, som, texto ou outros elementos media misturados, podendo ser adaptados a estruturas pré-concebidas em prol de media ecologias e um posicionamento procomum (open source, creative commons, copyleft, etc.¹).

Conforme é apresentado nesta designação, a construção deste tipo de narrativas é feita em comunidade e na Internet numa espécie de reapropriação de recursos criados e reutilizados entre todos. O autor Richard Stallman assemelha o termo copyleft² - à era do computador em rede, onde não há espaço para obras fechadas à livre utilização. Stallman na conferência Copyright versus Community in the Age of Computer Networks dá o exemplo de Shakespeare que reutilizou histórias antigas na criação das suas obras (Stallman 2009). Se nesta altura existisse a lei copyright esta reutilização teria sido proibida e possivelmente algumas das suas importantes peças não teriam sido escritas. A reutilização para além de urgente pode ser um contributo para a arte e é deste modo que se pretende que esta seja vista.

Ações como a reformatação, reconfiguração, reembalação e reutilização poderiam ser consideradas uma tendência para uma libertação das bases de dados. Esta libertação é um dos trabalhos de há muitos anos de Stallman. A tendência também foi abordada por Jan Simons no contexto da narrativa.

1 Termos que surgiram em oposição à proteção dos direitos autorais – copyright, com o objetivo de retirar barreiras à utilização, difusão e modificação de um obra. Creative commons e copyleft genericamente apresentam diferentes licenças para a reutilização de uma obra para fins não comerciais, permitindo a sua cópia, divulgação ou modificação, desde que, sempre que esta seja reutilizada, se atribua os créditos a quem a criou originalmente.

2 Copyleft altera as regras do copyright mantendo a liberdade dos usuários de software: “(1) the right to run the software, (2) the right to read the software source code and modify it, (3) the right to redistribute the original version of the software, and (4) the right to redistribute modified versions of the program.” (AA. VV., 2005)

Este autor fala da lógica da narrativa, como algo que vai ao encontro do que é abordado com o tema ecológicas, o autor considera que, “is increasingly moving towards a conception of narrative as a contingent assemble of characters, settings and actions that can be constantly reformatted, reconfigured and repackaged for release and re-use in different media for different purposes” (Simons 2007). Esta abordagem foca um tipo de narrativa que opera segundo princípios familiares às narrativas ecológicas – o remisturar personagens, configurações e ações com o propósito de as libertar do seu espaço original, dando-lhes uma vida diferente.

A remistura - remix - dominou a década de 2000 e provavelmente dominará a atual, aponta Manovich em estudos acerca da “cultura remix” (Manovich 2007: 1-3). O autor fala da remistura como um sistemático re-trabalho de uma fonte, não se aplicando a “apropriação” por se tratar de uma alteração do original. Embora questões de direitos autorais devam ser questionadas, mesmo numa cultura de remisturas, o objetivo principal das narrativas ecológicas é que os direitos autorais sejam libertados para posições copyleft ou creative commons onde todos recriam, cedendo as suas narrativas para uma transformação constante, no intuito de que, o que se recria ficará sempre em aberto para uma nova reutilização.

A exposição Re/Appropriations organizada por Gustavo Romano em 2009 (Navas 2010), apresentou artistas ligados a trabalhos em rede, que exploravam a apropriação, seleção e combinação de material pré-existente ao nível “meta”, usando a remix como uma forma de discurso. Aqui pretenderam apresentar o artista como um “redirector de informação” em vez de um criador. Esta exposição sublinha a necessidade de utilizar estes recursos criativamente em meios artísticos.

Também o clássico termo remediation de Bolter e Grusin, que nos remete para o contexto da World Wide Web, do casamento da televisão com tecnologias de computador, em que os ingredientes, como os já falados: imagens, som, texto, animação e vídeo, podem ser unidos em qualquer combinação. Os autores consideram que o medium Internet tem, na sua natureza, o rearranjo de formas existentes – “In collage and photomontage as in hypermedia, to create is to rearrange existing forms (...) In all cases, the artist is defining a space through the disposition and interplay of forms that have been detached from their original context and then recombined” (Bolter 2001: 38/39). O termo remediation é utilizado na reutilização de recursos, mas acima de tudo na passagem de medium para medium, por exemplo: uma narrativa de um livro passa para TV e depois para Web. No fundo é a reutilização de elementos em dispositivos media diferentes do original, podendo ser remodelados para as características deste último. A remediação realizada no seu ato original fica sempre dependente dos media por onde passou. Em recursos de dados transportados de outros media, a metaclassificação dos signos pode distinguir estas camadas por onde o signo passou, pois este, se realizado com o processo da remediação descrito, fica sempre conotado com a história que transporta.

NARRATIVAS ECOLÓGICAS

As narrativas ecológicas podem-se encaixar, em parte, no género referido por Ryan: “Interactive narratives produced through a collaboration between the machine and the user” (Ryan 2009: 43), pois apesar da preparação e classificação ser trabalho do autor, será o computador que vai gerir esta base de dados para dar resposta em tempo real às opções do usuário. Aqui fala-se de metanomear os dados para que o computador consiga ir buscar respostas adequadas à formação da narrativa. Este tipo de narrativas interativas consideradas por Ryan descrevem uma pequena parte das narrativas ecológicas, mas a grande distinção destas para todas as outras é a reutilização de material, remistura e reciclagem narrativa – como uma proposta para a gestão urgente da quantidade de dados existente em rede.

As narrativas ecológicas poder-se-ão construir através das seguintes ações:

1. Localização de recursos existentes a serem reutilizados;
2. Reutilização de estruturas existentes adaptando-as às escolhas do criador;
3. Utilização de métodos auxiliares da reclassificação de elementos da narrativa.

NARRATIVAS ECOLÓGICAS - AÇÃO 1

Sobre a ação 1. **Localização de recursos existentes a serem reutilizados**, os repositórios de dados estão a crescer a cada momento e a melhorar de qualidade em termos de organização de informação. A página Web pertencente a Impure³ reporta que a partir de 2010 começaram a surgir grandes repositórios de dados bem estruturados, nesta mesma página podemos aceder a inúmeras ligações de repositórios de dados públicos, como “google public data”⁴. Para além de repositórios de dados, onde estes têm uma tipologia própria – são todos dados estatísticos ou informativos como, por exemplo: “Flickr sets with name, url and id”, ou “topic percentages in blogs and traditional press”. Estes dados no geral são dados soltos (em forma de texto) que poderão ser reutilizados numa parte de uma estrutura narrativa complementar a dados narrativos.

Para dados narrativos encontramos redes sociais como Twitter (curtas conversas de texto) ou Facebook (curtas conversas de texto, fotografias e vídeo), videoblogues como Youtube (vídeos realizados e partilhados por pessoas comuns, ver por exemplo, trabalhos da artista Natalie Bookchin⁵), blogues (narrativas de vida contadas por pessoas comuns), ou páginas Web (que disponibilizam os seus conteúdos publicamente, neste caso é interessante para o tema a reutilização de narrativas de noticiários online como Digg⁶), entre outros.

Também se poderão reutilizar quaisquer outro tipo de dados desde que distribuídos livremente (como obras licenciadas com o sistema copyleft ou creative commons), sendo músicas, obras literárias, ou pequenas narrativas que, com uma reutilização descontextualizada, perderão a identidade, logo não necessitarão da permissão dos autores. Obras antigas de diversas naturezas poderão ter interesse para o contexto, muitas já se encontram online devido à massificação da digitalização.

Sendo o objetivo principal deste tipo de narrativas trabalhar em termos ecológicos, esta ação tem de ser realizada com recursos existentes. Os recursos referidos são uma pequena amostra do mar de dados online, narrativos ou não.

NARRATIVAS ECOLÓGICAS - AÇÃO 2

Passando à ação nº 2. **Reutilização de estruturas existentes adaptando-as às escolhas do criador** o objetivo é apresentar soluções possíveis na reutilização de narrativas existentes, para a criação de novas narrativas. Estas narrativas existentes são inseridas em estruturas igualmente existentes (Fig. 1). Estas podem ser segmentadas mediante a estrutura escolhida pelo autor da nova estrutura. A construção prévia da estrutura é considerada mais importante para trabalhos interativos, pois esta é que gera a leitura da narrativa e não o contrário, a narrativa a criar a estrutura.

O método desta solução passa-se da seguinte forma: em primeiro lugar o autor escolhe uma estrutura, por exemplo uma das três estruturas “tipo”⁷: a estrutura linear do tipo árvore - com poucas opções e com uma só direção, com uma narrativa bem construída realizada por um dramaturgo, bastante imersiva e pouco interativa; a estrutura detetive - com uma área de pesquisa do tipo base de dados, arquivo de segredos ou micro-narrativas, com uma narrativa bastante equilibrada em termos de imersão e interatividade média por parte do usuário; a estrutura rede - muito interativa onde todos os pontos ligam com todos os outros, com uma narrativa fraca, muito fragmentada, no entanto, com muita interatividade por parte do usuário. Em segundo lugar, o autor procura narrativas que pretenda decompor em vários fragmentos ou vários pequenos ou grandes enredos, para adaptar a cada área da estrutura. O autor pode igualmente inserir dados soltos, para criar arquivos (por exemplo, se usar estruturas do tipo detetive).

Os autores Laskari falam da noção de coleção de elementos da narrativa que proveem de histórias par-

3 Impure, apoio na recolha de recursos (bases de dados) –

http://wiki.impure.com/wiki/index.php/Find_interesting_and_specific_data (acesso: 10-12-10)

4 Google Public Data Directory - http://www.google.com/publicdata/directory?hl=en_US&dl=en_US#! (acesso: 10-12-10)

5 <http://bookchin.net/> (acesso: 01-10-10)

6 Digg - <http://digg.com/> (acesso: 10-12-10)

7 Todos os tipos de estruturas narrativas existentes podem ser utilizados nestas construções

tidas em diversos componentes narrativos, um pouco como o que se pretende realizar na primeira fase desta solução, “The sequentially organized, unique cinematographic story is broken up into a collection of freely interrelated and multiply interconnected narrative components. The collection becomes the ‘raw material’ of the narration and enables the creation of complex and unpredictable products through the combination and interaction of individual elements, which are not of particular interest by themselves” (Laskari 2010: 200). Após a aplicação deste processo de segmentação, o autor passa à fase da escolha de uma estrutura para inserir estes dados, cruzando com outras narrativas que procederam do mesmo modo.

A estrutura eleita pelo autor, para estar na rede, pode e deve ser intercalada com outras estruturas, para isso é proposta a ação enxerto. Esta ação une “palcos,” narrativas ou micro-narrativas. Um dos fatores mais importantes que solucionam questões de interatividade, liberdade e arco de Freytag⁸, um equilíbrio que falta nas narrativas dinâmicas online.

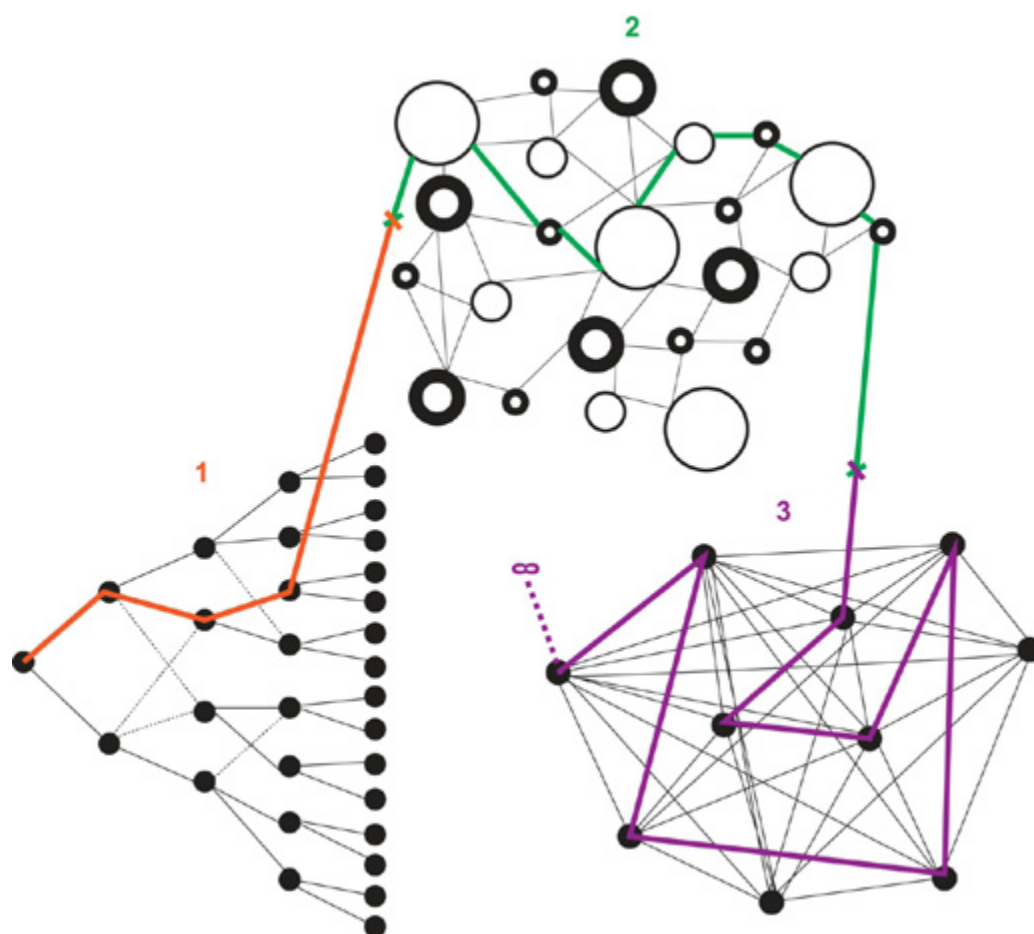


Fig. 1 – Narrativas Ecológicas - Estrutura Enxerto⁹.

Na Fig. 1 estão exemplificadas três estruturas diferentes, conectadas pela ação enxerto: a nº 1 – uma estrutura árvore; a nº 2 – uma estrutura detetive; e a nº 3 – uma estrutura rede. Estas 3 estruturas apresentam diversas experiências para os usuários, tornando-se um problema quando funcionam individualmente, pois cada uma tem falta do que existe na outra. No trajeto exemplificado a cores, a ação enxerto foi aplicada quando o usuário pretendeu sair do trajeto para obter novas experiências, colando a estrutura 1 e 2 e depois a 3 (podendo continuar infinitamente para outras estruturas).

NARRATIVAS ECOLÓGICAS - AÇÃO 3

Passando à ação 3. Utilização de métodos auxiliares da reclassificação de elementos da narrativa,

⁸ Arco ou triângulo de Freytag – é uma narrativa dividida em cinco partes ou atos: exposition (ou nascer da ação), climax (ou ponto de viragem), falling action (queda da ação), e, dependendo se a narrativa é uma comédia ou uma tragédia, um denouement (desenlace) ou uma catástrofe – ideal para a narrativa linear. (MEADOWS, 2002: 23)

⁹ A estrutura enxerto serve também para as bionarrativas (ABRANTES 2013: 386)

aqui são abordados três métodos: o primeiro método pretende dar resposta à recriação de narrativas com dados soltos sem sentido, chamar-lhe-emos de método de criação espontânea, o segundo o método dos mapas de influência de redes e o terceiro o método paradigmático da semiótica. Todos estes permitirão ao criador ter um auxílio na estruturação dos dados selecionados na primeira ação.

Abordando o primeiro método de criação espontânea, este surge com o propósito de dar resposta às seguintes questões:

- Como estas narrativas podem surgir do nada?
- Como se constroem histórias a partir da readaptação de dados?

Como resposta a estas questões, propõe-se uma aproximação ao modo como o estúdio No-Domain realizou o projeto Whirling Ceremony¹⁰. Joaquín Urbina numa conferência no Comunicar Design 8¹¹, diz-nos que o projeto começou do zero, sem nenhum objetivo previamente definido, os designers iniciaram uns desenhos num software vetorial, desenharam umas formas e ao desenhá-las começaram a criar relações entre elas, mesmo que aparentemente não tivessem nada a ver umas com as outras. Acompanhados por música que, segundo o autor, ajuda a desenvolver imagens e ambientes. Naturalmente as formas surgiram e os autores começaram a criar personagens a partir dessas formas, a imaginar que elas fazem parte de um mundo único, começaram também a atribuir estatutos às personagens no espaço, uma é o Deus, outras os trabalhadores, certas formas são objetos de trabalho, o espaço onde estes personagens habitam, etc. Todas as formas, mesmo que visualmente distantes, a natural necessidade de criar um enlace entre elas fez, no final, um projeto de animação acabando num vídeo musical da banda Narwhal, para a música Whirling Ceremony.

O projeto Whirling Ceremony foi construído de raiz, diferindo do tipo de projeto que pode surgir da proposta de narrativas ecológicas que é reconstruído a partir de dados existentes, no entanto, o processo de trabalho que iniciou sem tema (tal como acontece com a reutilização de dados), com ambientes diferentes criados por vários designers, que a pouco e pouco foram ganhando relações entre eles, assim como em cada ambiente foram-se criando personagens e relações entre elas (o chefe da população, os trabalhadores, as funções de cada um, o espaço onde vivem, etc.). O modo como foram criadas estas imagens e o modo de iniciar uma narrativa, as relações entre os personagens e a relação entre o espaço ou mundo criado para estes agirem, mostra como os dados arquivados online podem deixar de o ser e passar a ser dados volantes, que se transformam com o toque humano, que fluem entre vários utilizadores e que podem servir para construir enlaces e enredos. Uma relação entre objetos díspares é possível e os autores descrevem-na aqui, justificando os vários mundos existentes neste vídeo musical. Por muito distantes que os objetos estejam entre si (neste caso, os dados), visualmente ou conceptualmente, assim que são unidos num único contexto, criam uma relação automática entre eles.

Um exemplo que também pode ajudar à criação espontânea em termos de desbloquear a criatividade, embora não aplicado à área em questão, é a ferramenta 3CH (Steampainting)¹², desenvolvida por Steambot. Esta serve para desenvolver a criatividade visual em pintura de cenários para ficção. A intenção é a aplicação gerar palavras irracionais, ações, personagens e combinações ambientais, de modo a que, quando os artistas estão em processo de imaginar ambientes visuais, esta lhes proporcionem conteúdos (temas em forma de frases) inovadores na pintura. Os artistas ao experimentarem descobriram que, com o 3CH a gerar ideias e eles a pintarem um tema que não estão habituados a pintar, o resultado tornava-se mais complexo e estimulante. Aqui, não pela ação da máquina, mas pela ação ecológica na reutilização de recursos de dados na construção de novas narrativas, estas ficarão mais diversas, desbloqueadas da sua linha tradicional, chegando a novas associações.

Vemos na Fig. 2 uma estrutura proposta para o método de criação espontânea na qual é apresentada

10 Whirling Ceremony – Vídeo Musical, Banda: Narwhal, Canção: Whirling Ceremony, Direção, Produção e Animação: No-Domain, Outubro 2010. Disponível em: <http://www.no-domain.tv/motion/whirling/> (acesso: 12-05-11)

11 Construção de Whirling Ceremony, Urbina, Joaquín; representante do estúdio No Domain (Barcelona, Espanha), em Conferências Comunicar Design 8, ESAD.CR/IPLeiria, Caldas da Rainha, Portugal, 12 de Maio, 2011

12 Ferramenta disponível em: <http://www.steambotstudios.com/V2/3ch.php>; pinturas desenvolvidas durante a experiência sugerida pela ferramenta 3CH, disponíveis em: <http://www.hydropix.com/> (acesso: 4-07-11)

uma colagem de dados de diversas naturezas e três áreas distintas: a azul – três narrativas diferentes (representadas pelo círculo, quadrado e triângulo) que, ao se unirem, formam a narrativa principal – a base onde as outras histórias vão colar; vemos também a área circular acima da linha azul, trata-se de uma área de arquivo de dados, onde alguns dados foram deixados sem classificação para deixar o usuário participar na construção desta; e abaixo da linha azul uma área de micro-narrativas de diferentes tipos (pequenos filmes, áudio-livros, textos literários que formam pequenas histórias). Estas duas áreas, acima e abaixo da linha azul, unem dados sob o tema central da narrativa principal.

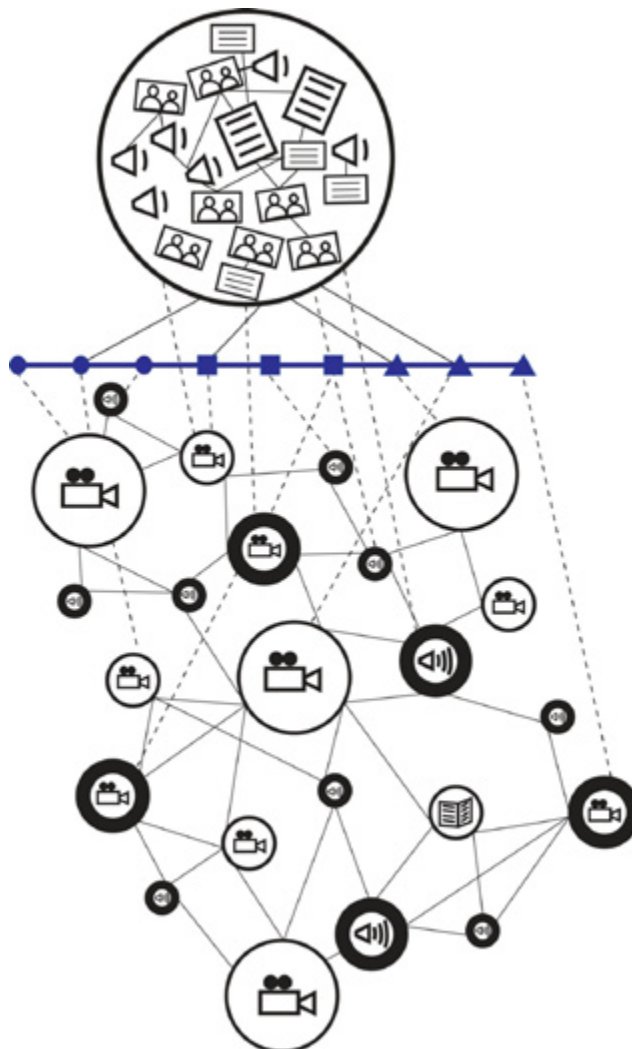


Fig. 2 - Narrativas ecológicas - Estrutura para o método de criação espontânea.

Para a construção desta estrutura, em primeiro lugar devemos seguir a regra da criação de um tema para a narrativa, à qual será adicionado um trabalho árduo de busca de bases de dados adequadas ao mesmo. Aqui devemos sempre escolher dados de projetos de dramaturgos (literário, em forma de texto, vídeo, ou áudio-livro), combinamos estes dados (fragmentos de boas narrativas) criando uma base sólida, depois acrescentamos áreas desta base de dados para colocar dados soltos e outra para colocar micro-narrativas (entre outras soluções). Após os ingredientes planejados, há que criar associações entre os elementos do enredo.

É importante deixar uma área para os usuários também participarem na classificação destes dados, como por exemplo em *Pockets Full of Memories* de George Legrady (2003-2006)¹³, no exemplo esta área de interação com o usuário é a que está acima da linha azul - arquivo de dados (alguns dados necessitam da classificação do usuário). Aqui também poderão deixar em aberto a introdução de novos elementos como neste projeto de Legrady.

¹³ <http://www.georgelegrady.com/> (acesso: 10-03-14)

Passando ao segundo método dos mapas de influência de redes, de Eva Schiffer (Schiffer 2007), este trabalha relações entre “atores” dentro de uma rede, por exemplo numa comunidade real ou virtual. Podendo ser adaptados para trabalhar relações entre personagens de uma narrativa. Neste caso pode-se igualmente ajustar a mesma metodologia utilizada por No-Domain, iniciando com várias personagens, criando enredos entre elas. Este processo é muito útil para trabalhar com redes muito complexas, onde as narrativas ecológicas irão atuar por estarem inseridas na Internet.

Uma narrativa tradicional, segundo Mieke Bal (Manovich 2001: 227), deve conter os seguintes critérios: um ator e um narrador, o texto, a história e a fábula e os seus conteúdos devem ser uma série de eventos conectados causados ou experienciados pelos atores. Para que uma narrativa ecológica não seja meramente um conjunto de fragmentos de dados, esta deve cumprir os critérios de Bal, acima de tudo um ator – daí a importância do mapa de influência que começa precisamente no dado mais importante; também deve conter um narrador – o autor/artista/designer que desenvolverá a estrutura da narrativa; o texto, a história e a fábula será criado(a) pelas relações entre atores; e os conteúdos que serão fruto das conexões entre atores.

De um modo contemplativo todas estas informações podem ser representadas num mapa de influência, podendo este ser utilizado como mapa auxiliar para a construção de narrativas ecológicas. Para além dos atores e influências que têm no grupo, estes mapas também permitem visualizar os objetivos de cada ator. Os dados utilizados na construção destas estruturas narrativas são personagens, estas devem ser selecionadas das bases de dados, vindas de outros contextos, recontextualizadas em um novo grupo de ação, criando novas relações entre elas.

Nestes mapas de influência de redes, também poderá constar a multimodalidade – que é definida aqui como um modo de juntar diferentes signos, por exemplo: vídeos, fotografias, sons, etc., e outros sinais provenientes da participação em tempo real de várias pessoas distintas, como por exemplo: fala, gestos, texto, movimento (através de câmaras Web, ou texto corrido em mensagens instantâneas), etc. Tal como um rizoma “brings into play very different regimes of signs, and even non sign states” (Deleuze 1987: 21).

Este parâmetro abrange mais do que a classificação de dados, ele cruza os dados ou signos de arquivo com os sinais que se produzem em tempo real, aquando da navegação dos usuários na Internet. Estes signos e sinais são informações que devem ser levadas em conta em narrativas dinâmicas online, porque o tempo real apresenta a parte viva do fluxo de histórias em desenvolvimento. Se os usuários tiverem investido num personagem, as suas ações em tempo real também deverão ser pensadas, embora não podendo ser mapeadas previamente. No entanto, para que estas narrativas aproveitem as características do medium Internet, deverão ter este lado vivo. Na estrutura previamente definida para este tipo de narrativa, deve ser pensada a inserção deste tipo de possibilidades.

Norman Klein refere, numa lista de ferramentas para romances de bases de dados, de entre os quais foram selecionados para este tema - the aperture, que resumidamente refere o preenchimento de “ausências” ou faltas deixadas pelo autor, por parte do usuário. O autor explica: “Even data fields are spaces between. They cannot generate conclusions and second acts in the same way as a novel or a film. ... So the apertures become essential, to allow the viewer to mentally set the speed, determine the rhythm, enter the shocks” (Klein 2009: 147). Num mapa de influência poderá ser aplicada esta ferramenta. O que Klein sugeriu para os romances de bases de dados, pode ser adaptado a estes mapas de diversas formas, por exemplo, nos mapas de influência de redes, poderão ser deixados “personagens vazios”, sem influência, uma espécie de ator indefinido; ou no caso dos mapas conceptuais, usando por exemplo, conceitos vazios, relacionamentos por criar ou o próprio significado obtido pelas proposições, deixado em branco. Esta personagem pode ser construída em tempo real pelo usuário.

A multimodalidade também pode ser aplicada do ponto de vista da não linearidade dos textos, o que Leeuwen designa por textos que: “(1) foreground visibility, not just by using images, but also by using composition (layout), typography and colour; and (2) are deliberately designed to allow multiple ways of reading, multiple uses, regardless of whether this is achieved through electronic technology or not”

(Lewuwen 2005: 73). É importante destacar a intenção de colocar a visualidade em primeiro plano, situação que pode ser adaptada aos múltiplos tipos de dados que existem, destacando os visuais (como imagem fotográfica, vídeo, ou outra), que poderão criar nos usuários, maior margem para ocuparem os chamados “espaços vazios”; e a preparação dos elementos para produzir múltiplos modos de leitura, um processo de composição que trabalha em paralelo com a metaclassificação dos dados, que pode sugerir diversas possibilidades de enredos.

Na Fig. 3 vemos um tipo de estrutura, criada para as narrativas ecológicas, que poderá ser adaptada à ideia de Ryan na estrutura The Brained Plot (Ryan 2001: 256), em que o usuário escolhe um ator, com o objetivo de ver a narrativa através do ponto de vista deste ator. A navegação pode ter este tipo de possibilidade. Os atores A1, A2, A3, A4, etc., poderão ser personagens já existentes ou inspirados em personagens nascidas a partir das bases de dados. Neste exemplo foram criados vários atores (A1, A2, A3, ... a1, a2, a3, ...) e um ator não definido que será para ser preenchido pelo usuário (U). Todos os atores têm as suas características (representado pelos ícones à direita do círculo: quadrado, círculo, estrela, etc., cada um representa uma determinada característica, o A1 é o ator com mais características e/ou capacidades de ação – é o ator principal, ou o líder do grupo de atores). Também está representada a influência que cada ator tem sobre os outros atores da narrativa (através das linhas que unem os atores).

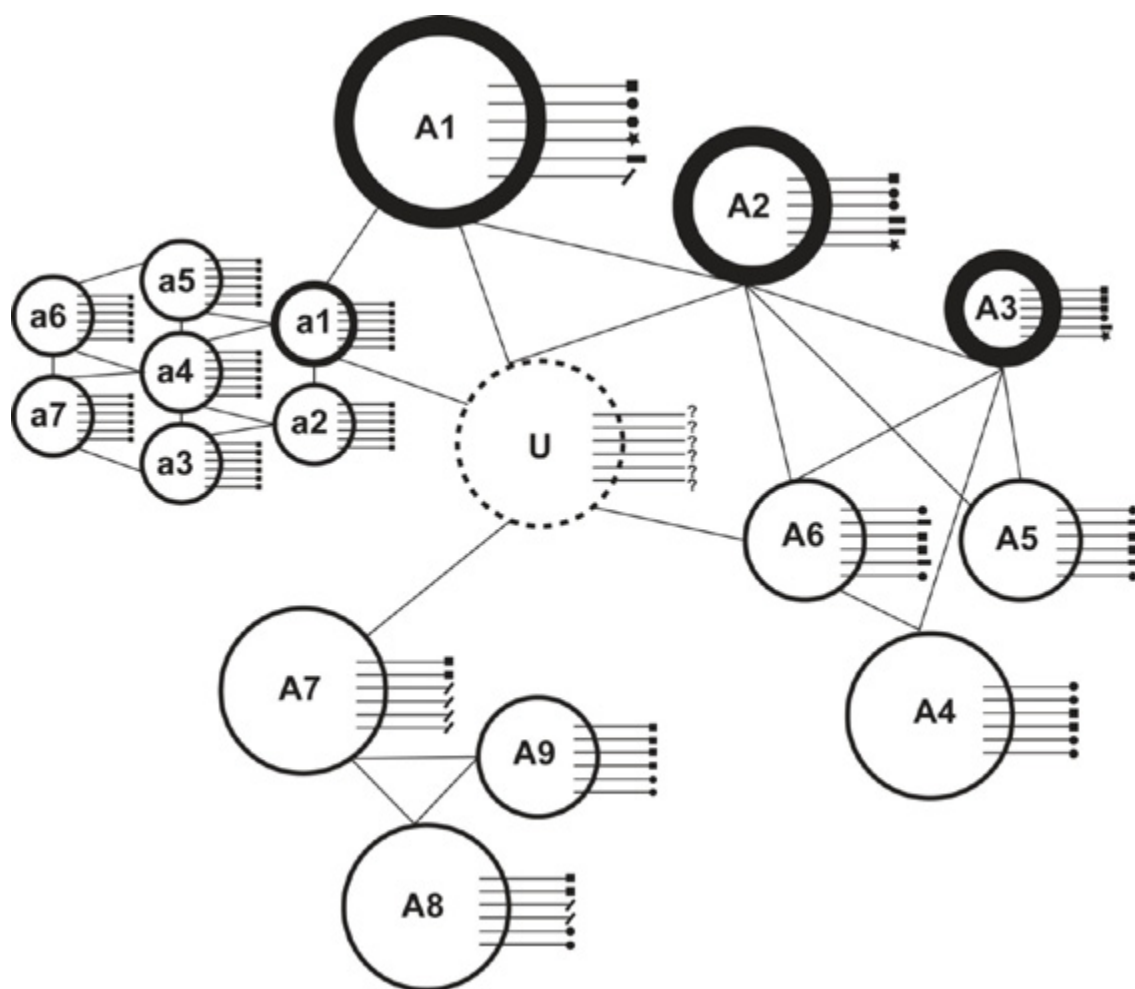


Fig. 3 - Segundo exemplo para as narrativas ecológicas – estrutura para o método dos mapas de influência de redes.

Passando ao terceiro método para a reclassificação de dados a utilização do método paradigmático da semiótica. Este método trabalha essencialmente a análise vertical de cada signo, aplicado neste con-

texto com o intuito de criar novos significados para cada dado utilizado. Este é indicado para a intensa participação de usuários na conceção deste tipo de narrativas, podendo participar na classificação de cada fragmento (dados ou signos).

Para o aplicar é necessário, em primeiro lugar, proceder à segmentação da narrativa utilizando o processo sintagmático da semiótica, que separa horizontalmente unidades de significação; em segundo lugar, procede-se criativamente ao processo paradigmático da semiótica (Barthes 1964: 57), ou seja, à análise vertical de cada unidade de significação, fazendo daqui resultar inúmeras possibilidades narrativas. O objetivo da ação paradigmática nestas unidades de significação é produzir novos significados, dentro do mesmo tipo de unidade. Isto é a unidade de significação “um professor” é classificado paradigmaticamente por “vários professores” (de singular passou a plural), ou substituindo por “um jardineiro” (alterando a profissão), ou por “dois alunos” (passando a plural e mudança de categoria de “professor” para “aluno”). Numa análise paradigmática é permitido todo o tipo de associações, desde que sigam o mesmo tipo de unidade de significado.

O método paradigmático pode-se estender a unidades de significação maiores, no caso das narrativas, estas podem ser chamadas de micro-narrativas ou pequenos enredos substituídos por micro-narrativas semelhantes com as mesmas unidades de atores ou tipo de narrativa. Esta poderia ser uma solução paradigmática útil para cruzar narrativas existentes sem introdução de novas histórias. No fundo, a soma destas diferentes narrativas, resultaria numa nova narrativa. Neste caso o método de análise vertical, pode servir para um mapa de influência com análise inversa, isto é, mediante a ação e influência de cada ator, estes seriam substituídos por atores com o mesmo tipo de ação e influência. Assim como com os mapas conceptuais, uma narrativa analisada através deste processo, resultaria numa planificação útil para realizar substituições “verticais” de conceitos (dados), relações e proposições (palavras ou frases resultantes destes conceitos e relações).

O arquivo escondido como por exemplo na estrutura de Mary-Laure Ryan - *The Hidden Story* (Ryan 2001: 253), também enunciado por Klein, na sua lista de ferramentas para romances de bases de dados, intitulado *the picaresque* (Klein 2009: 150), é fruto de narrativas ecológicas e pode ser adaptado à solução paradigmática da semiótica e à solução das estruturas existentes adaptadas às escolhas do artista. Nas histórias *the picaresque*, Klein acrescenta que “is often driven by a hidden archive, secret knowledge, a trace memory that never quite answers its questions”. O autor sublinha que um arquivo escondido deve deixar as respostas de certo modo indefinidas, para o usuário ficar na expectativa de procurar mais. Este tipo de possibilidade adapta-se a estruturas do tipo detetive, como a dos jogos de aventura, podem funcionar com uma narrativa principal à qual poderão ser acrescentadas informações, que no contexto das narrativas ecológicas, será uma reutilização de dados, reclassificados. Para a elaboração das narrativas ecológicas, a opção do arquivo escondido é uma das possibilidades mais adequadas, na qual o trabalho ecológico encontra um espaço onde pode ser aplicado sem constrangimentos em termos da preservação da narrativa. É talvez a solução mais fácil apresentada aqui, para a reutilização das bases de dados.

Assim, para colocar em prática esta metodologia é necessário recorrer em primeiro lugar à ciência dos signos – a semiótica, com os seus recursos de análise horizontal e vertical, no qual o autor deve separar várias narrativas horizontalmente adaptando o processo sintagmático, começando por separações maiores, como por exemplo, de capítulos (no caso da literatura), depois por tipologia de capítulos, (se fazem parte de um início de uma história, de um desenrolar de eventos, de um conflito, de uma resolução de conflito, ou de uma conclusão), em seguida, por exemplo distinguir as personagens da história e a sua importância na narrativa (podendo-se cruzar com os mapas de influência de redes), e assim sucessivamente, tentando separar ao máximo as partes constituintes da narrativa.

Após separar várias narrativas horizontalmente, deve-se passar à fase da troca de tipos semelhantes desta separação a fim de renovar as narrativas. Esta troca assemelha-se à construção de um puzzle, as peças vão sendo substituídas por peças com as mesmas características de encaixe até formar uma história completa (Fig. 4).

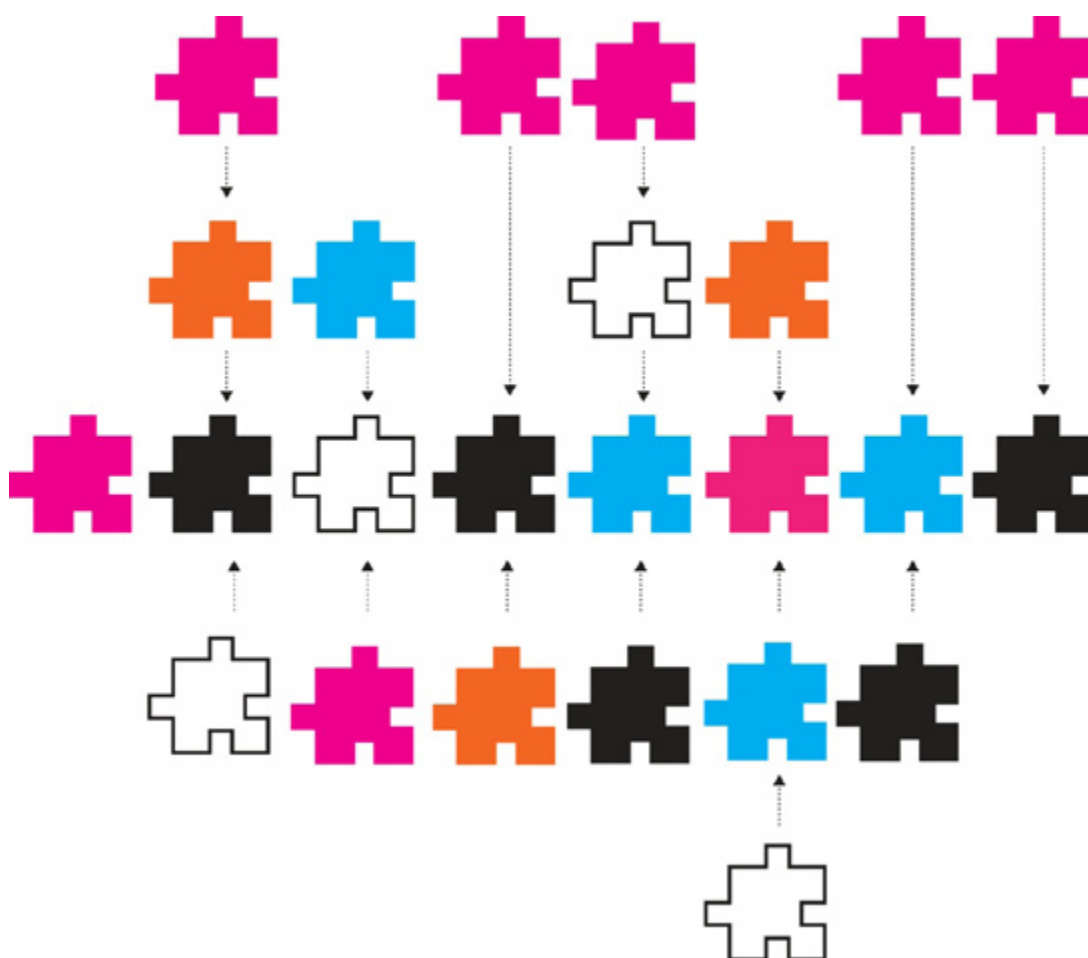


Fig. 4 – Quarta proposta de estrutura para as narrativas ecológicas – processo de construção de narrativas através do método paradigmático da semiótica.

Nesta estrutura proposta, as narrativas originais são exemplificadas através das cores, em que cada cor é segmentada através do método sintagmático e paradigmático. Na utilização desta estrutura para narrativas com arco de Freytag (narrativas que tenham uma sequência coerente de causalidade, de princípio, meio e fim), este processo deve ser seguido de um modo mais rigoroso, em que a pesquisa de narrativas para encaixar noutras é mais difícil. Os atores devem ser o guia de fragmentação e colagem.

Resumidamente, as bases de dados são um recurso em crescimento imparável e na fase em que nos encontramos relativamente à construção de imagens, a reapropriação destes dados acaba por ser um processo de emergência na reutilização dos recursos existentes. As soluções apresentadas servem de propostas para o uso das narrativas online que pretendem ter uma posição ecológica em relação a estes dados que crescem desmesuradamente – os dados de vídeo, fotografia, som, texto e outros dados multimédia; assim como narrativas ou micro-narrativas que são criadas, vistas e depois esquecidas, podem deste modo sair do espaço museológico e se renovarem em algo diferente.

No geral as propostas para as narrativas ecológicas podem funcionar entrecruzando os métodos propostos de modo livre. Não só o facto da excessividade de recursos, mas também a dinamicidade do próprio medium, permitem esta abordagem artística para a produção de narrativas.

BIBLIOGRAFIA CITADA

BARTHES, Roland, 1987, "A Aventura Semiológica", Lisboa, Edições 70

BARTHES, Roland, 1964, "Elementos de Semiologia", Lisboa, Edições 70

BOLTER, Jay David, 2001, GRUSIN, Richard; "Remediation, Understanding New Media", E.U.A., The MIT Press

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 1987, "A Thousand Plateaux", Londres, The Athlone Press

KLEIN, Norman, 2009, "Spaces Between: Traveling through Bleeds, Apertures, and Wormholes inside the Database Novel", in HARRIGAN, Pat; WARDRIP-FRUIIN, Noah; "Third Person – Authoring and Exploring Vast Narratives", E.U.A, The MIT Press

LASKARI, Ana; LASKARI, Iro, 2010, "Live puzzle: Kaleidoscopic Narratives Through Spatio-temporal Montage", Technoetic Arts: A Journal of Speculative Research, Volume 8, Número 2

LEEUWEN, Theo van, 2005, "Multimodality, Genre and Design", in Jones, Rodney H.; Norris, Sigrid; "Discourse in Action, Introducing Mediated Discourse Analysis", Oxon, Routledge

MANOVICH, Lev, 2001, "The Language of New Media", E.U.A., The Mit Press

MEADOWS, Mark Stephen, 2002, "Pause and Effect: The Art of Interactive Narrative", E.U.A., New Riders

RYAN, Marie-Laure, 2009, "From Games to Playable Stories Toward a Poetics of Interactive Narrative", StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies, Volume 1, Lincoln, University of Nebraska Press, p. 43-59

RYAN, Mary-Laure, 2001, "Narrative as Virtual Reality", E.U.A., John Hopkins

SEAMAN, Bill, 2004, "Interactive Text and Recombinant Poetics – Media-Element Field Explorations", in Harigan, Pat; Wardrip-Fruin, Noah; "First Person, New Media as Story, Performance, and Game", E.U.A., MIT

WEBGRAFIA CITADA

AA. VV., 2005, "Open Source and Open Content: a Framework for Global Collaboration in Social-Ecological Research", Resilience Alliance [online]. Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss1/art33/> (acesso: 07-07-12)

ABRANTES, Eduarda, 2013, "Narrativas Dinâmicas. Estruturas Interativas dos Novos Media na Rede", Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes de São Carlos, Universidade Politécnica de Valência, 5 de Julho [online]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10251/31382> (acesso: 16-03-2014)

MANOVICH, Lev, 2012, "Trending: The Promises and the Challenges of Big Social Data, Debates em Digital Humanities", editado por Matthew K. Gold. The University of Minnesota Press [online]. Disponível em: <http://lab.softwarestudies.com/2011/04/new-article-by-lev-manovich-trending.html> (acesso: 05-06-11)

MANOVICH, Lev, 2007, "What Comes After Remix?" [online]. Disponível em: www.manovich.net/TEXTS_07.HTM (acesso: 11-06-11)

NAVAS, Eduardo, 2010, "Remix[ing] Re/Appropriations", Espanha, MEIAC [online]. Disponível em: <http://remixtheory.net/?p=474#more-474> (acesso: 11-06-11)

SCHIFFER, Eva, 2007, "Net Map, Influence Network Maps" [online]. Disponível em: http://www.visualcomplexity.com/vc/project_details.cfm?id=644&index=644&domain e em: <http://net-map.wordpress.com/about/> (acesso: 10-12-10)

SIMONS, Jan, 2007, "Narrative, Games, and Theory", The International Journal of Computer Game Research, Volume 7, Edição 1, Agosto [online]. Disponível em: <http://www.gamestudies.org/0701/articles/simons> (acesso: 24-08-09)

STALLMAN, Richard, 2009, "Copyright versus Community in the Age of Computer Networks", Conferencia LIANZA, Christchurch Convention Centre, 12 de Outubro [online]. Disponível em: <http://www.gnu.org/philosophy/copyright-versus-community.html> (acesso: 15-05-12)

PINA BAUSCH, análise do contributo. Corpo Território

TERESA NORTON DIAS

Natural de Beira/Moçambique faz a sua formação académica e artística entre aquela ex-colónia portuguesa, Portugal Continental e Insular e Londres, em Inglaterra, na Arts Educational Schools. É licenciada em História, variante de História da Arte, pela Universidade de Lisboa e Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta. É membro da InSEA (International Society for Education Through Art) e foi associada fundadora da AAEAM (Associação Artística de Educação pela Arte na Madeira). É, desde 2011, investigadora integrada do CEMRI/UAb – LabAV. Em 2013 foi convidada para integrar a equipa de investigadores colaboradores do CLEPUL-Pólo Madeira. Ainda em 2013 integra a equipa de investigadores do projeto multidisciplinar “(Des)Memória de desastre? Cultura e perigos naturais, catástrofe e resiliência. Madeira, um caso de estudo” (CECC-UCP/CIERL-UMa). As suas principais áreas de interesse são as migrações e os fenómenos interculturais, a antropologia visual, media e mediação cultural, arte e educação, corpo e movimento.

www.tnortondias.com | teresa@tnortondias.com

PINA BAUSCH, análise do contributo. Corpo Território

Teresa Norton Dias

UMa / CEMRI / CLEPUL

RESUMO

‘Lissabon Wuppertal Lisboa’ é o título do trabalho de Fernando Lopes sobre a obra de Pina Bausch intitulada “Masurca Fogo”. Criada a partir de uma residência em Lisboa aquando da Expo 98, esta obra de Pina ajuda-nos a perceber não só, a sua forma transversal de construir as suas coreografias tornadas performance, como o seu trabalho sobre as fontes onde vai beber, neste caso à cidade de Lisboa, a sua inspiração. Entre os corpos e os territórios que se constituem e onde se movem, observámos (i) limites e fronteiras. Procurámos perceber como aconteceu em Pina Bausch ‘Lissabon Wuppertal Lisboa’, quando dos espaços se transpirou para as emoções vivenciadas, utilizando os corpos como veículos de comunicação. “Masurca Fogo!”, sob o olhar atento do cineasta português, Fernando Lopes.

PALAVRAS-CHAVE

Masurca Fogo, Pina Bausch, Fernando Lopes, movimento, corpo, território

INTRODUÇÃO

Pina Bausch viveu sessenta e nove anos para nos deixar um legado, simultaneamente vasto e complexo para que procuremos estudar e compreender a forma como surge e como se impõe.

Não foi por acaso que Maria João Seixas, coprodutora de ‘Lissabon Wuppertal Lisboa’, se empenhou pessoalmente, deslocando-se por diversas vezes a Wuppertal, para com Pina Bausch criar laços e estabelecer uma relação de confiança. O registo do making of que Fernando Lopes realizou em filme/documentário dá-nos conta de todo o processo.

Nesta curta abordagem que fazemos sobre aquele trabalho de Fernando Lopes, não seremos alheios a um périplo sobre a obra de Pina Bausch, à sua entrega à dança e à forma como, à luz do expressionismo alemão, se distancia do “academicamente correto”, para se impor numa linguagem de teatro/dança pouco comum na Alemanha dos anos setenta.

Em ‘Lissabon Wuppertal Lisboa’ assistimos à construção de Ein neues Stück¹, a partir da vivência de uma cidade (não inédito em Pina Bausch), num processo de trabalho que parte da experiência individual de cada bailarino(a), para a construção de um todo coreografado por aquela artista. O registo sob o olhar atento de Fernando Lopes, não se esgota em si próprio, possibilitando-nos hoje, tantas leituras, quantas as que permitiram a sua construção.

PINA BAUSCH – A PESSOA E A OBRA

“Cada peça é diferente, mas profundamente ligada a mim”
(Bausch, apud Bösch, 2005).

De sólida formação técnica, escola de Kurt Jooss, discípulo de Rudolf Laban, Pina Bausch, que à frente também designaremos por Pina, desenvolve, quando abraça a direção do Teatro de Wuppertal em 1973, uma contestada² linha de teatro-dança, que se impõe pela persistência na diferença. Falamos naturalmente de um trabalho que extravasa o estereótipo académico da dança, introduzindo novas linguagens não antes pensadas para aquele universo artístico, num teatro estatal de produção clássica. Falamos da introdução de sonoridades, mais do que de palavras ditas, e de movimentos não convenicionados na academia, mais do que gestos análogos de componente teatral, que Goldberg (2010: 259) define, referindo-se às suas peças, como um “...teatro dramático e arrebatador que era, ao mesmo tempo, uma forma de dança dramática e visceral.”

A imprensa que acompanha Pina ao longo da sua carreira, acentua ainda que a:

...ruptura de tradições foi uma tarefa árdua, sobretudo num teatro subvencionado pelo Estado.

¹ Uma nova peça – tradução nossa.

² Tanztheatre Wuppertal, in <http://www.pina-bausch.de/en/dancetheatre/>

Mas Pina Bausch não se deixou dissuadir de sua concepção de dança, para a qual não existem instruções de uso [sublinhado nosso]. Sua versão de *Iphigenie auf Tauris* (Ífigênia em Táuris), de 1974, foi recebida pela crítica como um dos acontecimentos mais importantes da temporada de dança. (Bösch, 2005).

Feito o périplo pelas quarenta e cinco obras deixadas por Pina Bausch destacamos, como mais emblemáticas, duas produções do ano de 1978, *Café Müller* e *Kontakthof*, tendo este último sido desenvolvido (e registado em filme) em versões com seniores e jovens e seniores sem qualquer preparação em dança, em 2000 e 2008 respetivamente e, é claro, *Mazurka Fogo* criada em 1998, numa produção da Expo'98 para o Festival dos 100 Dias, em coprodução com o Gothe Institut de Lisboa.

Sobre a criação de *Kontakthof*, Goldberg (2010: 259, 260) escreve que naquele trabalho Pina Bausch reproduz...

...fielmente os gestos dos homens e das mulheres em situações de pouco à-vontade: endireitar a gravata/ajustar a alça do soutien, puxar o casaco/ajeitar a combinação, tocar na sobrançelha/pentear o cabelo, e assim por diante, até que o ciclo de movimentos, infinita e ritmicamente repetido [sublinhado nosso], primeiro pelas mulheres, depois pelos homens e, por fim, por todos, em diversas combinações, criava a sua própria dinâmica estonteante [sublinhado nosso].

Pina passara já por Lisboa para os Encontros ACARTE em 1989, com a obra *E na montanha* ouviu-se um grito e depois, pela mão de Jorge Salavisa que em 1994, como programador da dança para "Lisboa, Capital Europeia da Cultura", traz as obras: *A Sagração da Primavera*, *Café Müller*, *Kontakthof*, *Viktor* e *1980 - Uma peça de Pina Bausch*. As viagens continuaram periodicamente até 2008.

Maria João Seixas, coprodutora do filme de Fernando Lopes acompanha de perto o trabalho de Pina Bausch e a conquista da sua ligação a Lisboa. No depoimento incluído no DVD do filme que aqui se trata, fascinada pela pessoa e a sua obra, descreve-nos assim um dos momentos:

Ter entrado em Wuppertal no apartamento onde vive, seguramente, uma das maiores, senão a maior criadora de teatro e dança, a maior coreógrafa do mundo, requisitada pelo mundo permanentemente e ver a austeridade levada ao limite quase do insustentável (...) a maneira como ela vive (...), foi uma experiência que me confirmou tudo isto que eu (...) disse. É um ser moral, M O R A L, de uma enorme exigência que começa consigo, com ela própria. (Seixas, 1998).

Mazurka Fogo foi a sua única produção sobre Lisboa e *Café Müller* (Teatro S.Luiz, Lisboa, 2008), a única peça onde ainda dançava, a última vez que pisou um palco (Sasportes, 2012: 316). Tirando três peças do seu reportório (cedidas à Ópera de Paris) e alguns registos em vídeo que em vida ainda permitiu, todas as restantes se confinam à produção possível no Tanztheater de Wuppertal. Parafraseando Sasportes apud Gluck em *Orfeu e Euridice* (2012: 323) dizemos também: "que faremos sem Pina?" (tradução nossa).

O filme: 'Lissabon Wuppertal Lisboa'

"Que perfeito coração/no meu peito bateria/meu amor na tua mão/nessa mão onde cabia/perfeito o meu coração (Alexandre O'Neill)".

A sonoridade das gaiotas no Tejo e o barulho dos espaços...

Em setembro de 1997 e durante três semanas, Pina Bausch "residiu" nas instalações da Companhia Nacional de Bailado à Rua Serpa Pinto, em Lisboa. Com a sua autorização, Fernando Lopes olhou atentamente o trabalho diário da coreógrafa e dos seus bailarino(a)s, que a cada esquina haviam observado em Lisboa, cenas de mulheres e homens em trabalho, ou simplesmente transeuntes. Essa observação e a sua comunicação (individual ou em grupo) através do corpo, constituiu-se no primeiro passo para a criação de uma nova peça, com movimentos mais ou menos organizados, que Pina registava cuidadosamente em vídeo, vindo a obra total a resultar numa construção progressiva de um todo coreografado, apresentado depois ao público, e de seu nome: *Mazurka Fogo*.

Augusto Seabra, que considera este filme documental fruto do que designa de “atenção ao real de Fernando Lopes” (Seabra, 1998), uma das suas melhores produções desde *Abelha na Chuva*, alerta para o risco de Fernando Lopes utilizar, neste documentário, o formato de um making of, sob perigo de a ele ser colado um limitado processo de criação, na medida em que haverá sempre uma “parte misteriosa da obra [produzida], que nunca será completamente esclarecida” (ibidem).

Mais do que um making of ... o realizador chamou-lhe “carta de amor a Pina Bausch e à companhia” (Galhós: 141). Organizado em partes, a que Fernando Lopes atribuiu títulos diferentes, estas denunciam, só por si, a cumplicidade entre bailarino(a)s e coreógrafa: *Propostas e Movimentos I* [Pausas e Reflexões]; *Propostas e Movimentos II* [Segredos e Sussurros; Saudades de Wuppertal em Lisboa; Saudades de Lisboa em Wuppertal]; *Temas, Variações e Metamorfoses*. Nesta organização realçamos a ausência quase total de diálogos ou locução, à exceção de pequenos apontamentos e no início, uma espécie de prólogo na voz de Fernando Lopes, que prepara o espetador. A condução é feita pela escolha cirúrgica da banda sonora, simultaneamente significativa e emblemática. Por exemplo, as imagens da saída da gare do comboio suspenso de Wuppertal são acompanhadas do fado “Gaivota”, cantado por Amália Rodrigues. Levam, necessariamente, o imaginário do espetador para uma qualquer gare de elétricos em Lisboa. Há uma espécie de transição de nação em nação, de território em território, feita através da imagem, mas conduzida pela música.

Viaja de cidade em cidade (como espelhado no próprio título), do espaço criativo ao espaço performativo, criando no espetador a necessária cumplicidade com a obra e obrigando-o a um constante exercício de recriação pictórica. Por não mostrar o todo, faz despertar mais e mais curiosidade. Sendo os mediadores bailarino(a)s, foi o corpo o instrumento utilizado para o fazer, (re)criando o território.

Corpo Território. Pelo atrás exposto, não será complicado percebermos como é que um pouco do território Lisboa cidade se transporta para o território palco, utilizando como veículo mediador, o corpo. Há, na obra de Pina Bausch, a preocupação da envolvimento do seu/sua bailarino(a) na obra que cria, por um lado, corresponsabilizando-o(a)s pelo trabalho apresentado e, por outro, partilhando o processo criativo, ligando as obras não só a si, como dizia num epitáfio atrás transcrito, mas também a cada um dos seus bailarino(a)s. Esta é a relação que estabelece e de que se torna impossível separar. No essencial é importante assimilarmos o processo que Fernando Lopes nos dá a conhecer, do registo que fez e nos premiou em filme. Mais do que um registo do real, ‘Lissabon Wuppertal Lisboa’ é também uma viagem pelo seu imaginário.

NOTAS FINAIS

Por ser de uma “...entrega absolutamente obsessiva, amorosamente obsessiva, apaixonadamente obsessiva ao universo da dança e do teatro...” (Seixas, 1998), Pina Bausch é hoje, passados cinco anos sobre a sua morte, uma figura que deixa saudade e vazio, a quem procura referências na sua criação. Masurka Fogo teve a sua grande *première* em Wuppertal a 4 de abril de 1998 e em Lisboa, a 11 de maio de 1998. Ficam-nos registos como este para a perpetuação do seu legado, de que Lisboa fez parte. Em Masurka Fogo inspirou-se também, o cineasta espanhol Pedro Almodôvar, que integrou partes da peça na produção do seu filme *Fala com Ela*. A obra de Pina Bausch é tão transversal quanto isso. Fernando Lopes di-la “cinemática” (Galhós: 137)

BIBLIOGRAFIA

AUMONT, Jacques, MARIE, Michel (2008), Dicionário Teórico e Crítico do Cinema, Lisboa, Edições Texto & Grafia, janeiro [2009].

BRIESELANCE, Marie-France, MORIN, Jean-Claude (2010), Gramática do Cinema, Lisboa, Edições Texto & Grafia, outubro [2011].

GALHÓS, Claudia (2010), Pina Bausch – Sentir mais, Alfragide, D. Quixote, junho.

GOLDBERG, RoseLee (2012), A Arte da Performance. Do futurismo ao presente, 2ª edição, Lisboa, Orfeu

Negro, abril.

SASPORTES, José (2012), A Quinta Musa. Imagens da História da dança, Lisboa, Editorial Bizâncio, novembro.

WEBGRAFIA

BÖSCH, Marcus (2005), Pina Bausch: tudo é dança, in Deutsch Welle, 18 de maio, disponível em <http://www.dw.de/pina-bausch-tudo-%C3%A9-dan%C3%A7a/a-1682335-1>, acessado a 25 de março de 2014.

OLIVEIRA, Aline Mendes de (sd), O processo de trabalho do ator-bailarino no espetáculo Masurca Fogo de Pina Bausch e o conceito de ação de Constantin Stanislavski: por uma análise da ação e do movimento criativo, disponível em http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/1629/1/EVENTO_ProcessoTrabalhoAtor.pdf, acessado a 19 de março de 2014.

PARTSH-BERGSOHN, Isa (sd), A Dança-Teatro de Rudolph Laban a Pina Bausch, Tradução: Ciane Fernandes, disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-01/trabalhos/pagina/03.htm>, acessado a 24 de março de 2014.

2008, Um Festival de Pina Bausch, disponível em http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Programacao/Danca/Documents/bausch_programa.pdf, acessado a 19 de março de 2014.

TANZTHEATRE WUPPERTAL, disponível em <http://www.pina-bausch.de/en/dancetheatre/>, acessado a 20 de março de 2014.

FILMOGRAFIA

Lissabon Wuppertal Lissabon, 1998, Filme. Fernando Lopes, Portugal, 35mins. .

Direção de Fotografia em Cinema: Uma arte escondida.

ANTÓNIO COSTA

António Costa) é mestre em Estudos Cinematográficos, professor universitário e diretor de fotografia. Nasceu no Canadá em 1962. Fez os seus estudos secundários em Faro e, na década de 80, frequentou diversos cursos ligados ao cinema no Canadá. Também no Canadá trabalhou como técnico de laboratório no Medallion Film Labs e, no final da década de oitenta, iniciou a sua longa carreira de assistente de imagem. Iniciou a sua carreira de diretor de fotografia em 2001. É professor na Universidade Lusófona e em outros estabelecimentos de ensino. É editor dos websites CineGuia e do IMAGO.

Direção de Fotografia em Cinema: Uma arte escondida

António Costa

Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias, Lisboa

RESUMO

Sendo a direção de fotografia uma componente de grande relevância no desenrolar da narrativa cinematográfica, parece justo procurar trazer a um nível de maior relevância as suas características e qualidades artísticas através da teoria sobre «O inconsciente ótico» de Walter Benjamin. O Diretor de Fotografia (DF) não tem sido ao longo do tempo reconhecido pela sua contribuição artística para o filme. Tem sido em grande escala ignorado quer pela lei autoral quer pela crítica e mesmo pelo meio académico. O DF tem sido visto essencialmente como um executante técnico e não tanto pelas suas capacidades artísticas.

ABSTRACT

Despite having a key role on narrative cinema, cinematography is not always regarded as an artist activity. By looking through the principals of « optical unconscious » explained by German philosopher Walter Benjamin it is a tentative to overcome a general idea that in fact the cinematographer is more than a craftsman.

KEY WORDS

Cinematography; optical unconscious; narrative cinema; cinematographer; film; authorship;

PALAVRAS- CHAVE

Direção de Fotografia; cinema; inconsciente ótico; ficção; fotografia; câmara;

O PAPEL DO DIRETOR DE FOTOGRAFIA (DF).

O desempenho do DF no cinema de ficção tem sido de certa forma negligenciado quer nos meios académicos como também pelos media. O seu desempenho é visto por todos os quadrantes mais como de um técnico do que propriamente de um criativo. Se o papel do DF é secundário em relação ao realizador no que diz respeito à decisão final, compete por outro lado ao diretor de fotografia a decisão final no domínio da fotografia.

O DF é responsável pela qualidade técnica e artística do filme. Compete ao DF materializar em imagens a visão do realizador. Sendo que o ponto central do diretor de fotografia é traduzir as emoções do guião para a tela. Para a obtenção destes efeitos o DF tem de conciliar o uso da luz e movimento.

A fotografia tem efeitos sobre o espetador pela forma como se manipula a luz como também pela forma como se enquadra a cena e pela sua estrutura compositiva aliada ao movimento de câmara. Estes efeitos combinados têm um poder emocional sobre o espetador.

A fotografia serve a narrativa do filme encaixando-se no género, no conceito, na criação de um ambiente que propicie o sentido lógico da narrativa e em especial materializar a visão do realizador. Em ficção a fotografia cinematográfica tem um papel fundamental na transmissão de emoções dos personagens para o espetador.

A ILUMINAÇÃO

Desde que John Alton intitulou o seu livro «Painting with Light» (Alton, 1949) que a designação de pintar com luz é utilizada para descrever a direção de fotografia em cinema. Até ao momento não se encontra outra definição que melhor possa descrever o principal papel que a fotografia tem na narrativa ficcionada. Uma pintura tem a capacidade de nos atrair e de nos absorver através das suas características. Pode atrair através do arranjo compositivo, quer pela tonalidade das suas cores quer pelos seus contrastes ou até mesmo causar o efeito negativo de repulsa. A fotografia cinematográfica tem claramente o mesmo efeito utilizando até os mesmos princípios estéticos para descrever emoções e efeitos no espetador.

O DF pode em circunstâncias normais utilizar luz natural ou luz artificial e em muitos casos conjugar ambas para a obtenção do efeito pretendido. Pode fazê-lo através de altas luzes (high-key) ou optar por

faze-lo em baixas luzes (low-key). Enquanto a primeira se caracteriza essencialmente pela presença de cor e ausência de sombras a segunda caracteriza-se em sentido contrário pela ausência de cores vivas e pela presença de sombras carregadas e fortes. Uma fotografia assente em altas luzes pode demonstrar felicidade, alegria, esperança, enquanto uma fotografia feita com baixas luzes pode demonstrar tristeza, infelicidade, drama ou morte.

Estes efeitos assentam essencialmente na utilização das luzes aproveitando as características dos aparelhos de iluminação para manipular a qualidade e características da luz. Entre fazer uma luz dura ou uma luz suave esta pode ser controlada através da redução ou aumento dos níveis de contraste. Enquanto a luz dura pode provocar grande contraste entre o claro e o escuro e daí causar a impressão de algo pesado, agressivo por outro lado manipular uma luz difusa e suave para diminuir contrastes, pode induzir beleza, tranquilidade ou mesmo nostalgia.

Estes factos, que se podem considerar de certa forma convencionais, são contudo a base para a obtenção de um efeito emocional necessário para a narrativa cinematográfica. Mas mesmo para além destes factos ainda a direção de luz adotada que pode perfeitamente alterar o ambiente e o sentimento que se possa transpor da tela para o espetador. Como por exemplo uma fonte de luz vinda do topo sobre o personagem como no caso do filme «O Padrinho» 1972 fotografado por Gordon Willis dá a impressão de espiritualizar o personagem como torna-lo distante. É o caso da iluminação neste filme que deixa os olhos do ator (Marlon Brando) sempre no escuro como que nos retirando o contacto com o seu olhar dando distância e carregando a personagem de misticismo.

Iluminando um personagem por baixo dá-nos outro efeito. Insegurança e um aspeto fantasmagórico. Este aparente ilusão dado pela iluminação pode ser aplicado em situações de drama, morte, chantagem, bruxaria e mesmo para acentuar a mau carácter do personagem.

A FOTOGRAFIA EM RELAÇÃO AO INCONSCIENTE ÓTICO SEGUNDO WALTER BENJAMIN

Diz-se, quando os pioneiros do cinema os irmãos Lumière apresentavam nas suas projeções o pequeno filme intitulado «L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat» (1) que o público sem ter ainda a cultura de ver imagens em movimento, eram apanhados de surpresa e gritavam em pânico enquanto fugiam para as traseiras da sala. Um episódio que não está devidamente confirmado no ponto de vista histórico mas que tem algo de verosímil se atendermos ao princípio ao qual Walter Benjamin se refere relativamente ao inconsciente ótico. (Benjamin, 2006)

Este episódio que se conta sobre as primeiras projeções do cinematógrafo, são elucidativas do poder que as imagens exercem sobre a percepção humana. A invenção da fotografia e do cinema vieram trazer uma nova dimensão e novos horizontes de conhecimento sobre a consciência em diferentes níveis da psicologia humana. O filósofo alemão Walter Benjamin debruçou-se sobre o efeito que causa sobre a consciência e sobre o subconsciente do espetador quando está perante imagens em movimento. Benjamin denominou-o de «inconsciente ótico» no seu ensaio em 1936 em «A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica» onde descreve a influência das imagens sobre o consciente humano. Benjamin faz uma aproximação à teoria das pulsões de Freud no domínio da psicanálise.

«A câmara leva-nos ao inconsciente ótico, tal como a psicanálise ao inconsciente das pulsões»
(Benjamin, A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. in: Magia e Técnica, Arte e Política. , 1994, p. 105)

As pulsões, segundo Freud, são impulsos inconscientes gerados interiormente onde não se tem controlo ou domínio ao contrário do ato consciente e premeditado. São impulsos energéticos da mente como são nos sonhos que surgem de um impulso não voluntário mas que surgem por uma corrente de energia interna sem domínio e controlo do consciente.

Para além daquilo que a realidade efetivamente mostra há contudo uma outra dimensão que apesar de não ser efetivamente visível, palpável no domínio do real, também existe ao nível do inconsciente. O visionamento de um filme absorve o espetador ao ponto de o interiorizar sem este se dar conta na

narrativa e na ação que se está a desenrolar. Só poderá a vir a ser interrompido se algo de anormal se passar como um corte da projeção ou outra anomalia se venha a intrometer de forma a interromper a absorção do indivíduo enquanto espetador. Apenas uma ação exterior pode “acordar” o espetador da sua envolvimento psíquica enquanto segue o enredo que se desenrola na tela.

A FOTOGRAFIA NO CONTEXTO NARRATIVO

A fotografia portanto veio alargar novos horizontes à compreensão do pensamento humana e a percepção à imagem. A fotografia como forma de comunicar é mais complexa e rica do que aparentemente se possa deduzir. A imagem não se esgota em si. A imagem diz mais do que aquilo que mostra.

Walter Benjamin, faz uma aliança entre a fotografia e a análise psicanalítica. A fotografia tem para Benjamin um potencial analítico oculto ao primeiro olhar. Benjamin aborda-as como que lendo para além do óbvio, interpretando o instante como que a decifrar o verdadeiro significado desse instante e dessa personagem ou personagens que dão corpo à fotografia.

«Benjamin reconhece na fotografia e no cinema a capacidade de registo de aspetos da realidade que não cabem na ótica natural» (Flores, 2013)

sendo que considera que a capacidade das imagens técnicas são muito mais abrangentes e ricas de informação no domínio da percepção e da interpretação tal como exemplifica entre a diferença do ator de teatro com o ator de cinema. Enquanto o ator de teatro atua perante um público em tempo real podendo readaptar a sua interpretação de acordo com as reações do público no cinema é diferente. O ator interage com a máquina obedecendo a determinadas técnicas que é depois composto na montagem.

«Estas imagens técnicas vêm, permitir analisar melhor o desempenho dos atores de um filme na medida em que este passa a ser «mais facilmente isolável nos seus elementos constituintes». Por outro lado, o grande plano e o ralenti no cinema, a ampliação e o retardador na fotografia não funcionam apenas como meios de exposição de elementos conhecidos da realidade, mas sobretudo como meios de «revelação de estruturas de matéria inteiramente novas da realidade». (Flores, 2013)

Só a fotografia e o cinema revelam essa imagem oculta, através do movimento, do corte, as imagens aceleradas ou desaceleradas, só mesmo a câmara pode ser a extensão do olhar observar e revelar aquilo que o olho humano não vê. O operador de câmara russo Dziga Vertov ensaia no seu documentário «O Homem da Câmara de Filmar» e em «Kino-Eye».

A RELAÇÃO DA IMAGEM CINEMATOGRAFICA COM O PRINCIPIO DO INCONSCIENTE ÓTICO.

Portanto tendo como base que o inconsciente absorve informação extra para além do óbvio, então o uso da iluminação no contexto cinematográfico reveste-se de importância crucial no sentido de estabelecer o ambiente onde a narrativa se desenrola. Neste particular a fotografia assenta sobre a teoria do inconsciente ótico. A particularidade da iluminação e do enquadramento são veículos de informação para o inconsciente. É capaz de passar informação para o subconsciente e daí ser um adicional para a criação de um ambiente propício para o desenrolar da narrativa pretendida.

«O cinema e as suas técnicas permitem novas percepções do espaço – através do grande plano – e do movimento – através do “ralenti”. Assim se torna compreensível que a natureza da linguagem da câmara seja diferente da do olho humano. Diferente, principalmente, porque em vez de um espaço preenchido conscientemente pelo homem, surge um outro preenchido inconscientemente». (Benjamin, 2006, p. 233)

O cinema penetra profundamente no real. Põe o real a teste. Tal como o filme do comboio dos irmãos Lumière que obtém um efeito revelador que perfura diversas camadas do consciente e trás à superfície uma reação nova, reveladora e até incontável, tal como as pulsões que fala Sigmund Freud. Os sonhos não são manipuláveis. Decorrem sem o próprio os poder controlar e todo o desenrolar dessa narrativa criada pelo subconsciente que só pode ser interrompida com o acordar. O cinema tem o poder

de transformar o real.

A natureza que fala à câmara é diferente da que fala aos olhos. Diferente sobretudo porque a um espaço conscientemente explorado pelo homem se substitui um espaço em que ele penetrou inconscientemente. (Benjamin, 2006, p. 246)

A MANIPULAÇÃO DA LUZ.

O cinema rapidamente se estruturou e se cristalizou na narrativa e nos géneros. Há algumas normas técnicas que se aplicam para dar consistência à narrativa cinematográfica. Tornaram-se de certa forma convencionais num sistema industrializado e massificado como o cinema acabou por se tornar. Já falamos acima de algumas. A iluminação low-key caracterizada por imagens escuras, conferem de certa forma um ambiente mais carregado e pesado muito característico de filmes de terror ou de certos géneros como os thriller. Por outro lado, no outro extremo temos a característica de iluminação que se denomina de high-key confere ao contrário imagens totalmente iluminadas, brilhantes e coloridas que se adapta para filmes do género de comédia e românticos.

Através da característica de iluminação de uma cena é possível sugerir emocionalmente, de igual modo como o acompanhamento da música que implicitamente nos determina um sentimento. A luz em cinema tem o mesmo papel emocional. Uma luz pode associar-se a um sentimento de excitação, de otimismo e alegria ou com mistério, medo e perigo. Em relação ao uso de maior ou menos contraste entre claro e escuro podemos dizer que o uso de pouco contraste nos pode transmitir o sentimento de nostalgia e melancolia enquanto que o uso de alto contraste com grandes diferenças entre claro e escuro nos podem levar ao sentido de conflito, de disputa, de guerra e de dramatização.

O que se pretende comprovar é que a direção da luz tem grande importância na referida «mensagem» subliminar que completa o inconsciente. Utilizando uma luz predominante de topo pode dar a uma impressão espiritual, angélica como a que foi utilizada por exemplo no filme de Mel Gibson «A Paixão de Cristo» com fotografia de Caleb Dechanel. A luz forte que desce do topo e banha o personagem é como se de um sinal divino se tratasse vindo dos céus. Se a iluminação desprezasse esta técnica o efeito seria distinto. Como poderia o diretor de fotografia representar o momento divino e celestial em que Jesus fala com o Deus Pai? Poderia certamente optar por fazer outro género de fotografia sem marcar claramente a proveniência da fonte de luz, mas essa luz teria o mesmo efeito? O mesmo significado? Será que o espetador está consciente no momento que segue a narrativa do filme que a luz simboliza o divino? ou será apenas «informado» inconscientemente? e desta forma representativa do divino, (do céu vem o paraíso e da terra o inferno) o realizador e o diretor de fotografia aliam a simbologia representativa para poder contar a sua história.



Imagem do filme « A paixão de Cristo»

«no domínio da arte , com efeito, a noção de imagem, está ligada essencialmente à representação visual». (Joly, 2012, p. 19)

É nessa representação que assenta essencialmente o trabalho dos profissionais da Direcção de Fotografia.

A construção da imagem tem um papel nos tempos modernos uma importância vital no sentido da percepção humana e na passagem de informação quer no domínio da aprendizagem, no domínio da comunicação como nenhuma outra era foi capaz. Presentemente a massificação da imagem tornou-se ainda mais expansiva e absolutamente total na civilização ocidental ao ponto de podermos dizer que

«O analfabeto do futuro», disse alguém, «será aquele que não sabe ler as fotografias, e não o iletrado» (Benjamin, 2006, p. 261)

A RELAÇÃO DO DIRETOR DE FOTOGRAFIA COM O REALIZADOR

Antes de fazer uma conclusão é necessário apontar todo um trabalho que deve ser feito pelo DF em especial com o realizador de forma a atingir os objetivos se tivermos em conta a interpretação acima descrita sobre o pensamento de Walter Benjamin sobre o inconsciente ótico.

Não será demais realçar que é obvio que a relação entre DF e realizador deve ser a mais próxima possível. A colaboração que ambos empregam na criação da obra é fundamental no resultado final. Quanto mais sensível é o realizador às questões concetuais melhor se desenvolve o trabalho com o diretor de fotografia. É necessário que exista uma colaboração mutua e próxima que beneficie o resultado final da fotografia e por conseguinte o filme. Quanto maior for o envolvimento do realizador com o DF na construção de uma obra cinematográfica melhores perspectivas se abrem para a obtenção de um bom trabalho. A colaboração mutua é fundamental no desenvolvimento artístico e conceptual do filme. Resultados de duplas famosas que assinaram obras notáveis são por exemplo: Ingmar Bergman/Sven Nykvist; Bernardo Bertolucci/ Vittorio Storaro; Steven Spielberg/ Janusz Kaminski; Irmãos Cohen/ Roger Deakins entre muitos outros.

O desenvolvimento do trabalho é definido no período de pré-produção onde o DF Discute todos os aspetos do guião e a abordagem que o realizador eventualmente pretende em conversas preliminares. Faz uma análise do argumento como um todo abordando a estrutura narrativa, análise das personagens, investigação da época, acontecimentos e elementos de design adequados na definição de estilo afim de chegar a acordo com o realizador no ponto de vista estético. Toda esta investigação conceptual e de design é inteiramente da responsabilidade do DF numa colaboração próxima com o realizador. É a conjugação das funções técnicas e criativas que culminam no trabalho final.

CONCLUSÃO

A manipulação da imagem no cinema de ficção não é apenas uma mera atividade técnica. Necessita de um grau elevado de conhecimentos para além da manipulação dos equipamentos. Para o Diretor de Fotografia é a conjugação da técnica aliada à arte que faz da sua profissão uma atividade completa. É tanto mais complexa porque é obrigado a adaptar-se em muitos casos às necessidades e à visão de outro, neste caso do realizador e não tanto na sua forma e estilos próprios. Tem de ser mais do que um artesão para poder atingir objetivos e resultados no domínio artístico que justifiquem as opções estéticas. Se há uma conceção estética é porque existe seguramente uma atividade criativa e pessoal envolvida. Daí se achar ser injusta por vezes o papel relevante do Diretor de Fotografia numa obra cinematográfica.

NOTAS

(1)Link vídeo : http://www.youtube.com/watch?v=b9MoAQJFn_8

BIBLIOGRAFIA

Alton, J. (1949). *Painting with Light*. Los Angeles: ASC.

Benjamin, W. (1994). A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. in: *Magia e Técnica, Arte e*

Política. . São Paulo : Brasiliense Ensaios Vol. 1. Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas.

Benjamin, W. (2006). A Modernidade. Lisboa: Assírio & Alvim.

Joly, M. (2012). Introdução à Análise da Imagem. Lisboa: Edições 70.

Leitch, M. (2003). Making Pictures A century of European Cinematography. nEW yORK: IMAGO/ Harry N. Abrams.

Phelps, R. S. (1989). The cinema as art. New York: Penguin.

Vittorio Storaro, L. T. (2013). The Art of Cinematography. Roma: AUREA.

FILMOGRAFIA

L'arrivée d'un train en gare de La Ciotat, 1895, Dir: Louis Lumière Auguste Lumière.França

The Passion of the Christ, 2004, Filme. Dir: Mel Gibson.E.U.A.Icon Productions

WEBGRAFIA

FLORES, Victor. Inconsciente ótico. Fundação Coa Parque. Disponível em <http://www.arte-coa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Visualidade&Slide=39&Filtro=39>

A criação musical para documentários: os passos na criação e a relação com a imagem

RAFAEL MACHADO

Nascido em Braga, Portugal, em 1971, iniciou a sua formação musical no conservatório de música Calouste Gulbenkian, Braga, no piano. Em 1987 inicia-se como músico em projectos na área do rock, como baterista, mas seria em 1989 que se viria a juntar aos Mão Morta, como pianista, projeto que foi a principal atividade até hoje, no qual se mantém, desenvolvendo em paralelo com Um Zero Amarelo e ESTILHAÇOS. Paralelamente sempre teve um interesse muito forte pelas bandas sonoras. Foi esse o motivo para se ter envolvido em diversos trabalhos para exposições, instalações, peças de teatro, curtas-metragens, documentários.

RESUMO

Este artigo trata de uma visão muito pessoal de um compositor de música para documentários, relatando um conjunto de experiências desenvolvidas. Ao longo do texto cria-se um percurso que vai abordando diversos pontos considerados essenciais no processo de criação musical para os documentários. Partindo de uma introdução genérica ao tema, o autor organiza o artigo em diferentes secções: a descoberta, onde aborda o início do processo de contacto com o filme; a composição, aborda todo o trabalho inerente a criar os ambientes musicais; a tecnologia fala sobre o desenvolvimento deste trabalho e as novas tecnologias, a relação com a equipa transmite uma visão sobre o processo sensível de relacionamento entre músico e demais equipa de produção. Termina com as conclusões onde se retiram algumas ideias base para discussão futura sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE

Música, bandas sonoras, composição, documentário.

1. INTRODUÇÃO

Muito obrigado à organização pela possibilidade de apresentar um trabalho que não é de investigação académica, mas sim, talvez até mais complicado, uma reflexão pessoal sobre a composição para documentários.

Se um escritor se depara com o dilema da folha em branco, no meu caso deparo-me com o do ecrã em branco ou das teclas de piano vazias. A questão é: onde vou pôr as mãos?

Este é um momento que implica um antes e um depois. É sobre esse processo que vos quero transmitir hoje qual é a minha percepção estritamente pessoal.

Por isso vos trago uma comunicação que se organizará nos seguintes pontos: a recolha de informação; a descoberta; a composição; a tecnologia; a relação com a equipa; conclusões.

Quando me telefonam a pedir os meus préstimos musicais quase sempre sei uma coisa: vai dar mais trabalho do que transparece do primeiro contacto. Não são 10 ou 20 minutos de música, no caso das longas metragens, mas sim 30 a 45; não vai haver tempo; afinal a cena ainda não está finalizada porque o realizador esteve a pensar melhor, ou o editor acha que afinal não deve ser assim, ou simplesmente concluíram que tem que ser diferente. Apesar de saber sempre isto peço que me transmitam algumas informações relevantes:

- * qual o tempo do documentário?
- * já têm uma estimativa para o tempo de música a compor?
- * já têm uma ideia de qual a duração de cada tema?
- * o filme está finalizado, total ou parcialmente, ou ainda podem existir mudanças?
- * qual o meu prazo de composição?

Como dizia de início, por norma isto serve apenas de referência para me organizar pois a partir daqui entra-se num processo dinâmico, que é de variáveis não demasiado rígidas.

2. A DESCOBERTA

O primeiro momento do processo é “A Descoberta”. Cada trabalho é uma conquista pessoal, com um batalhão composto pela demais produção.

Para mim é um processo que se distribui muito entre uma componente técnica e uma componente orgânica.

Começando pela técnica. Foram-me dados temas de referência? É sempre um grande risco. Quando a

equipa já experimentou colocar audio para saber onde fica melhor a música isso é de um elevado risco, podendo ser muito positivo ou muito negativo.

Muito positivo porque me dá uma informação sobre o ambiente pretendido, tipo de sonoridade que o realizador ou alguém por si designado, pensaram para o trabalho. Daqui posso partir imediatamente para um estilo de composição, pois as regras ficam desde logo pré-estabelecidas. Mas também se pode condicionar todo o processo criativo uma vez que realizador e demais equipa já estão com o ouvido “viciado” por essa seleção. Muitas vezes fui contra a ideia original do realizador, não sem enfrentar alguma resistência às minhas propostas. Coloca-se aqui uma questão importante de relação entre as diversas criações artísticas em jogo à qual voltarei adiante.

Outra questão técnica que me coloco sempre é a da escolha da escala em que componho. Também a esta voltarei adiante.

Mas a grande questão que se coloca é na seleção de qual o ambiente, quais os instrumentos que usarei, se vou apostar num padrão base de instrumentos ou se opto por ir diversificando.

Passando às questões orgânicas, que diria como as referentes ao “sentir” o filme, trata-se de um processo que é difícil verter para as palavras porque é essa imaterialidade que torna, para mim, a criação mais interessante. Como referi no início desta comunicação, quando começo a compor deparo-me com um ecrã cheio de imagens (o filme) e outro ecrã em branco (o computador) onde, via MIDI, irão surgir as composições. No meio está toda esta informação que me foi transmitida e sobre a qual eu necessito de começar a ter resultados, as composições.

O que me acontece é muito orgânico. Tenho que conseguir encaixar a música na imagem e demais sons. Tenho que conjugar o que nos disse a equipa com o que vemos e sentimos com as imagens. Tenho que respeitar o trabalho dos outros, esquecendo o meu ego, tal como numa obra de arquitetura o arquiteto não deve sobrelevar a estética em função da funcionalidade. O músico está ao serviço do filme, da imagem, dos protagonistas. Isto é ainda mais importante quando se trata do documentário. Resolvido isto, podemos passar à composição.

3. A COMPOSIÇÃO

Entramos agora no processo de composição. Começa aqui o maior dos problemas: será que me vai sair alguma coisa boa? Como vou conseguir compor em tão pouco tempo? Como não me vou repetir? É grande o medo de não conseguir. Numa entrevista ao Nick Cave, ele afirmava que era mais simples escrever um argumento para filme do que criar uma música. A ideia era que quando estamos a compor a música somos nós que estamos em causa, não havendo atores, imagem, ambientes, pelo meio. Confesso a minha dúvida sobre o grau de dificuldade entre compor para um dos projetos musicais onde estou envolvido ou para documentário.

Não sendo relevante para o que estamos a discutir coloca um novo problema: quando contratam uma pessoa que conhecem dos Mão Morta e/ou de Estilhaços, muitas vezes estão à espera de ouvir aquele som. Já tive pessoas a dizerem-me que naquele sítio soava bem uma música como a X do álbum Y. Mas, o meu desafio pessoal nos documentários é fugir da repetição.

Esta gestão é difícil e perigosa para o compositor. Se por um lado pode defraudar as expectativas de quem o solicitou, também pode correr o risco de entrar em zonas demasiado confortáveis que levarão ao acomodar num registo criativo e, conseqüentemente, ao empobrecimento e estagnação. Nada funciona eternamente.

Recordo aqui o Bernardo Sasseti, um dos compositores nacionais que mais admirei nos últimos anos, que abordava o piano como suporte de criação, sozinho ou acompanhado, no máximo, por um combo de jazz muito convencional. Explorava o seu instrumento de variadas formas indo do registo “banda sonora” até quase ao free jazz, mas sempre muito bem enquadrado. Tanto podíamos estar a ver o filme com música, como ouvir um concerto, com imagem.

Mas, para mim, um dos segredos está na escolha das escalas.

Como refere Frederic Platzer no seu livro *Compêndio de Música* (Lisboa, 2009), as escalas musicais remetem-nos para diferentes sentimentos. O Dó maior é alegre e guerreiro, mas o menor já é obscuro e triste. O Fá maior é furioso e arrebatado, mas o menor já é obscuro e plangente. Esta opção é interessante para um músico, especialmente para quem compõem ao piano, como é o meu caso na maior parte das vezes, porque contrariamos a tendência que as mãos têm em ir sempre para as mesmas zonas do teclado. Numa relação direta com o naipe de instrumentos que iremos utilizar, as escalas podem ditar muito do resultado que vamos conseguir. Por exemplo. Vou, com outras pessoas, começar a compor para uma peça de teatro que partirá dos cantares do Minho. Bem, estes são em escalas maiores. Mas querem que o ambiente da peça seja negro, underground. Bem, o negro e underground dá-se muito melhor com escalas menores. Logo veremos como vamos resolver isto.

4. A TECNOLOGIA

Não seria tão fácil termos hoje esta conversa sem a evolução tecnológica a que assistimos, especialmente, na última década. Para quem se interessar por isso, por norma componho a partir do piano, usando pianos samplados, tendo como software o PRO-TOOLS que, a par com outros, revolucionou o trabalho artístico nesta área. Também uso outros emuladores de som.

Por falta de orçamento tento fazer tudo em casa, mas seria sempre melhor gravar com um conjunto de cordas, com um som de piano real, acompanhado de um bom técnico e num bom estúdio.

É uma área muito perigosa porque os emuladores dificilmente conseguem reproduzir os instrumentos originais, especialmente nos instrumentos de sopro e em algumas cordas. Daí ter que lidar com esse assunto cheio de cuidado, sob pena de se dizer “isto é feito com sintetizadores a imitar instrumentos”. Como dizia o António Durães, encenador do nosso espetáculo Maldoror, “a cópia nunca é igual ao original”. Devemos ponderar muito sobre isto quando estamos a compor.

Outro dos riscos que corremos hoje é do sobre-uso das novas tecnologias. Como temos uma panóplia enorme de instrumentos, sem limite de pistas para gravar, facilmente sobrecarregamos os temas. É muito arriscado, especialmente, quando se trabalha com imagem. Primeira regra que procuro cumprir é de quase não ser necessário misturar os temas. Um pouco de gestão dos níveis/volumes das pistas e algumas panorâmicas e está pronto. O mesmo nos timbres.

Atendendo ao facto de estarmos a trabalhar com documentários onde existe muito som ambiente é ainda mais delicado. Uma boa matéria é compor a partir de sons residentes.

Contrariamente ao que acontece nos álbuns convencionais, ou mesmo em algum cinema, por norma o documentário já traz uma banda sonora acoplada. O resultado final vive da captação e da transmissão do ambiente onde se trabalha. Não sendo condição obrigatória, diria que está presente numa grande maioria de situações. Importa que respeitemos esses sons ambiente, as conversas, os depoimentos, o objeto estudado. É isso que interessa no filme.

A grande dificuldade do compositor está em conseguir que o nosso trabalho seja uma cama de todo esse ambiente, que não siga a lógica do cinema onde uma % significativa do que sentimos é induzido pela música. Recorrendo a um clichet, a famosa cena da casa de banho no filme *PSYCHO* de Hitchcock, sem a música seria comum. Mas a música aí é propositada. Será que tal faz sentido num documentário? Quando muito, podemos responder às indicações do realizador; podemos enfatizar a divisão do filme em secções (quando isso é a ideia do realizador), ou podemos optar por tornar a música no elemento de continuidade de todo o filme. Podemos usar o filme como um elemento de identificação de personagens, que depois o espectador vai ver, mesmo não estando presente (usei isso no teatro com resultados interessantes).

Por fim, lembrar que toda a composição musical ficará comprometida com uma má mistura final. É bom conseguir orçamento para se ir a um bom técnico fazer a mistura e masterização final do som,

porque faz toda a diferença. Porque muitas vezes não existe esse orçamento, sugiro que a aposta seja em composições mais simples, evitando instrumentos acústicos pelas necessidades técnicas implícitas na captação e processamento.

5. A RELAÇÃO COM A EQUIPA

Outra área essencial é a relação entre o compositor e a equipa. Normalmente somos o ser estranho que entra no processo e, por tudo o que aqui já disse, com um bocado de jeito, dá cabo de todo o esforço e empenho da equipa. Se nem toda a gente vê filmes ou documentários, é certo que todos ouvimos música e temos imagens sonoras na nossa cabeça. Provavelmente todos os elementos da equipa criaram a sua banda sonora.

Pessoalmente tenho a felicidade de sempre me ter dado bem com aqueles para quem trabalhei. Mas uma das questões que se coloca é a do momento em que entramos no processo. Normalmente é no final, mas num final que já é atrasado pois a norma é de não conseguir cumprir os prazos de filmagem, de montagem, etc.

As cenas estão sempre concluídas, mas depois existe uma ligeira alteração a fazer.

A composição para imagem implica trabalhar ao segundo. Quando se faz a planificação da música recebe indicações precisas de onde devem começar e acabar os temas.

Esse é um trabalho muito exigente para se conseguir compor uma música que pode chegar a ter mais de 2 minutos e tem que acabar ali, naquele sítio, naquele compasso e não pode ser cortada de modo que o público pense “meu deus, esta foi cortada à faca”.

É difícil fazer isso. Como músico, peço que pensem muito nisto quando estão a planificar os trabalhos pois ainda recentemente tive que perder quase mais tempo a rever um tema de uma curta-metragem, com cerca de 5 minutos, do que a compor o tema original. No final do trabalho, que era urgente, lembraram-se que afinal devia existir mais 1 minuto antes do que estava feito. Ficou resolvido mas podia ficar melhor se fosse pensado de raiz. Por vezes é mais fácil resolver 1 minuto do que 2 segundos.

A ideia de “o músico que se arranje” torna-se perigosa pois sem tempo, todo o esforço, que por vezes é de anos, pode ir por água-abaixo, ou ser bastante prejudicado pela música.

Por fim, o tempo de composição. O “é para ontem” pode ser arriscado. O músico precisa de tempo, sob risco de compor sem amadurecer as ideias; não experimentar alternativas sob o mesmo tema; correr o risco de se repetir; não conseguir errar pois, muitas vezes, compomos e, logo de seguida, surge uma ideia melhor ou, ao voltarmos a ouvir o que fizemos, percebemos que não é nada daquilo que queremos. Se tivermos tempo tudo pode ser melhor.

CONCLUSÃO

Como disse no início, esta comunicação não é um artigo académico nem procurou estudar o tema da composição para documentários. Foi construída a partir da minha experiência pessoal. Sempre fui apaixonado por bandas sonoras e foi isso que, aos meus 13 anos e depois de ver o Era Uma Vez na América, com música do Ennio Morricone, me levou a chegar a casa e sentar-me ao piano para tentar o meu primeiro tempo. Saiu uma coisa que viria a utilizar cerca de 15 anos mais tarde num espetáculo dos Mão Morta.

Não trouxe aqui nada de novo para a música e, certamente, também para o documentário, tendo sido interessante organizar estas ideias num exercício pessoal que nunca havia feito antes. Obrigado.

BIBLIOGRAFIA

PLATZER, Frederic (2009), Compêndio da música, Edições 70, Lisboa.

<http://the-talks.com/interviews/nick-cave/>, consultado em 2014 - 03 - 25

Narrativas alternativas: o “filme de bordas” português

PAULO CUNHA

Paulo Cunha é doutorando em Estudos Contemporâneos na Universidade de Coimbra, onde também integra o grupo de investigação Correntes Artísticas e Movimentos Intelectuais do Centro de Estudos Interdisciplinares do Séc. XX. É co-coordenador do grupo de trabalho História do Cinema Português da AIM - Associação de Investigadores da Imagem em Movimento. É coordenador do projecto editorial Nós por cá todos bem.

Narrativas alternativas: o “filme de bordas” português

Paulo Cunha

RESUMO

O propósito desta comunicação é começar analisar um núcleo específico de “filmes de bordas” produzidos em Portugal, procurando caracterizar e reflectir sobre este tipo de fenómeno que funciona à margem dos canais convencionais de produção e distribuição de cinema. Do mesmo modo, é um tipo de produção audiovisual que está também à margem da atenção dos estudos de cinema e audiovisual, frequentemente desvalorizada ou ignorada, mas que constitui um fenómeno em crescimento na cultura popular e que contribui também, de forma fundamental, para o estudo da cultura cinematográfica e da cinefilia em Portugal.

PALAVRAS-CHAVE

Filme de Bordas; Cinema de atracções; Modo de exibição atractivo; Youtube; Paracinema; Género Cinematográfico;

KEY-WORDS

Filme de Bordas; Cinema of Attractions; Attractive display mode; Youtube; Paracinema; Cinematographic Genre;

1. ENQUADRAMENTO

“No conjunto de escolhas estéticas, tecnológicas e narrativas que constituem o universo cinematográfico aparece um tipo curioso de filmes, os quais misturam recortes de gêneros, subgêneros e espécies, sem que, no entanto, qualquer um dos modelos caracterizados em tais fragmentos se apresente determinante. Nesse tipo de filme as referências genéricas são dispostas de tal forma que escapam a qualquer tentativa convencional de classificação tradicional, uma vez que não é a resolução presentificada dos gêneros que os modela, mas o modo cinematográfico com que os elementos genéricos são distribuídos.” (Lyra 2009b: 132).

Inspirada pela ideia de cultura de bordas — enfatizando a “exclusão do centro, aquilo que fica numa faixa de transição entre (...) as culturas tradicionais reconhecidas como folclore e daquelas que detêm maior atualização e prestígio” (Ferreira 1990: 171) —, Bernadette Lyra cunhou o termo “cinema de bordas” e, em conjunto com um grupo de colegas pesquisadores brasileiros, abriu um novo campo de pesquisa nos estudos de cinema e audiovisual brasileiros. A Mostra Itaú Cultural Cinema de Bordas, realizada anualmente desde 2009, tem trazido um mediatismo que tem despertado o interesse do mundo académico e científico por este fenómeno.

Para além de se entender “borda” como uma margem excêntrica e periférica, esta exclusão não coloca esta “borda” completamente “fora” da centralidade canónica, mas sim num espaço de trânsito e trocas entre o centro e as extremidades (Lyra 2009b: 132). Ou seja, e nesse espaço intermédio entre a produção convencional e uma produção estritamente caseira e familiar, que não circula fora desses meios restritos.

De acordo com a proposta de Bernadette Lyra e Gelson Santana, o “filme de bodas” é um tipo de produção audiovisual de ficção que dialoga com a cultura de massas e é realizado em contextos comunitários, geralmente por equipas amadoras, com características específicas de produção e exibição. Produzido e distribuído à margem das instituições audiovisuais convencionais, nasce de um diálogo entre os modos do sistema popular (oralidade e a corporalidade) e os sistemas de códigos dos géneros cinematográficos e, sobretudo, televisivos.

Mas este conceito brasileiro de “cinema de bordas” é devedor de outros conceitos internacionais anteriores como o paracinema (Jeffrey Sconce, 1995), o trash culture (David LaGuardia, 2008) ou a resistência cultural (Cánepa, 2011).

Para Bernadette Lyra (2009a: 35-36), “a noção de paracinema se dá na esfera de uma estética afetada pelas chamadas subculturas”, podendo “ser visto como um campo, um lugar de abrigo de certas produções capazes de provocar uma sensibilidade esteticamente determinada e que tem seu fundamento em noções como kitsch, trash, camp, entre outras.” Para Jeffrey Sconce (1995: 372), para além dos mais concensuais filmes de terror artístico, exploitation, pornográficos e ficção científica - o paracinema também inclui filmes mais diversificados, como o “badfilm, splatterpunk, mondo films, sword-and-sandal epics, Elvis flicks, government hygiene films, japanese monster movies, beach party musicals”. Em suma, o termo paracinema “conserva o carácter de um tipo de cinema que se faz paralelo a ‘outro’ cinema mais institucionalizado”, traduzindo “uma concepção mais neutra e menos ‘ideológica’ que aquela de cinema marginal, cinema de massa, cinema de consumo etc” (Lyra, 2009a: 36).

Mas para Laura Cánepa (2011: 6-7), a discussão da paracinefilia está directamente ligada ao pensamento sobre modos de resistência cultural, demonstra que o “filme de bordas” podem integrar uma prática de resistência cultural menos comum mas efectiva: “essa celebração da transgressão estética pelos paracinefilos - frequentemente interpretada como simples manifestação de mau gosto - converge para uma visão recente sobre os modos de resistência cultural na sociedade mediática”.

A definição de LaGuardia (2008: 13) da cultura trash também se aproxima deste tipo de produção “de bordas”, sobretudo por se tratar, na generalidade, de práticas de recusa de cânones considerados perfeitos, preferindo produtos considerados pelas instâncias hegemónicas como lixo (trash).

2. UM CASO PORTUGUÊS: RÚBEN FERREIRA E A DARK STUDIOS

Em Portugal, na última década, tem-se assistido a alguns fenómenos que podem ser lidos como “filmes de bordas” portugueses: a trilogia Balas e Bolinhos (2001, 2004, 2012), Bófia Prostituto (2003), 100 Volta (2009), A última Famel (2010), O Lenhador Assassino (2011), Comando (2011) ou a saga Estrondo (2012, 2013). Espaços alternativos como as redes sociais (Youtube e Facebook sobretudo), a SIC Radical e o MOTELx – Festival Internacional de Cinema de Terror de Lisboa têm dado visibilidade a muitas destas produções marginais, trazendo-lhe um (maior) reconhecimento do público e de alguma crítica cinéfila, sobretudo na blogosfera.

Nesta apresentação, usarei a categoria “filme de bordas” para designar produção de cinema ou vídeo caseira, feita de forma não-profissional, com baixo orçamento, destinada a circular em meios alternativos ao mercado convencional. Nesta análise, excluirei desta categoria todo o tipo de produção provenientes de estudantes ou formando de instituições de ensino ou formação profissional. O Ninja das Caldas (Hugo Guerra, 2002), por exemplo, fica fora da minha análise porque, apesar de não se tratar de nenhum projecto académico, foi feito por um grupo de amigos que frequentavam o curso de Artes Plásticas da ESAD (Escola Superior de Artes e Design, Caldas da Rainha). Também excluo do corpus deste “cinema de bordas” o caso das produções low-cost, como Assim Assim (Sérgio Graciano, 2010), porque se trata de uma prática que envolve, geralmente, profissionais da área do cinema ou da televisão que colaboram pontualmente em projecto não remunerados e que se destinam geralmente ao circuito convencional. Finalmente, também se excluem desta análise os filme produzidos em ONG’s no âmbito de projectos comunitários, como acontece, por exemplo, com as oficinas da associação Os Filhos de Lumière.

Interessa-me essencialmente os casos que sejam protagonizados por autodidactas e que produzam fora de uma qualquer lógica institucional, apesar de muitos deles se institucionalizarem de forma informal em “produtoras” ou colectivos de produção. Interessa-me estudar este tipo de produção porque, apesar de geralmente desqualificada - ou mesmo estigmatizada - pelo meio crítico ou académico, este tipo de produção é um fenómeno em expansão que integra um contexto sócio-cultural mais amplo.

A produtora Dark Studios confunde-se com o nome do seu único realizador Rúben Ferreira. Criada em 2007, em Esposende, no Norte do país, quando Rúben Ferreira tinha apenas 13 anos, que assume como suas referências cinéfilas os filmes “clássicos” Predador () Regresso ao Futuro (Robert Zemeckis) e Mad Max (George Miller), apresenta-se como “uma marca registada portuguesa que produz

conteúdos audiovisuais de todo o tipo apenas com o objectivo de entreter”.

As primeiras curtas realizadas por Rúben Ferreira foram produzidas com uma câmara fotográfica convencional de baixa qualidade, editadas no Windows Movie Maker e os actores eram recrutados entre amigos e familiares:

- O Resgate (2005)
- A Criatura (2006)
- A Criatura 2 (2006)
- A Criatura 3 (2006)
- Criminalidade e delinquência (2007, 14min)
- O Milionário (2007)
- Alone (2008)
- TS7 (2009)

A actividade manteve-se regular, com a produção de curtas-metragens e, a partir de 2010, os filmes passaram a ser feitos com uma câmara HD, adquirida com a ajuda financeira da família:

- Lua com Açúcar (2010)
- Memórias de um Crime (2010)
- A Hora Errada (2010)
- As Aventuras do Tone e Doninha (2010, 13min)
- As Aventuras do Igor (2010)
- A última gota (2010)
- Os Nerds (2011, 15min; 70 mil visualizações)
- O Amor Mata (2011, 12min)
- O Lenhador Assassino (2011, 17min; 90 mil visualizações)
- O Lenhador Assassino 2 (2011, 23min; 95 mil visualizações)
- Uma noite fodida (2012, 15min; 100 mil visualizações)
- O Lenhador Assassino 3 (2012, 36min, 95 mil visualizações)
- O Bombom (2012, 14min)
- Viagens (2013, 16min)
- Ideias (2013, 10min)
- Zé da Branca na Aldeia Assombrada (2013, 50min, 330 mil visualizações)
- O Homem que não existe (2013, 6min)
- Cozinha Infernal (2014, 12min)

Entre 2012 e 2013, a Dark Studios associou-se ao humorista Alexandre Soares para co-produzir a saga O Estrondo (2012, 30min; 2013, 98min) que acompanha as aventuras e desventuras transgressivas — álcool e drogas — de dois jovens adolescentes dos subúrbios. O segundo filme desta saga foi mesmo a primeira longa-metragem produzida pela Dark Studios. Em poucos meses, estes filmes atingiram números surpreendentes de visualizações: O Estrondo com 2 039 724 visualizações e O Estrondo 2 com 2 360 692 visualizações (dados recolhidos em 2014.03.25). Se o primeiro filme da saga foi feito em apenas um dia, o segundo teve uma rodagem de cerca de mês e meio. Estes dois filmes são também os únicos da produtora que estão registados na base de dados de cinema em rede IMDB (http://www.imdb.com/company/co0410937/?ref_=tt_dt_co).

Entretanto, em 2013, a Dark Studios e o colectivo de youtubers M.P. Street reuniram esforços e começaram a produzir filmes em conjunto: A Primeira Vez (2013, 19min, 425 mil visualizações); Um Acidente Inesperado (2013, 37min; 300 mil visualizações; o filme original foi denunciado por violação de direitos de autor e teve de ser retirado quando contava cerca de 270 mil visualizações; a nova versão contabilizou 30 mil visualizações no primeiro mês); Um Acidente Inesperado 2 (2013, 95min, 360 mil visualizações). Num formato diferente, foram produzidos ainda dois episódios da série Bófia (2013-14, 10min+7min, 40 mil visualizações).

O colectivo M.P. Street está sediado em Vila Nova de Gaia e existe desde 2007. Desde o início, este grupo de youtubers produz vídeos de humor que variam entre pequenos filmes sobre o quotidiano ou cópias adaptadas de clássicos do cinema, tais como Padrinho, Rocky ou Capuchinho Vermelho, até à série Ebaby. Para além dos filmes, estes colectivos também tem produzido pequenos sketches a parodiar anúncios publicitários televisivos que tem tido relativo sucesso nas redes sociais.

Em quase sete anos de existência, o conjunto de filmes disponibilizados no canal do Youtube da Dark Studios (<https://www.youtube.com/channel/UCa7IYnMaEs9uL-7Ntc3lozQ>) totaliza 50 mil subscritores e mais de 6 milhões de visualizações (sem contar com as 2 milhões de visualizações de Estrondo, que está alojado noutro canal). O perfil do Facebook tem cerca de 75 mil seguidores. Desde o sucesso de O Estrondo, a Dark Studios/M.P. Street tem diversificado as suas formas de divulgação: Youtube continua a ser a principal plataforma, chegando mesmo a organizar estreias dos filmes; criaram o Dark Studios TV, alojado na plataforma Kanais Meo (165676); o sítio oficial <http://www.darkstudios.pt/> tem informação sobre a filmografia já produzida e contactos para eventuais encomendas; a conta do Twitter (<https://twitter.com/FilmDarkStudios>) ainda tem poucos seguidores. Entre outros materiais auto-promocionais, o perfil de Facebook da produtora divulga diversas imagens de rodagem (em conjunto, os vídeos dos making of da saga Estrondo já totalizam mais de 360 mil visualizações; o vídeo Ideias (2013), sobre os bastidores das produções, já soma 135 mil visualizações; os vídeos auto-promocionais Bem Vindo à Dark Studios e A História da Dark Studios, em conjunto, já somam 120 mil visualizações) e cenas cortadas da edição final, assim como campanhas de crowdfunding para financiar os próximos projectos.

Paralelamente a estes trabalhos amadores, a Dark Studios começou a fazer trabalhos profissionais, nomeadamente vídeos musicais para grupos como Undergredo (Rap Marginal), Kess Bezzt (Get Down e Fala-me ao ouvido), vídeos para campanhas eleitorais académicas e vídeos promocionais e publicitários para uma discoteca e uma empresa de estética.

Com uma presença discreta no circuito de festivais de vídeo e cinema, a Dark Studios apenas por uma vez foi distinguida, no caso com o prémio Melhor Edição no Festival de Curtas Metragens de Canelas para o filme O Amor Mata. Mas o sucesso nas redes sociais fê-los chegar aos media convencionais, apresentando filmes na SIC Radical e motivo de atenção das rádios Nova Era e Antena 3. Em Março de 2014, o canal de televisão por cabo Regiões TV (RTV) exibiu diversos dos filmes da Dark Studios. Alguns filmes já tem tido direito a ante-estreias em alguns espaços de exibição pública: Estrondo 2 na discoteca portuense Estado Novo; Um Acidente Inesperado teve uma ante-estreia em sala na Casa da Juventude da Póvoa de Varzim. O próximo lançamento será do filme Aventuras de Tininho Jackson, já com dois trailers a circular nas redes sociais, e está agendado para breve.

3. O CINEMA DE ACTRAÇÕES E O MODO DE EXIBIÇÃO ATRACTIVO

Em artigo recente, Tiago Baptista levantou uma questão que me interessa recuperar neste contexto: Será o YouTube o novo “cinema de atracções”?

“A argumentação que defende esta relação desdobra-se em dois pontos centrais. Em primeiro lugar, o YouTube promoveria a produção, o carregamento (upload) e a partilha de filmes cujas características formais se assemelham às do “cinema de atracções”. Em segundo lugar, mais do que um conjunto de características formais, o “cinema das atracções” e o YouTube instalariam um modo de recepção idêntico, designado por Frank Kessler como “modo de exibição atractivo” (attractional mode of display) (Kessler 2009). A partir daqui, seria possível desenhar duas conclusões genéricas: o YouTube relaciona-se não só com o cinema de atracções, mas representa ainda, em si mesmo, um novo tipo de atracção (Teresa Rizzo falaria mesmo de “atracções YouTube”, (Rizzo 2008)); não é o tipo de filmes categorizado como “cinema de atracções” que é comum ao cinema dos primeiros tempos e ao YouTube, mas sim o mesmo modo de recepção, a posição onde ele instala o espectador e a prioridade dada ao acto de ver que são, mais do que comuns, transversais a vários tipos de imagens em movimento e a diferentes media (do cinema à televisão, da Internet ao vídeo).” (Baptista 2011: 149)

Em suma, mais do que uma plataforma de partilha de vídeos, Tiago Baptista (Ibidem) acredita que o Youtube e outras plataformas similares “contribuiu para trazer à superfície o ‘modo de exibição atractivo’, tornado subterrâneo (mas não eliminado completamente) pelo ‘modo de exibição de integração narrativa’”. É este o ponto que me interessa explorar neste contexto dos “filmes de bordas” portugueses que selecionei para abordar nesta breve apresentação. É talvez essa a principal razão para a popularidade do Youtube face a outras plataformas similares junto da faixa etária dos produtores e consumidores dos “filmes de bordas”, e vários deles reconhecem-se e afirmam-se publicamente como youtubers, termo que se refere à plataforma de partilha de vídeos mas também a um modo de produzir e consumir conteúdos.

Conceptualizado pelo historiador norte-americano Tom Gunning em 1984, o “cinema de atracções” é um fenómeno que remonta para a história do cinema dos primórdios, quando o tipo de cinema dominante não era o narrativo. A prioridade da maioria das produções pré-Griffith (*O Nascimento de uma Nação*, 1915) não era a de contar histórias, mas sobretudo atrair a atenção do espectador numa experiência muito mais próxima do circo e das artes populares. Ao contrário do cinema narrativo, o cinema de atracções está mais preocupado em mostrar do que em contar, insistindo nos efeitos de espectáculo e na exploração de sensações fortes no espectador.

“(…) Gunning desmontou o entendimento essencialista e teleológico do cinema como uma arte narrativa que se desenvolveu passo a passo desde o seu aparecimento. Esta perspectiva via o cinema dos primeiros tempos como um período de ensaios falhados nessa história pré-definida até à pela “maturação” da linguagem narrativa – por este motivo, o período era habitualmente referido como do “cinema primitivo”. Os filmes que ainda não demonstravam um exercício competente das técnicas narrativas seriam, assim, obras de realizadores que estavam no caminho certo, mas que ainda não tinham conseguido compreender e dominar a verdadeira natureza do cinema. Gunning questionou a inevitabilidade desta “progressão” do cinema em direcção à narrativa – ao cinema tal como conhecemos hoje – ao sugerir que os filmes do período entre 1896 e 1906 possuíam um conjunto de características que os autonomizava do cinema narrativo. O “cinema de atracções” seria, deste modo, um modo de agenciamento dos materiais fílmicos concorrente daquele proposto pelo cinema narrativo, e a hegemonia do segundo sobre o primeiro não seria o resultado de uma inevitabilidade histórica, mas sim o desfecho de uma relação de forças entre duas maneiras diferentes de conceber o cinema.” (Ibidem)

Muitas destas estratégias e características estão presentes e são óbvias e reconhecíveis na generalidade dos “filmes de bordas” produzidos pela Dark Studios. Tal como o “cinema de atracções”, o “filme de bordas” é “fundamentalmente exibicionista”, não está interessado em “construir as relações de contiguidade espacial e continuidade temporal, a causalidade e a psicologia das personagens”, realça as “marcas da sua presença” (frontalidade da representação dos actores, que interpelam directamente o espectador; todo o plano é construído em função da “atração”) (Ibidem: 149-150).

O modo de circulação e exibição do “filme de bordas” também remonta ao “cinema de atracções”: ao contrário do cinema narrativo, que exige a auto-disciplina e a concentração do público para absorver o universo diegético do filme, o “cinema de atracções” convivía com as manifestações barulhentas e tumultosas do público, que interagía espontaneamente com as “atrações” (Ibidem: 150-151).

4. ALGUMAS QUESTÕES

Uma das primeiras questões que me coloquei foi se seria de alguma forma possível comparar este fenómeno do “filme de bordas” ao movimento de cinema de amadores que, apoiado na rede consolidada pelo cineclubismo, criou um circuito de produção e exibição alternativo no final dos anos 50 do século XX. Ainda que possa ter algumas semelhanças processuais, estes youtubers do início do séc. XXI não tem os mesmos consumos cinéfilos da geração de transição para o novo cinema português. Se aquele tempo permitiu o aparecimento de cineastas como António Campos, António Reis ou Vasco Branco, a generalidade dos “filmes de bordas” são produzidos e realizados por uma geração infantilizada pelo cinema norte-americano de baixa qualidade que predomina nas salas portuguesas.

O que a generalidade dos “filmes de bordas” reproduz são uma série de convenções de género e subgéneros fílmicos — filme de terror, comédia adolescente e policial, entre outros — de uma forma muito grosseira e estereotipada. Como alerta Lyra (2009a: 39), estas práticas e influências “não são apenas fruto da concepção de seus realizadores, mas sim de todas as circunstâncias que envolvem essa concepção”, nomeadamente o imaginário das comunidades onde são produzidos.

A questão do género surge aqui sobretudo como “um modelo de produção, ao qual não são estranhas as circunstâncias sociais e históricas de uma determinada colectividade”. O potencial espectador também entra nesta equação, já que o filme de género é o que melhor responde às expectativas da generalidade do público-alvo, articulando claramente a produção com as práticas quotidianas e com os hábitos mediáticos, nomeadamente televisivos.

Em suma, Benardette Lyra considera esta relação com o cinema dos grandes estúdios norte-americanos como matricial para a generalidade dos “filmes de bordas”:

“O cinema de bordas se faz sobre fragmentos reciclados de géneros, subgéneros e espécies, sem que, no entanto, nenhum dentre os modelos usados se apresente determinante. Tal reciclagem genérica tem por consequência a ausência da novidade e da originalidade, em favor da continuidade e da repetição daquilo já anteriormente conhecido. Nesse sentido, o cinema de bordas comumente recorre a formas que materializam a ação e o sentimento, utilizados tanto por alguns géneros cinematográficos como pela literatura popular ou literatura de massa.” (Lyra 2006: 131).

Outras das questões colocadas na minha pesquisa era saber se a produção de “filmes de bordas” poderá promover, ainda que gradualmente, a profissionalização dos seus intervenientes e posicionar-se como um meio gerador de alternativas para o financiamento da produção e distribuição de cinema ou vídeo em Portugal. Apesar da afirmação deste fenómeno estar assente na revolução tecnológica — simultaneamente ao nível dos meios de produção (HD, Adobe Premiere, Apple Final Cut, Microsoft Windows Movie Maker, etc.) e de distribuição (internet), assim como a popularização do modo de produção DYI (do it yourself) —, são precisamente esses limites tecnológicos - expressos na qualidade dos equipamentos, das condições de iluminação e de captação de som, nos castings para actores, nos sets de rodagem e nas condições de pós-produção - que condicionam a profissionalização desta actividade produtiva.

De resto, o próprio carácter transitório da generalidade destas experiências, sobretudo a falta de retorno financeiro ou de profissionalização, não permitirá que estes projectos persistam de forma consistente por muitos anos na idade adulta dos promotores, passando a ser encarados essencialmente como uma ocupação a tempo parcial (através da realização de trabalhos de registo de eventos sociais ou religiosos) ou um mero passatempo.

Apesar do amadorismo, estes “filmes de bordas” aqui tratados apresentam com muita frequência momentos de auto-ironia, auto-ridicularização e auto-crítica, que são assumidos e até usados como justificação para uma falta de qualidade técnica ou logística. Também aqui parecem válidas as considerações de Bernadette Lyra para o caso brasileiro:

“O estilo desses filmes, em geral, tende para o excesso ou a precariedade, estando muito próximo, também, da trivialização de códigos sonoros e imagéticos. E, não raro, os filmes se apropriam de formas expressivas que são consideradas artefatos da ‘baixa’ cultura e da cultura de massa, fagocitando-as e adaptando-as aos contratos da imagem em movimento, constituindo, assim, fenómenos cinematográficos por vezes considerados como ‘lixo cultural’.” (Lyra 2009a: 37)

Finalmente, uma única questão: como circula e como é recebido este tipo de produções? Os filmes de bordas portugueses parecem ter um índice de sucesso junto de um público marcadamente local, e também não parece ser mera coincidência que estes fenómenos analisados - lembro que são apenas os mais mediáticos - surjam em zonas suburbanas ou mesmo rurais. Tal como argumenta Bernadette

Lyra (Ibidem: 31) para o “cinema de bordas” brasileiro, os filmes são “adaptados às regiões, ao modo de vida e ao imaginário popular e massivo das comunidades envolvidas” porque os realizadores dos “filmes de bordas” portugueses também moram nessas periferias e integram essas comunidades com o público alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Tiago. 2011. “Será o YouTube o novo cinema de atrações? A partilha de vídeos em linha entre o princípio e o fim da história do cinema”. Livro de Actas da Conferência Internacional Cinema: Arte, Tecnologia, Comunicação 2010. Avanca: Cine-Clube de Avanca, 149-156.

CÁNEPA, Laura. 2011. “O cinema de bordas e a estética trash”. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0364-1.pdf>>.

FREIRE FILHO, João. 2007. Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e a micropolítica do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad.

LAGUARDIA, David. 2008. Trash culture: essays in popular criticism. Bloomington: Xlibris.

LYRA, Bernadette & Santana, Gelson. 2006. Cinema de Bordas. São Paulo: A Lápis.

LYRA, Bernadette. 2009a. “Cinema periférico de bordas”. Comunicação, Mídia e Consumo. Vol. 6, n. 15, pp. 31-47.

LYRA, Bernadette. 2009b. “Horror, Humor e Sexo no Cinema de Bordas”. Ilha do Desterro. n. 51, pp. 131-146.

SCONCE, Jeffrey. 1995. “Trashing’ the academy: taste, excess, and an emerging politics of cinematic style”. In: Screen. V. 36. pp. 371-393.

A classificação indicativa de filmes e a liberdade de expressão

CLÁUDIA DE ALMEIDA MOGADOURO

Cláudia de Almeida Mogadouro Historiadora, Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, docente de Práticas de Mídia e Educação, no curso de Especialização lato sensu em Educomunicação (ECA-USP); pesquisadora do Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura da USP (OBCOM) e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE); criadora e coordenadora do Grupo Cinema Paradiso.

A classificação indicativa de filmes e a liberdade de expressão¹

Cláudia de Almeida Mogadouro

RESUMO

O cinema no Brasil sempre foi alvo da censura. A intolerância em nome da moral e dos bons costumes, quase sempre proposto pela Igreja e pela sucessão de governos autoritários, via no cinema um dos principais culpados por todas as mudanças comportamentais e de valores, além das mensagens subliminares do comunismo internacional. Obras foram mutiladas pela censura, destruídas ou impedidas de chegar ao público. Artistas foram perseguidos, produtoras foram à falência, além do veto de muitos filmes estrangeiros chegarem ao Brasil. Na fase da ditadura militar (1964-1985), a censura tornou-se um dos pilares de sustentação do governo, que impedia a liberdade de expressão de todas as formas. Com o fim dessa fase, a constituição de 1988 decretou o fim da censura prévia à imprensa e aos produtos culturais. Menos de dois anos depois, instituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que exige que Estado e sociedade garantam os direitos básicos de vida saudável educação e cultura às crianças e jovens até 18 anos. Tal estatuto foi considerado um dos instrumentos mais avançados do mundo na defesa dos direitos humanos. Daí surgiu a necessidade de uma classificação indicativa para os produtos culturais (filmes, programas de televisão, games, entre outros), proposta que não se coloca como censura, mas estabelece indicadores para pais e responsáveis decidirem sobre a assistência a determinados produtos audiovisuais pelos menores sob sua responsabilidade. O que se problematiza neste artigo é a eficácia da classificação indicativa dirigida a uma sociedade que historicamente conviveu com a censura até com naturalidade, pouco exercitou a leitura crítica dos produtos audiovisuais e, atualmente, crianças e jovens têm acesso a inúmeros filmes pela internet. Trata-se de uma reflexão, cuja pesquisa ainda se encontra no início, da busca de um equilíbrio tênue entre o direito à liberdade de expressão e o dever de proteção absoluta à criança e ao adolescente.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema, Censura, Liberdade de Expressão, Classificação Indicativa, Cidadania, Direitos Humanos

ABSTRACT

Movies in Brazil have always been subject of censorship. The moral and good manners always preached by the Church and successive authoritarian governments, saw the cinema intolerably as the main responsible for all changes in social behavior and values, in addition to the subliminal messages of international consumerism. Considerable amount of movies were mutilated, destroyed or barred from reaching the audience by the censorship. Artists were chased, film producers went bankrupt, and many foreign films were banned in Brazil. During the military dictatorship (1964-1985), the censorship became one of the pillars of the government, preventing any way of freedom of expression. At the end of this period, The 1988 Constitution decreed the end of prior censoring of press and cultural products. In less than two years after, The Child and Adolescent Statute (ECA) was established, requiring that the state and society would ensure the basic rights of a healthy life, of education and culture to children and youths up to 18 years. Such Statute was considered one of the most advanced tools to defend human rights. Hence, a rating system for cultural products (films, television programs, games, among others) became necessary. Such proposition does not follow the idea of censorship, but establishes guidelines for parents and caretakers to decide whether certain audiovisual products could be accessed by the children under their responsibility. This article discusses the effectiveness of the current television content ratings system addressed to a society that historically has dealt with censorship, and that today poorly exercises the critical reading of audiovisual products within a context of numerous movies available over the internet, easily accessed by children and youths. The article calls for a reflection once the research is still in the early stage for finding a fine balance between the right for freedom of expression and the duty for absolute protection of children and adolescents.

Keywords: Cinema, Censorship, Freedom of Expression, Rating System, Citizenship, Human Rights.

O presente artigo traz elementos de uma pesquisa que se encontra em seu início. A ideia é problematizar a eficácia do atual sistema de classificação indicativa voltada para filmes na sociedade contem-

¹ Trabalho apresentado para a III Conferência Internacional de Cinema de Viana, realizada em 2 e 3 de maio de 2014, em Viana do Castelo, Portugal.

porânea. O Ministério da Justiça, proponente do referido código, declara-se defensor da liberdade de expressão e mostra que a classificação indicativa é um conjunto de indicadores, não se configurando como censura. As regras criadas recentemente (em 1990), e que já sofreram vários ajustes, encontram um país com absoluta tradição autoritária, sendo que o cerceamento da liberdade de expressão está na sua base. Nossa pesquisa se iniciou analisando a história da censura cinematográfica no Brasil para chegar à situação atual e contribuir para a busca de um equilíbrio tênue entre o direito à liberdade de expressão e o dever de proteção absoluta à criança e ao adolescente.

A problematização da classificação indicativa ainda está incipiente. A reflexão que apresentamos aqui ainda está no estágio da história da censura e no quanto esse cerceamento cristalizou-se na cultura brasileira, impedindo que hoje possamos ter educadores responsáveis por suas escolhas sobre o que crianças e adolescentes podem ou não assistir.

CINEMA NO BRASIL: ALVO FÁCIL DA CENSURA

O cinema surge no Brasil logo depois de lançado na Europa, portanto final do século XIX, exatamente quando o país havia abolido a escravidão (1888) e proclamado a República (1889). Estávamos teoricamente em um Estado Laico. Mas veremos que a cristandade, pregada pelo Estado Português como parte da colonização, já estava arraigada ao jeito de se governar, portanto, a Igreja Católica continuará exercendo muita influência nas decisões do Estado. No campo da Educação, por exemplo, pode-se dizer que até hoje a presença das instituições e diretrizes religiosas é ainda muito forte na sociedade brasileira.

O surgimento do cinema foi um impacto mundial. Pelo potencial emotivo e espetacular que o cinema desperta, rapidamente ele foi identificado como “corruptor de mentes”, chamando a atenção de educadores, religiosos e autoridades políticas.

Outra característica forte do cinema é que, por ser a primeira expressão artística surgida no sistema industrial, traz consigo a eterna dicotomia arte versus indústria. É seu caráter industrial, indissociável da técnica de reprodução que possibilitará a distribuição e alcance de sua arte a uma população imensa, em todas as classes sociais e em todo o mundo.

O cinema carrega todos os signos pertinentes à arte: necessita de autoria, não é passível de compartimentação, trabalha com a sensibilidade do espectador, não pode ter seus resultados previstos de antemão. Simultaneamente, necessita de uma produção racionalizada que resultará na manufatura de um bem de consumo, denominado “filme”, que deverá atender às regras de um mercado padronizado (CAPUZZO, 1986:11-12).

As regras do mercado são, prioritariamente, atrair público pagante. A bilheteria deve compensar os gastos com o filme, a não ser que o investimento dos patrocinadores (que pode ser o Estado ou não) não tenha necessidade de retorno, o que é raro. O fato é que, em muitos países, o cinema se aproximou do Estado para ser produzido, dependendo dele economicamente. Porém, do ponto de vista do mercado, é preciso produzir aquilo que o público quer assistir, o que nem sempre coincide com o que as autoridades políticas, eclesiásticas e educativas julgam ser o melhor para o público. Temos aí mais um ponto de tensão.

A ligação Cinema e Estado também irá se revelar, em muitos países como instrumento de propaganda. Todos os líderes de governos totalitários (Hitler, Mussolini, Stálin, Franco, Salazar, Getúlio Vargas e companhia), valeram-se do cinema para sua propaganda. Além de proibir tudo o que não enaltecesse o estado autoritário, desde a imprensa até a produção simbólica (obras da literatura, teatro, cinema, música, entre outras). Nos Estados Unidos, durante a guerra fria, no período do macarthismo (1945-1953), o governo perseguiu e prendeu diversos artistas e intelectuais, acusados de comunistas. Charles Chaplin, por exemplo, foi banido dos EUA nessa época.

Inimá Simões (1999) nos conta as primeiras notícias de censura ao cinema no Brasil. São três casos muito significativos. O primeiro deles, segundo o autor, aconteceu em 1908. Utilizando um salão pa-

roquial para exibição de um filme, o empresário Francisco Serrador providenciara farta divulgação do evento. O padre responsável pelo salão vetou o filme, porque havia cenas impróprias para os católicos presentes. O exibidor, achando-se “esperto”, sugeriu ele mesmo cortar as cenas indesejadas para que a sessão não fosse cancelada. O padre se entusiasmou com a ideia² e permitiu a exibição.

Outro episódio, ocorrido em 1911, após a Revolta da Chibata³: um grupo de cinegrafistas filmou as manifestações e produziu um documentário intitulado “A Vida de João Cândido”, exibido nos cinemas do centro do Rio de Janeiro. O Chefe da Polícia do Rio de Janeiro mandou proibir a exibição e apreender todos os cartazes de divulgação do filme.

Um gênero que fazia sucesso no início do século XX eram as narrativas de crimes hediondos, que se tornaram famosos. O público gostava de vê-los encenados e lotavam as precárias salas de cinema. O terceiro caso narrado por Simões é sobre o filme “O Crime de Cravinhos”, de 1919, relato cinematográfico de um episódio real que envolveu uma rica família de fazendeiros da região de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. O criminoso não foi punido por ser membro da elite econômica da cidade. O filme destacava e denunciava a impunidade. A pedido da família, a polícia apreendeu o filme. O diretor do filme entrou com ação de reintegração de posse e, ignorando as ordens da polícia, exibiu-o com sucesso por muitas cidades brasileiras (menos na região de Ribeirão Preto). A ousadia também se revelou na publicidade do filme, que anunciava as estreias, em cada cidade, com bandas de música e cartazes “Venham ver! Sensacional! O Filme que a polícia proibiu finalmente liberado!” (Simões, 1999:23).

Vemos aí outro fenômeno da censura do cinema. A proibição muitas vezes colabora para o sucesso de bilheteria do filme, pois desperta curiosidade. Até hoje isso é comum. É só olharmos para os sucessos do polêmico cineasta dinamarquês Lars Von Trier. Quanto mais pedidos de censura a seus filmes, mais ele consegue aumento de público. Por isso mesmo, muitas vezes a repressão optou pela destruição dos filmes e de seus negativos.

Inimá Simões define esses três casos relatados como exemplos da base de sustentação da censura a filmes no Brasil:

As três situações referidas, ou seja, a ameaça aos bons costumes contida na fita que o salesiano tentou impedir, a ofensa a uma instituição do Estado, no caso a Marinha de Guerra, e, finalmente, a invasão da privacidade de integrantes da elite econômica e social, configuram as fontes primárias, as bases do tripé que vai sustentar a censura aos filmes exibidos no Brasil até alguns anos atrás (Simões, 1999:24).

IGREJA CATÓLICA E EDUCADORES, ALIADOS EM DEFESA DA CENSURA

A censura promovida pela Igreja não se dava de modo oficial, já que o Estado era laico, mas, na prática, tinha o apoio dos órgãos da polícia. O pesquisador Cláudio Aguiar de Almeida, conta que:

Em fins de 1911, (...) a Liga antipornográfica da União Católica Brasileira, depois de um acordo com a polícia do Rio de Janeiro, nomeou um grupo de 10 pessoas para fiscalizar os cinemas da capital. De posse de cartões de entrada gratuita fornecido pela chefia da polícia, seus membros assistiam à estreia dos novos programas cinematográficos passando, por telefone, suas impressões a Pedro Sinzig (líder do grupo) que contava à delegacia de polícia do Distrito Federal para que esta se encarregasse de cortar ou, se fosse o caso, proibir a exibição de filmes inconvenientes (Almeida, 2007: 312)

A Igreja se valia de órgãos da imprensa católica como o jornal “A União” e “Vozes de Petrópolis” não apenas para falar contra a imoralidade dos filmes, mas para recomendar e os filmes adequados ao público católico, chegando a publicar “guias para cinema”. Foi criada, em 1918, a censura prévia ao cinema. Após o estabelecimento de um acordo com as principais agências cinematográficas, o Centro da Boa Imp-

² O personagem do padre do filme *Cinema Paradiso*, escrito e dirigido por Giuseppe Tornatore, lançado em 1988, usa dos mesmos artifícios.

³ Revolta significativa de marinheiros na Baía de Guanabara, liderada por João Cândido, que se tornou popularmente conhecido como o Almirante Negro, embora severamente punido pela Marinha.

rensa⁴ promovia a exibição de filmes antes de sua estreia no circuito comercial, em sessões promovidas pelos próprios exibidores. As apreciações apareciam no jornal "A União" na seção "Palcos e Telas", classificados em três categorias: "inofensivos", "aprovados com reservas" e "prejudiciais".

Como o mercado cinematográfico ainda era muito recente no Brasil, as críticas dos católicos, durante um tempo, representaram uma referência de gosto para o público, tendo os exibidores que se curvar a esse tipo de censura. Em 1921, com uma estabilidade maior do mercado, a Igreja perdeu parte de sua influência, culminando com o fechamento da revista "A Tela" no final do mesmo ano. Ainda assim, a Igreja Católica continuou sendo muito influente na formação do gosto e na pressão junto às autoridades para censura total ou parcial de filmes.

Independente da religião, intelectuais e educadores republicanos também se preocupavam e se manifestavam contra o "mau cinema", exigindo medidas de controle das autoridades. E a "salvação" para as influências negativas do cinema era o seu aproveitamento para fins educativos.

A publicação de dois livros em 1931 é um fato significativo: "Cinema e Educação", de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho e "Cinema contra Cinema", de Joaquim Canuto Mendes de Almeida.

O conceito do cinema como auxiliar de uma educação modernizante, em consonância com as transformações pelas quais o país passava, e também como instrumento disseminador dos "bons costumes e valores", pode ser visto no prefácio do educador Lourenço Filho ao livro "Cinema contra Cinema", de Joaquim Canuto Mendes de Almeida:

[...] este livro defende uma these de grande interesse para todos quantos se preocupam com o próprio cinema, ou seja a de que, às exibições de mau efeito, sobre crianças e adolescentes, deve contrapor-se o cinema educativo. Dahi, o título assas expressivo de 'Cinema contra Cinema'" (ALMEIDA, 1931:3 in FRANCO, 2004:23)

A preocupação estava na relação emotiva com o cinema. Alguns educadores defendiam que as pessoas deveriam desenvolver uma assistência racional e objetiva, de forma a incutir nas crianças o "valor do trabalho e da solidariedade", como explica Morettin (1995):

Apesar do "perigo" representado pelo cinema, haveria uma possibilidade de salvá-la, ou melhor, de livrar os indefesos espectadores da "má sugestão" causada pela sétima arte. Estamos falando do seu aproveitamento para fins educativos.

[...] O cinema identificado com o mal é o cine-drama. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o "riso" e "arranhões" na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. (Morettin, 1995:13-15) (grifos do autor)

A primeira regulamentação oficial da censura ao cinema no Brasil ocorreu em 1928 e era de responsabilidade do Ministério do Interior e da Justiça⁵. A ênfase de tal medida disciplinar recaía nos curtas metragens que poderiam expor a precariedade econômica do país. Mas há registros de muitas reclamações, especialmente em artigos das revistas pedagógicas, de que seria necessário um controle mais rígido por parte do Estado para que a censura tivesse um caráter "cultural", o que significava zelo pelos padrões morais da sociedade. Os artigos reivindicavam que esse controle deveria estar na mão de educadores, o que efetivamente aconteceu em 1932, quando o serviço de censura foi nacionalizado e passou para a alçada do Ministério da Educação e Saúde Pública. Mas essa iniciativa dura pouco, porque em 1934 é criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (CPDC), cuja gerência sai da pasta da

4 Centro com clara orientação católica que, segundo Cláudio Aguiar de Almeida (2007), articulava várias notícias e as distribuía para os órgãos de imprensa que pagassem uma mensalidade.

5 Decreto nº 18.527, de 10/12/1928 (Morettin, 1995:15).

Educação e volta para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Em 1939, já no Estado Novo, é criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), vinculado diretamente ao Presidente Vargas, com objetivo de centralizar toda a área de comunicação governamental, incluindo o cinema no que diz respeito à censura, fiscalização, exibição e produção de filmes. No início do Estado Novo, Getúlio Vargas flertou com os regimes nazi-fascistas, antes dos brasileiros e do governo dos EUA o pressionarem para ficar ao lado dos aliados na Segunda Guerra. Alguns críticos de cinema, que escreviam, por exemplo, na Revista Cinearte, com intuito de incrementar a produção brasileira, defendiam que Vargas deveria seguir o exemplo de seus colegas governantes Mussolini e Hitler, que usavam o cinema como propaganda do governo. Citavam também Stálin, mas com mais discrição para não se comprometerem politicamente. Vargas declarou, então, apoio à produção cinematográfica em nome das “virtudes propagandísticas e pedagógicas do cinema”. Não é difícil perceber que o caráter “educativo” do cinema, para essas pessoas, estava de alguma forma ligado à censura e à divulgação de um governo autoritário.

Após a Segunda Guerra o Brasil experimentou um ensaio de abertura democrática, mas o alinhamento do governo Dutra com os EUA, no contexto da Guerra Fria, definiu não apenas a censura, mas a intensificação da entrada do cinema norte-americano, com todas as regras do Código Hays⁶. O órgão de censura governamental passou a se chamar Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), criado em 1946⁷, impedindo que qualquer filme fosse exibido sem censura prévia e sem certificado de aprovação.

Neste contexto da Guerra Fria, além da preocupação com a defesa da moral e dos bons costumes, o centro da preocupação dos censores cada vez mais mudava seu foco para o perigo do comunismo internacional e os riscos da subversão política (LIMBERTO e REIS Jr.,2013:124)

A DITADURA MILITAR, OS ANOS MAIS DIFÍCEIS

O período da ditadura militar no Brasil durou de 1964 a 1985. Mas esse período não foi um bloco monolítico. Não foram 21 anos ininterruptos de torturas, perseguições, censura e prisões arbitrárias. Foi, sem dúvida, uma fase muito cruel da história do Brasil, mas é importante saber que houve muitas nuances, fases mais ou menos duras, alternâncias e lutas internas muito significativas. E durante todo o esse período houve resistência política, de diversos formatos – passeatas, pressões do poder legislativo, manifestações na imprensa, resistência armada, guerrilhas, canções de protesto, filmes e até telenovelas, que faziam a crítica política nas entrelinhas. Mesmo entre os que participavam do governo, havia quem defendesse maior ou menor aperto das liberdades democráticas. Portanto, foi um período muito complexo, em que houve uma tensão permanente, que acabou forçando o fim do regime arbitrário.

Para falarmos de censura no cinema na ditadura militar é importante considerar pelo menos três fases distintas desse período: a fase de resistência mais explícita, entre abril de 1964 e dezembro de 1968, quando se acreditava que a ditadura seria transitória. A fase chamada de “anos de chumbo”, após o decreto do Ato Institucional nº 5 (o famigerado AI-5) que vai do finalzinho de 1968 a 1974. E a fase final, chamada de “distensão”, que coincide com os governos dos generais Geisel e Figueiredo, portanto, de 1974 a 1985.

A partir de 1964, a censura será muito mais estruturada. É interessante observar como era composta a Comissão de Censura dos filmes. O Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), integrado ao Ministério da Justiça, situava-se em Brasília. Nessa época, era muito difícil conseguir atrair funcionários públicos para a longínqua capital, apesar dos muitos incentivos e vantagens funcionais oferecidas. Sem conseguir compor um quadro estável de censores, apelou-se para as transferências de funcionários de outros departamentos que, do dia para a noite, passaram a decidir o destino dos filmes e o que a população poderia ou não assistir. Segundo Inimá Simões:

(...) foi assim que esposas de militares, classificadores do Departamento de Agropecuária do

⁶ Regras da indústria hollywoodiana, que duraram de 1933 até meados dos anos 1950. Os roteiristas e diretores tinham que adequar os filmes ao código, que definia desde a proibição de nudez e o tempo de duração de um beijo até a proibição de casamento inter-racial, entre outras coisas. O código foi escrito por um líder católico do líderes do Partido Republicano dos EUA, o advogado William H. Hays

⁷ Decreto 20.493.

Ministério da Agricultura, ex-jogadores de futebol, contadores, apadrinhados ou meros conterrâneos de autoridades passaram a julgar os filmes nacionais e estrangeiros destinados ao circuito brasileiro (Simões, 1999:76).

As peças dos processos de censura e suas justificativas para o corte de cenas ou impedimento de exibição poderiam constar no anedotário brasileiro. Seria cômico se não fosse trágico, porque análises irresponsáveis, que demonstravam muita ignorância sobre cinema, foram motivo de falência de muitas produtoras e de interrupção da carreira de diversos diretores. Às vezes, o filme não era impedido, mas era mutilado com tantos cortes, que se tornava incompreensível para o público. Outras vezes, um filme destinado a adolescentes era classificado como impróprio para 18 anos, inviabilizando-o comercialmente.

Segundo Leonor Souza Pinto⁸, no início da ditadura militar, os princípios de censura eram de ordem moralista, apegando-se a situações de adultério e palavrões, mas aos poucos isso foi mudando, acrescentando motivos políticos aos princípios mais conservadores.

O cinema brasileiro à época do golpe militar estava numa fase muito profícua. Era o auge do Cinema Novo, que tinha se iniciado com Nelson Pereira dos Santos ("Rio, 40 Graus", 1955 e "Rio, Zona Norte, 1957"). Nesta época, não era comum que as favelas e a população pobre entrassem na pauta do cinema. Influenciados pela proposta política do Neorrealismo Italiano e pela estética da Nouvelle Vague, surgem vários jovens cineastas que desejam buscar a identidade do Brasil por meio do cinema. Eles entendiam o cinema como instrumento de ação política, conscientização e mobilização. A realização do filme com poucos recursos era uma opção ideológica. Segundo a frase de Paulo César Saraceni, só era preciso "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça". Os nomes mais representativos do Cinema Novo são: Glauber Rocha, Carlos (Cacá) Diegues, Joaquim Pedro de Andrade, Ruy Guerra, Leon Hirszman, David Neves e Paulo César Saraceni. Pode-se dizer que Eduardo Coutinho, Walter Lima Júnior e Arnaldo Jabor compõem a segunda geração do Cinema Novo. Um dos nossos maiores cineastas, Nelson Pereira dos Santos, ativo até hoje, é considerado o precursor, mas não se alinha como um "cinemanovista".

O clássico de Glauber Rocha "Deus e o Diabo na Terra do Sol" (seu segundo longa metragem) estreou, em sessão reservada para amigos e críticos, dias antes do golpe militar. Logo em seguida, Glauber Rocha leva para o Festival de Cannes seu filme – que já estava escolhido como representante oficial do Brasil – e, ainda, "Ganga Zumba", de Cacá Diegues e "Vidas Secas", de Nelson Pereira dos Santos, como convidados, sem participarem da competição. Enquanto Glauber estava na Europa, "Deus e o Diabo na Terra do Sol" foi exibido em uma sessão exclusiva para militares que opinaram pela destruição imediata das cópias do filme. O prestígio internacional dos filmes brasileiros deixa os militares e os censores em situação delicada. Chamava muito a atenção impedirem a exibição de filmes que estavam sendo valorizados no exterior. Deus e o Diabo acabou sendo liberado, para maiores de 18 anos, apesar de ser considerado ruim por uma censora porque "mostra o desencanto dos pobres pela falta de caridade dos abastados" ou, por outro censor, que "mostra pobreza em demasia, não é aconselhável mostrar em cinemas estrangeiros, para não ridicularizar o país".

A segunda fase da ditadura militar teve como marco o AI-5, em 13/12/1968, quando estava na presidência o duríssimo Marechal Artur da Costa e Silva. A partir desta data, foram suspensos todos os direitos constitucionais e a repressão foi institucionalizada. A tortura tornou-se prática comum, assim como os desaparecimentos e assassinatos sumários. A censura tornou-se um dos grandes pilares de sustentação do regime militar, estendendo-se do cinema e teatro para toda a produção cultural do país, inclusive órgãos de informação, como imprensa e televisão.

Acompanhando o acirramento da repressão, a censura torna-se paranoica, passando a enxergar em tudo o que é diálogo uma propaganda subliminar do comunismo. Era comum que policiais entrassem em produtoras e laboratórios para destruírem cópias de filmes e negativos. Essa truculência criou a prática, entre os cineastas, de remessa de ao menos uma cópia para o exterior, assim que um filme ficasse pronto. Cineastas foram presos e torturados, como foi o caso de Olney São Paulo, porque acreditavam que os movimentos de guerrilha urbana estavam associados ao seu nome. Olney adoeceu e

⁸ Leonor é organizadora do projeto *Memória da Censura no Cinema Brasileiro*, cujo site é: <http://www.memoriacinebr.com.br>

nunca mais se recuperou, falecendo anos depois, aos 41 anos.

No caso do grande cineasta Leon Hirszman, a censura levou sua produtora à falência, quando ele realiza, em 1972, um filme que é considerado uma de nossas obras primas do cinema: “São Bernardo”, adaptação do romance de Graciliano Ramos, com interpretação primorosa de Othon Bastos, como protagonista. O livro de Graciliano já era adotado pelas escolas como um clássico da literatura. Além dos aspectos estético-artísticos, Hirszman tinha todo interesse que seu filme fosse visto por estudantes. A Censura exigiu cortes de cenas importantíssimas e classificou como permitido para maiores de 18 anos. O cineasta recorreu. O processo durou 7 meses e só pôde ser lançado no circuito comercial 1 ano e meio depois de terminado. Apesar de inúmeros prêmios e reconhecimento internacional, o cineasta só voltou a dirigir um longa metragem 9 anos depois, com o premiadíssimo “Eles não usam Black-tie” (1981, que recebeu muitos prêmios, entre eles o Leão de Ouro no Festival de Veneza).

A partir da intensificação da repressão, os censores estavam mais preocupados com as supostas mensagens subliminares, que apregoassem o comunismo, a dissolução da família e que atacassem a propriedade privada. Alguns censores entendiam que erotismo no cinema (não pornografia) era também ação dos comunistas. A ligação é absurda, mas foi registrada por escrito. Um dos censores publicou que

(...) os agentes do comunismo internacional servem-se da dissolução da família para impor o seu regime político; para tanto buscam projetar a juventude no erotismo, para desfibrá-la e fazê-la perder a dignidade. O conselho vem de Lenin: desmoralizem a juventude de um país e a revolução estará ganha⁹ (Simões, 1999:111).

Mas o governo se viu envolto em grandes contradições. O cinema estrangeiro, particularmente o norte-americano, dominava todo o mercado cinematográfico. O governo, que era nacionalista, aprovou leis de garantia de quotas de produções brasileiras nas salas de exibição. Mas o que apresentar nestas salas se as poucas produções que sobreviviam à censura eram filmes de baixa qualidade? A maioria das produções da época que chegavam às salas de exibição eram as chamadas pornochanchadas, comédias picantes de gosto duvidoso. Elas também sofriam cortes, mas o tipo de público desses filmes não está muito preocupado com a coerência do roteiro. Para se ter uma indústria nacional de cinema, o governo criou, em 1969, a EMBRAFILME, que tinha como designação fomentar e distribuir o cinema nacional. As pornochanchadas não eram a representação de uma boa imagem para o país. E o governo passou a ser criticado por incentivar esse tipo de produção com dinheiro público.

O AI-5 teve validade até 1978, mas os crimes praticados pelo estado de exceção, denunciados por instituições de direitos humanos internacionais, por grupos de resistência e por parte da Igreja Católica enfraqueceram o regime autoritário, que teve que promover a chamada distensão, em 1974.

A FASE DA DISTENSÃO: A ABERTURA LENTA, GRADUAL E SEGURA

Ao assumir o governo em 1974, o General Ernesto Geisel escolheu Ney Braga para ministro da Educação e Cultura, que procurou de imediato um diálogo com os artistas, especialmente os de teatro e cinema. Havia algo em comum entre governo e cineastas: ambos queriam conquistar o público para o cinema brasileiro e enfrentar o produto estrangeiro. É claro que essa coincidência de interesses não eliminava uma série de divergências, afinal, a ditadura não havia, ainda, desaparecido.

O aparato repressivo ganhou certa autonomia nos anos de chumbo, então, mesmo com ordens de abertura política lenta e gradual, continuaram acontecendo horrores nos porões dos aparelhos militares. Mas a situação não era mais a mesma, o povo não estava mais tão calado e as mortes sob tortura de Wladimir Herzog, em 1975, e Manoel Fiel Filho, em 1976, tornaram-se públicas e causaram enorme reação popular. As contradições dessa época revelam bastante os avanços e recuos em relação à normalidade democrática.

Voltando à censura no cinema, Ney Braga promove uma série de mudanças, entre elas a consulta aos cineastas para a indicação de quem os representaria na Embrafilme, feito inédito. O cineasta Roberto

⁹ Citação no livro de Inimá Simões do livro *Censura & Liberdade de Expressão*, do autor e censor Coriolano Loyola Fagundes, 1974.

Farias assumiu a Embrafilme. Foi formada uma comissão de estudo para melhorias nesses setores, composta por nomes cujos interesses estavam em sintonia com os cineastas. Ficava claro que Ney Braga via nos cinemanovistas o melhor do nosso cinema (completamente diferente dos militares das outras fases da ditadura) e defendia que a imagem do cinema nacional só poderia ser recuperada com seus filmes de qualidade.

Muitos não entenderam como é que aqueles, que outrora foram enxovalhados pelos militares, agora aceitavam sentar pra conversar, investindo todos juntos no cinema nacional. Mas o cinema sempre precisou de apoio estatal e era o que estava acontecendo naquele momento. Segundo o pesquisador Wolney Malafaia, as consequências desse processo foram “uma época de sucesso para a produção cinematográfica nacional, o aumento do número de longas-metragens produzidos, uma variedade temática e uma ocupação de mercado nunca vistas anteriormente” (Malafaia, 2007:329).

A CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA

É enganoso pensar que a simples extinção da censura prévia, como aconteceu a partir da constituição de 1988, seja suficiente para eliminar os danos que essa tradição de cerceamento da liberdade de expressão causou nas mentes e corações dos brasileiros. Fica evidente que deixar a responsabilidade da análise e julgamento de filmes – e de qualquer produção simbólica – para o Estado, é depender dos critérios subjetivos da moral vigente e dos instrumentos políticos do governo que estiver no poder. Censurar filmes é impedir que cheguem à população (ou ao público do cinema) a pluralidade de ideias, a diversidade estética, a discussão da complexa questão moral e ética que nos cerca. A censura é deseducativa à medida que impede que as pessoas formem o seu juízo de valores e escolham o que querem assistir.

Dois anos após a extinção dos mecanismos de censura oficiais, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado bastante avançado internacionalmente no que tange a defesa dos direitos humanos das crianças e jovens. Criou-se, então, em 1990, o sistema de classificação indicativa à produção audiovisual, especialmente filmes para o cinema e televisão¹⁰. A ideia da classificação indicativa não é de censura, mas de orientação aos pais e responsáveis dos menores de idade sobre o conteúdo das produções que estão sendo veiculadas. Teoricamente, cabe aos adultos julgar se determinado produto audiovisual é adequado para a criança ou adolescente sob a sua responsabilidade. Em um primeiro momento, a classificação indicativa relacionava a faixa etária com o horário para exibição do programa na TV, no entanto, muitos foram os aprimoramentos desse código. Membros da sociedade civil e órgãos do governo tentam encontrar uma forma de mensurar (quanti e qualitativamente) cenas que poderiam trazer malefícios à formação dos menores de idade, especialmente nos temas que envolvem sexo, violência e drogas. Apesar do esforço, o mercado cultural acusa o governo de censura, e este não admite que a produção cultural não seja regulamentada, em nome dos direitos humanos.

O processo ainda está inacabado. Há contradições como o fato da classificação indicativa valer para filmes, ficção televisiva e games. Para os programas de TV ao vivo, o Ministério da Justiça acredita na responsabilidade das emissoras, promovendo um leve monitoramento. Nos programas jornalísticos, considerados informativos, não há qualquer controle. Enquanto há uma preocupação, às vezes excessiva com questões morais e cenas sensuais nas telenovelas noturnas, são veiculados à tarde jornais sensacionalistas, completamente violentos e que apregoam vingança e pena de morte a menores de idade.

Assim como no histórico da censura a filmes vistos no decorrer desta comunicação, ainda prevalece a preocupação com cenas de sexo, deixando em segundo plano a questão da violência.

Não é difícil perceber que se trata de tema complexo. Pensando que atualmente as crianças podem perfeitamente baixar filmes na internet, a qualquer horário do dia, vale o questionamento sobre a eficácia deste sistema. Vale também a pergunta se a tradição autoritária do Brasil, em que um governo populista se propunha a nos dizer o que era bom e o que era ruim, não é hoje o principal entrave para que

¹⁰ Estendida posteriormente para games;

as pessoas saibam exercer verdadeiramente a sua cidadania, o seu direito de escolha, de acordo com seus ideais e valores. A pergunta que fazemos, por enquanto, é se os adultos de hoje foram preparados para ter esse discernimento sobre uma obra audiovisual? Ou ainda esperam que um órgão superior venha lhe dizer em que valores ele deve acreditar?

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Cláudio Aguiar de. 2007. A Igreja Católica e o Cinema: Vozes de Petrópolis, A Tela e o jornal A União entre 1907 e 1921. In: CAPELATO (et al.) História e Cinema. São Paulo: Alameda.

COSTA, M. Cristina C. 2013. Opinião Pública, comunicação, liberdade de expressão e censura. In: COSTA, C (org.) Comunicação, Mídias e Liberdade de Expressão, São Paulo: Intercom.

GOMES, Mayra Rodrigues. 2013. A Comunicação sob o olhar da classificação indicativa. In: COSTA, C (org.) Comunicação, Mídias e Liberdade de Expressão, São Paulo: Intercom.

LIMBERTO, Andréa e REIS Júnior, Antônio. 2013. Censura à imagem em movimento: interdição, resistência e negociação de sentido. In: COSTA, C (org.) Comunicação, Mídias e Liberdade de Expressão, São Paulo: Intercom.

MALAFIA, Wolney V. 2007. O Cinema e o Estado na terra do sol: a construção de uma política cultural de cinema em tempos de autoritarismo. In: CAPELATO (et al. org.) História e Cinema. São Paulo: Alameda.

SIMÕES, Inimá. 1999. Roteiro da Intolerância: a censura cinematográfica no Brasil. São Paulo: SENAC.

WEBGRAFIA

COUTO, José Geraldo. Réquiem pelo Cinema Novo, disponível em <http://www.blogdoims.com.br/ims/requiem-pelo-cinema-novo/> (acesso em 12/03/2014)

MALUSÁ, Vivian. 2008. A Contribuição Católica na Formação de uma Cultura Cinematográfica no Brasil nos Anos 50. <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/24-histcinema/107-vivian-malusa> (acesso em 26/07/2013)

PINTO, Leonor E. Souza. Cinema brasileiro e censura durante a ditadura militar. Disponível em : <http://www.memoriacinebr.com.br> (Acesso em 20/02/2014)

.02

CINEMA NA ESCOLA

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

O uso de filmes como estratégia didática nas licenciaturas a distância: em busca de novas narrativas para os futuros docentes

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Professora (Adjunto I) da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDU-MATEC). Fez o pós-doutoramento na Universidade Aberta de Portugal. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação a distância, redes sociais, hipertexto, inclusão digital, aprendizagem em rede e o uso de tecnologias na formação de professores.

O uso de filmes como estratégia didática nas licenciaturas a distância: em busca de novas narrativas para os futuros docentes

Ana Beatriz Gomes Carvalho

RESUMO

O governo federal criou vários cursos de graduação a distância para formação de professores com o objetivo de melhorar a qualificação dos professores que estavam em sala de aula e formar novos professores para atuar na rede pública de ensino. No documento oficial que detalha os objetivos dos cursos a distância, está a necessidade de formar professores no contexto das tecnologias digitais. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam o uso de diversas ferramentas, incluindo a inserção de vídeos e imagens de diversos repositórios. Observa-se nas licenciaturas a distância uma diversificação de materiais e apresentação de conteúdos em diversas mídias, notadamente o uso de filmes para ilustrar, complementar ou fundamentar os conteúdos dos cursos. O objetivo deste artigo é analisar as estratégias didáticas com o uso de filmes nas licenciaturas a distância e qual é a sua repercussão na formação de futuros docentes. A pesquisa é qualitativa, estruturada na perspectiva dos Estudos Culturais e teve como campo de pesquisa três licenciaturas a distância (Letras, Geografia e Biologia) em instituições públicas localizadas no nordeste brasileiro. Os resultados indicam que com o uso de filmes como estratégia didática, é possível construir novas narrativas na perspectiva de organização do fazer pedagógico dos futuros docentes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a Distância, Políticas Públicas, Cibercultura, Sociedade Informacional, Formação de Professores, Recursos Imagéticos

ABSTRACT

The federal government has created several undergraduate distance teacher training aimed at improving the skills of teachers who were in the classroom and train new teachers to work in public schools. In the official document detailing the objectives of distance learning courses is the need to train teachers in the context of digital technologies. The use of virtual learning environments enable the use of various tools, including the insertion of videos and pictures of various repositories. It is observed in undergraduate distance diversification of materials and presentation of content in various media, most notably the use of films to illustrate, supplement or support the content of the courses. The purpose of this article is to analyze the strategic teaching with the use of films in undergraduate distance and what is their impact on training future teachers. The research is qualitative, structured from the perspective of cultural studies and had the search field to three different courses (Letras, Geography and Biology) in public institutions located in Northeastern Brazil. The results indicate that with the use of film as a teaching strategy, it is possible to construct new narratives from the perspective of pedagogical organization of future teachers.

KEYWORDS

Distance Education, Public Policy, Ciberculture, information society, teacher training, pictorial resources

INTRODUÇÃO

O governo federal brasileiro vem investindo na graduação a distância para professores desde 2005 tendo como objetivo resolver o problema da formação precária e falta de professores na Educação Básica da rede pública. A avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Básica apontou a deficiência de qualidade da escolarização, servindo de base para uma série de ações governamentais, como a implementação dos cursos de graduação a distância, efetivado com a criação do programa Pró-Licenciatura. O Programa Pró-Licenciatura é um programa que tem como objetivo a criação de cursos de Graduação (Licenciaturas) na modalidade a distância para formação e qualificação do professor que atua em sala de aula na rede pública, sem nível superior (ou quando apresenta nível superior em uma área diversa da que efetivamente atua). Posteriormente, foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para ampliar a oferta de cursos de licenciatura e bacharelado em diversas áreas. O Pró-Licenciatura foi encerrado em 2009, mas a UAB foi mantida e tornou-se a principal fonte de oferta de cursos a distância nas universidades públicas brasileiras.

A partir desse histórico, encontramos no documento de orientação para os cursos a distância, a questão do uso das tecnologias. O documento aborda a questão da inclusão digital, uma questão complexa que vem sendo tratada como política pública fora dos espaços escolares, afirmando que “a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos” (Brasil 2005: 17). Mais adiante, no item sobre as diretrizes pedagógicas do programa, está reafirmada a necessidade do uso das tecnologias como condição essencial para a escolha da modalidade a distância como estratégia de formação de professores.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que utiliza forte agregado tecnológico em suas estratégias pedagógicas, fazendo com que o aluno utilize suportes digitais diversificados durante o seu processo de aprendizagem. Se considerarmos as licenciaturas a distância, podemos estimar que a cultura digital é construída durante os quatro anos (em média) de duração dos cursos. Ao terminar o curso, o aluno deveria estar familiarizado não apenas com o uso das tecnologias digitais, mas também com as possibilidades de sua aplicação pedagógica.

Exatamente em função das especificidades da Educação a Distância em relação ao uso das tecnologias (e, particularmente, o uso de diferentes mídias como elemento central da aprendizagem), é necessário refletir sobre como a tecnologia é abordada nas diretrizes das propostas de cursos de graduação a distância para formação de professores.

A UNESCO publicou em 2013 o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores como importante recurso para “avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação” (Wilson 2013: p.11). O documento enfatiza os avanços tecnológicos nas telecomunicações com a proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes quantidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos. Assim, é fundamental que os professores possam desenvolver a capacidade crítica em seus alunos na análise dos conteúdos que são distribuídos diariamente utilizando diversos suportes tecnológicos.

A questão da alfabetização midiática e informacional deveria ser o ponto central na formação de professores a distância, concomitantemente com os demais conteúdos do currículo. A especificidade da modalidade demanda o uso de estratégias específicas que utilizam vídeos integrados ao ambiente virtual de aprendizagem como estratégia didática para potencializar a aprendizagem de determinados conteúdos. Mais do que um acessório que muitas vezes é utilizado apenas com a função de ilustrar um conceito ou um processo, o uso dos vídeos deveria assumir uma função mais ampla que permita ao aluno não apenas apreender conceitos, mas desenvolver habilidades e competência no próprio uso da mídia.

Este artigo se insere neste contexto, considerando o uso dos vídeos como estratégia de aprendizagem na formação de professores a distância, temos como objetivo analisar o uso dos vídeos como estratégia didática na formação de professores e sua possível multiplicação na atuação desses professores em suas respectivas salas de aula.

A pesquisa foi orientada nos princípios da pesquisa qualitativa, com fundamentação teórica no campo dos Estudos Culturais e o discurso do sujeito da pesquisa e a análise do seu contexto, foi fundamental para alcançar os nossos objetivos. Como sujeito da pesquisa elegemos professores da rede pública de educação básica que eram alunos concluintes dos cursos de Licenciaturas a distância (Letras, Geografia e Biologia), ofertados por Instituições Públicas de ensino superior no âmbito do Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil.

Os resultados indicam que a utilização dos filmes nos ambientes virtuais de aprendizagem para formação de professores é realizada de forma instrucionista, não permitindo a exploração de todas as possibilidades que os vídeos oferecem, mas a ação é multiplicada pelos professores formados nos cursos a distância que utilizam filmes como estratégia de aprendizagem nas salas de aula da Educação Básica.

ANTROPOLOGIA VISUAL, CULTURA DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA

As questões abordadas no currículo de alfabetização midiática e informacional para os professores revelam aspectos importantes que estão relacionados com a antropologia visual e digital que estabelecem a fundamentação necessária para o tema. A análise crítica dos conteúdos das diferentes mídias pressupõe um olhar focado na cultura, afinal, alguém olha de algum lugar.

A ideia de mudança - seja na dimensão da produção, do trabalho ou da educação - sempre perpassa a noção de uma cultura que precisa ser modificada. No texto sobre Estudos Culturais, de Frow e Morris (2008), esta questão é abordada, citando a fórmula da retórica neoliberal de que os problemas econômicos precisam de soluções “culturais”, referindo-se a um complexo de expectativas, costumes e valores sociais que afetam os nossos métodos de trabalho, e não a um conjunto de obras-primas ou a um domínio do prazer estético (Frow e Morris 2008: 315). Nesse aspecto, os Estudos Culturais contemporâneos também estabelecem uma conexão direta com o trabalho, mas livre da subordinação à produtividade econômica e sem o moralismo e determinismo da retórica neoliberal.

Esta abordagem é importante porque nos leva a refletir sobre as forças que exercem o poder dominante de controle e de modelagem sobre a cultura. Hall (1997) levanta a questão do papel do Estado, que, em razão de suas políticas legislativas, pode determinar a configuração da cultura. Ou seria o mercado, a política e a economia, através de sua “mão oculta” que, de fato, determinam os padrões de mudança cultural?

Por que deveríamos nos preocupar em regular a “esfera cultural” e por que as questões culturais têm estado cada vez mais frequentemente no centro dos debates acerca das políticas públicas? No cerne desta questão está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante – mais “central” – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, molda e regulam (Hall 1997: 16).

Quando pensamos na regulação das políticas públicas na cultura, o primeiro indicativo é a comunicação, por meio das rádios e emissoras de TV. Porém, Hall (1997) também questiona se o Estado “governa” a cultura, através do sistema educacional, do arcabouço legal, do processo parlamentar ou por intermédio de procedimentos administrativos. A importância de saber como a cultura é modelada, controlada e regulada é que ela também regula nossas condutas e ações sociais. Quando pensamos na dimensão da cultura da escola, como um conjunto de práticas sociais e procedimentos, do mesmo modo que a cultura empresarial é uma forma de influir, moldar, governar e regular como os empregados se sentem e agem nas organizações, podemos concluir que, uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, é importante saber quem regula essa cultura.

Ribeiro (2005) nos coloca uma questão interessante sobre a diluição das fronteiras entre as diferentes mídias e a incorporação sucessiva das mídias predecessoras com novas concepções e representações (Ribeiro, 2005). As mudanças na concepção e nas representações transformam não apenas o seu uso, mas a forma como nos relacionamos com as mídias que assumem novos papéis.

As tecnologias digitais tornam-se acessíveis a um número cada vez maior de utilizadores (democratização dos media), enquanto se melhora a sua qualidade técnica e se diluem também as fronteiras entre “amadores” e “profissionais” dos media. As tecnologias digitais tornam-se tecnologias da memória (arquivos digitais) suscetíveis de armazenar, organizar e comunicar uma grande quantidade de informação, de qualquer tipo e suporte (textos, imagens, sons, audioimagético), de fazer circular e tornar facilmente acessível e disponível simultaneamente numa pluralidade de lugares por um grande número de utilizadores – as bases de dados serão as formas simbólicas ou culturais contemporâneas, aparentemente caóticas mas estruturadas, nas quais se podem realizar um grande número de operações básicas: navegar, ver, organizar, reorganizar, selecionar, compor, enviar, imprimir etc (Ribeiro 2005: 618 e 619).

O acesso aos vídeos e a capacidade de analisar as suas diferentes dimensões (aspectos históricos, es-

téticos, políticos, geográficos, sociais etc) são redimensionados com a pluralidade de dispositivos nos quais podem ser oferecidos, manipulados e remixados e produzidos englobando concepções mais amplas do que a sua proposta inicial. São aspectos que redimensionam o olhar sobre a produção dos filmes e seu significado, assim como possibilitam um novo olhar sobre a cultura, seja através da imersão em suas próprias representações culturais ou do contraponto com culturas e representações diferentes.

As novas tecnologias digitais e sobretudo a hipermídia constituem uma forma, porventura mais eficaz, de integração da antropologia visual com a antropologia (escrita) e da antropologia com a antropologia visual; de imagens, sons e audiovisuais com a escrita; dos filmes com a reflexão teórica – todo o aparelho crítico do filme (produção, utilização, reflexão teórica) (Ribeiro 2005: 620).

A diversidade de dispositivos que permitem o acesso aos filmes não está restrito apenas ao ato de exibição e compartilhamento, mas também de produção. É cada vez maior o número vídeos que utilizarão câmeras digitais, computadores portáteis, celulares etc para realizar a filmagem. A possibilidade de produzir o seu próprio vídeo exige dos realizadores um conhecimento prévio da linguagem visual e seus processos que deveria fazer parte da formação básica. É uma questão que nos parece central na discussão sobre o uso de filmes como estratégia pedagógica, a formação estética e a análise crítica favorece a autoria e a produção de materiais em outra linguagem que não seja a escrita (valorizada e utilizada como única possibilidade no ensino formal).

No documento elaborado pela UNESCO sobre a alfabetização midiática e informacional, existe o reconhecimento da capacidade de análise crítica das mídias como um direito preconizado na Declaração de Grünwald, de 1982, que reconhece a necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica, pelos cidadãos, dos “fenômenos da comunicação” e sua participação nas (novas e antigas mídias). O documento também menciona a Declaração de Alexandria, de 2005, que coloca a alfabetização midiática e informacional no centro da educação continuada (Wilson 2013: 9).

Ela reconhece como a AMI empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações.

Embora o objetivo central da proposta para alfabetização midiática e informacional para os professores seja a análise crítica dos conteúdos oferecidos pela mídia, existe uma preocupação clara em garantir o processo de apropriação tecnológica e letramento digital dos professores na perspectiva da consolidação de uma cultura digital. No nosso entendimento, a importância dessa garantia não reside apenas no processo de utilizar para reproduzir a tecnologia imposta, mas, principalmente, para fazer o uso crítico, refletindo sobre as reais intencionalidades existentes em cada tecnologia digital e como o seu uso pode ser ampliado e diversificado. Do mesmo modo que o documento é enfático em pretender promover o engajamento dos usuários, os professores também podem usar criticamente as tecnologias e ensinar aos seus alunos o mesmo.

Esse conhecimento, por sua vez, deveria permitir que os usuários se engajassem junto às mídias e aos canais de informação de uma maneira significativa. As competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade (Wilson 2013:16)

A formação dos professores na modalidade a distância, permite a apropriação de diferentes mídias ao longo do curso que é realizado dentro de ambientes virtuais de aprendizagem. Embora seja um pressuposto razoável, o uso efetivo de diferentes mídias nos cursos a distância não ocorrem com a intensidade e foco necessários. O uso de filmes, por exemplo, assume uma função de ilustrar ou complementar conteúdos mais complexos, sem a proposta de análises críticas das demais dimensões dos

filmes apresentados. Essas estratégias vão impactar negativamente no uso de filmes em sala de aula dos professores formados em cursos a distância que estão efetivamente em sala de aula na Educação Básica, como veremos na apresentação dos resultados de nossa pesquisa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA E AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A abordagem do uso das tecnologias na formação do professor está contextualizada não apenas com o uso das ferramentas para a sua aprendizagem, mas também para proporcionar meios para que ele se aproprie do uso das tecnologias para o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula. Para Lévy (2004), as novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço colocam em questão o funcionamento das instituições e a divisão do trabalho, tanto na empresa como nas escolas (Lévy 2004: 98). Assim, não basta fornecer o conhecimento específico dos artefatos tecnológicos, é necessário pensar ainda durante o processo de formação, em que como todos os artefatos poderão ser apropriados e utilizados na sala de aula. Como os professores no programa continuam exercendo as suas atividades em sala de aula, o processo pode ser experimentado e revisto a todo instante. Uma vez apresentado um desafio, procedimento ou uma determinada técnica, o professor poderá executá-la e observar os aspectos positivos e negativos, compartilhando com os seus colegas a sua experiência.

Na proposta de formação concomitantemente com a prática profissional, nós podemos pensar em dois aspectos distintos. Um é que o professor por já exercer uma prática pedagógica consolidada, encontre mais dificuldades e resistência em elaborar mudanças. Outro é que as propostas de atividades e reflexões realizadas no curso sejam tão motivadoras que levem o professor a refletir sobre a sua prática e deseje não apenas modificar o seu próprio processo de trabalho, mas que também motive outros colegas a fazê-lo. É possível que existam os dois perfis em todas as turmas do programa, mas é fato que dificilmente um professor durante o seu processo de formação fique indiferente ou não realize algumas das propostas apresentadas.

A ideia de compartilhamento ultrapassa a esfera apenas da troca entre os professores/alunos do curso, ela deseja e propõe que essa troca seja realizada entre diferentes pessoas, de diversos lugares, em qualquer tempo. Ou seja, é um sentido mais amplo de que o modelo de formação propõe e não está restrito apenas ao grupo de professores oficialmente matriculados, mas extrapola esse público e se aplica em todos aqueles que estão envolvidos com educação. O potencial da aprendizagem colaborativa na chamada Web 2.0 (Cobo e Pardo 2007) é um importante indicador da autonomia dos professores.

É preciso ter claro os objetivos na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem na EaD. Estes objetivos estão relacionados ao conceito que cada instituição estabelece para o seu Ambiente Virtual. O ambiente virtual não pressupõe, necessariamente, a realização da aprendizagem na plataforma. Isso vai depender de uma série de fatores, nem todos eles passíveis de controle. Litto (2003 p.45) afirma que “é preciso que os organizadores dos cursos pensem em criar objetos de aprendizado estimulantes, como animações, simulações, formas que façam o aluno a entender a concretização daquele conhecimento”. Segundo Carvalho (2006) as principais formas de utilização de um Ambiente Virtual são as seguintes:

1. Foco nas ferramentas de aprendizagem: a única forma de contato entre alunos e professores é através do ambiente. As ferramentas (aulas virtuais, atividades, textos etc.) são utilizadas em substituição aos encontros presenciais (inexistentes).
2. Foco na comunicação e complementação da aprendizagem: o ambiente é utilizado como uma forma de criar uma conexão institucional entre os participantes e para disponibilizar estratégias complementares de aprendizagem, através das ferramentas disponíveis no ambiente. São utilizadas para enviar e receber atividades, orientar a aprendizagem e fomentar a discussão sobre os temas da disciplina entre os alunos e professores.
3. Foco na comunicação: são ambientes criados apenas para a comunicação entre os participantes, não apresentando materiais ou propostas de atividades. É o caso dos cursos a distância com o projeto pedagógico estruturado apenas no material impresso.

A forma de utilização do ambiente virtual em consonância com o projeto político-pedagógico do curso é fundamental para o estabelecimento da estrutura sobre a qual o aluno-aprendiz interage no AVA. O conceito de maior ou menor interatividade, assim como a frequência e intensidade no acesso realizado serão proporcionais ao objetivo das ferramentas disponibilizadas. É relativamente comum encontrarmos AVA's pouco explorados pelos alunos em função da inexistência de demanda pedagógica estabelecida pelo curso. Por outro lado, encontramos cursos que são estruturados totalmente on-line, mas que não conseguem atingir a participação desejada dos alunos no AVA, referendando a afirmação de Barros (2003) que um software deve viabilizar trocas funcionais entre o aluno e o programa, não fornecer o conteúdo diretamente ao aluno, enfatizar a descoberta, a atividade, a exploração, como facilitador da aprendizagem, ou seja, propiciando a construção do conhecimento.

A dissonância entre os objetivos propostos nos AVA's e sua eficácia na aprendizagem encontra suas raízes no processo de formação do aluno de EaD, participante de uma mudança de paradigma na aprendizagem sem o preparo necessário para lidar com as novas ferramentas propostas. Os cursos de capacitação para o uso de Ambientes Virtuais não necessariamente serão superadores dos obstáculos apresentados. Afinal, como se capacita um aluno na realização da interação, interatividade, busca, investigação e navegação sem a construção de uma cultura digital?

ANOTAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de investigação desta pesquisa foi orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa, com fundamentação teórica no campo dos Estudos Culturais que possibilita o "compartilhamento com outras formas de investigação qualitativa de um forte interesse no emprego de modos dialógicos, colaborativos e compostos de redação e pesquisa para promover relações mais abertas e receptivas" (Denzin e Lincoln 2008: 207). Neste sentido, o discurso do sujeito da pesquisa e a análise do seu contexto, foi fundamental para alcançar os nossos objetivos. Como sujeito da pesquisa elegemos 60 professores da rede pública de educação básica que eram alunos concluintes dos cursos de Licenciaturas diversas a distância, ofertados por Instituições Públicas de ensino superior (Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil). Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla e para a análise dos dados consideramos três cursos a distância: licenciatura em Letras, Geografia e Biologia. Fizemos também uma varredura nos ambientes virtuais dos cursos pesquisados buscando o contexto em que os filmes eram inseridos como estratégia de aprendizagem. Finalizamos a pesquisa com visitas em campo nas escolas, nas quais os concluintes atuam, para a verificação do uso dos artefatos tecnológicos em sua prática docente.

O USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Para compor o universo de sujeitos a condição para participar da pesquisa era que o sujeito fosse professor da rede pública e estivesse efetivamente em sala de aula. Obtivemos 60 respostas na pesquisa semiestruturada de professores que se encaixavam no perfil exigido. No universo de 60 sujeitos, aprofundamos as questões da pesquisa com 16 professores que se mostraram dispostos a participar da segunda etapa das entrevistas.

As questões sobre o uso de filmes foram estabelecidas em três contextos distintos: foi perguntado aos professores se eles tiveram contato durante o curso com o uso de filmes como estratégias de aprendizagem no ambiente virtual, analisamos as 12 disciplinas que apresentavam o uso de filmes como estratégia de aprendizagem e, por fim, perguntamos aos professores com licenciatura a distância como eles utilizavam os filmes (prontos ou se já tinham elaborado algum projeto ou atividade para a construção de filmes com os seus alunos) e realizamos a observação de sua prática nas escolas. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Perguntamos aos professores se durante a sua formação haviam realizado alguma atividade com o uso de filmes nos ambientes virtuais de aprendizagem ou nos encontros presenciais. Todos os entrevistados afirmaram que sim e que julgavam a experiência muito interessante. Ao perguntarmos quais os aspectos positivos no uso de filmes nas atividades para a aprendizagem, as respostas enfocaram mais o aspecto lúdico do que o desenvolvimento de elementos críticos.

PE23	Gosto quando o professor indica um vídeo porque consigo visualizar melhor o conteúdo que ele apresentou.
PE44	Acho importante porque a aula não fica tão pesada e podemos entender melhor o assunto.
PE15	Eu prefiro entender a matéria com filmes do que lendo, é muito mais produtivo.

Em nossa análise dos ambientes virtuais dos três cursos pesquisados, encontramos atividades com vídeos em apenas 12 disciplinas de todos os cursos analisados. Consideramos o vídeo como estratégia quando ele era de fato incorporado no ambiente virtual e havia alguma proposta de atividade a ser realizada. As estratégias para o uso dos filmes estavam quase todas concentradas na realização de fóruns de discussão para comentar o vídeo apresentado. Não encontramos atividades que estimulassem a colaboração ou a análise crítica dos filmes indicados. Trouxemos alguns exemplos do que encontramos:

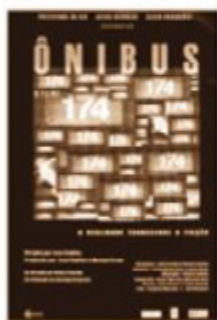


Figura 1: Atividade desenvolvida no curso de Letras a distância, 2009.

A proposta para o fórum era discutir o ponto de vista dos moradores diante da pressão do capital. O ponto positivo foi o uso de um curta-metragem como narrativa e o tema também promove reflexão e debate. Outro exemplo foi a atividade proposta na disciplina Geografia Urbana para que os alunos comparassem a situação das pessoas que estão à margem da sociedade em dois contextos econômicos, um nos EUA e outro no Brasil. Aqui é utilizado um filme com grandes atores de Hollywood, embora a questão seja pouco usual no cinema e um documentário nacional sobre a tragédia no ônibus 174 que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro.



Alguém Para Dividir os Sonhos (EUA, 1993) Sinopse: Liberado de um hospital psiquiátrico, o ingênuo e bondoso Matthew (Matt Dillon) é obrigado a passar a noite no abrigo de indigentes chamado Fort Washington, onde conhece Jerry (Danny Glover), um veterano do Vietnã que perdeu emprego e família. Nasce uma grande amizade entre os dois, que tentam ganhar a vida de uma maneira digna, valendo-se do bom humor para conseguir uns trocados limpando pára-brisas nas ruas de Nova York. Assim, vão juntando dinheiro para começarem uma nova vida.



Ônibus 174 (Brasil, 2002) Sinopse: Uma investigação cuidadosa, baseada em imagens de arquivo, entrevistas e documentos oficiais, sobre o seqüestro de um ônibus em plena zona sul do Rio de Janeiro. O incidente, que aconteceu em 12 de junho de 2000, foi filmado e transmitido ao vivo por quatro horas, paralisando o país. No filme a história do seqüestro é contada paralelamente à história de vida do seqüestrador, intercalando imagens da ocorrência policial feitas pela televisão. É revelado como um típico menino de rua carioca transforma-se em bandido e as duas narrativas dialogam, formando um discurso que transcende a ambas e mostrando ao espectador porque o Brasil é um país tão violento.

Figura 2: Atividade desenvolvida na Licenciatura em Geografia a distância, 2010.

As demais atividades seguiam o mesmo percurso, embora a maior parte não indicasse uma análise crítica de outros elementos relacionados com a narrativa, linguagem, estética etc. De qualquer forma, é interessante observar que existe uma tentativa de desenvolver alternativas pedagógicas nos espaços virtuais e, embora elas não se realizem de forma plena, acabam influenciando a prática dos futuros professores em sala de aula, como veremos a seguir com o resultado das entrevistas e observações realizadas.

O conjunto de perguntas sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula tem como foco a mudança na prática pedagógica do professor e se ele utilizou os conhecimentos adquiridos durante o curso a distância para efetivar mudanças na sala de aula. As atividades mais utilizadas pelos professores são: uso de slides, pesquisa na internet e uso de filmes.

Quando perguntados sobre o tipo de filme utilizado, a maioria respondeu que utiliza filmes conhecidos como blockbusters, animações e documentários. Quando perguntados sobre a estratégia para o uso dos filmes, apresentamos algumas opções, embora o professor pudesse acrescentar outras, caso desejasse. A maioria (51%) respondeu que usa os filmes para explicar melhor o conteúdo. A segunda opção foi o uso de filmes como atividade lúdica para motivar os alunos durante a aula (32%) e apenas 11% dos entrevistados afirmou que usa o vídeo para ilustrar ou desenvolver um conceito. O destaque fica para a opção “outros” na qual dois professores disseram usar os filmes para memorizar o conteúdo.

PE09	Eu uso para motivar os alunos, eles sempre reagem bem e prestam mais atenção na aula quando coloco um filme.
PE14	Eu gosto muito de usar documentários curtos para ilustrar uma ideia importante do conteúdo. Eles não esquecem, o índice de acerto nas provas é enorme.

PE05	Gosto de trabalhar um assunto e mostrar um filme para fixar. É sempre bom visualizar o que está no texto.
------	---

Uma das questões importantes para nós é a frequência com que os professores utilizam os filmes e a sua inserção no planejamento. Queríamos verificar se os professores realmente usam o filme como uma estratégia articulada com o conteúdo ou se eles apenas apresentam os filmes para superar uma dificuldade ou para suprir alguma lacuna (ausência no domínio de um conteúdo específico, necessidade de faltar e propor uma atividade como emergência, dificuldade em manter o controle sobre o comportamento da turma etc). Embora os professores entrevistados admitam que as situações citadas existam, todos apresentaram propostas articuladas com o uso dos filmes e seus conteúdos com previsão em seu planejamento. O maior obstáculo está na questão da infraestrutura da escola que falha em alguns momentos e exige que o professor faça ajustes na sua programação. Durante a nossa observação verificamos a existência do problema em duas ocasiões: houve falta de energia na escola e a gestora levou a chave da sala de vídeo e não retornou no horário programado.

Acompanhamos a rotina de oito professores e selecionamos quatro casos específicos para descrever aqui. Cada um deles utiliza filmes em sala de aula com uma perspectiva diferente.

P12	Tem 37 anos, concluiu a sua formação superior a distância em Geografia e atua no Ensino Fundamental A observação foi realizada em uma sala com 27 alunos do 5º ano. A professora passou a primeira parte do filme Wall-e da Disney para discutir a questão ambiental do planeta com os alunos. Ela tratou de assuntos bastante complexos, como a relação entre o consumo e o desenvolvimento sustentável. Ela não abordou em nenhum momento a questão estética do filme, o conceito de animação ou qualquer outro elemento da narrativa.
P02	Tem 42 anos e concluiu a sua segunda licenciatura em Biologia. Atua nos anos finais do Ensino Fundamental. Trouxe um documentário do canal Discovery para os alunos sobre animais marinhos. Discutiu a classificação com os alunos após o uso do filme e pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o assunto do filme.
P19	Tem 33 anos e concluiu a licenciatura em Letras a distância e trabalha com o Ensino Médio. Trouxe o filme "Troia" para discutir literatura na Grécia antiga. Após o filme, pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa e uma redação.
P25	Tem 47 anos e concluiu a licenciatura em Geografia, mas trabalha com História nesta escola. Trouxe o filme Bastardos Inglórios e discutiu a questão da narrativa do que era real e o que não tinha acontecido no filme.

Os exemplos acima mostram diferentes formas de utilizar os filmes em sala de aula e todos os professores observados afirmam que a sua formação exerce influência em sua prática docente. Eles acreditam que desenvolvem ações diferenciadas de seus colegas que possuem formação presencial e que sempre são eles que apresentam propostas de inovação em suas escolas. Embora o potencial dos filmes e até mesmo a escolha não sejam explorados plenamente, verificamos nas escolas observadas que os professores formados a distância são os que mais usam a sala de vídeo e outros equipamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância é uma modalidade que incorporou as tecnologias digitais com muita propriedade e agilidade devido à sua própria necessidade de gerenciar a aprendizagem através da comunicação e interação. Os ambientes virtuais tornaram-se a peça fundamental nos cursos a distância e agregaram outras ferramentas disponíveis com o avanço tecnológico e com as novidades disponíveis na web 2.0. Isso não significa que tivemos avanços nas propostas pedagógicas e que todos os cursos a distância estejam construindo percursos inovadores. O uso das tecnologias digitais nas licenciaturas a distância ainda está bastante pautado na dimensão instrumental do seu uso e não na perspectiva de possibilitar mudanças ou inovação na prática pedagógica dos professores. Se consideramos as com-

petências indicadas no material da UNESCO sobre a matriz curricular para alfabetização midiática e informacional, como identificar, descrever e avaliar as funções de utilidade pública das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas; demonstrar uma compreensão de conceitos centrais, como liberdade de expressão; interpretar e descrever as relações entre a alfabetização midiática e informacional, a cidadania e a democracia; descrever o pluralismo nas mídias, as mídias e outros provedores de informação como plataformas para o diálogo intercultural, e saber por que essas questões são importantes; podemos afirmar que os professores que entrevistamos apresentam esses elementos de forma bastante incipientes. É importante ressaltar que a formação exerce um papel fundamental na ação dos professores em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Sendo assim, precisamos criar mecanismos para aprimorar a forma como a inserção de filmes como estratégia de aprendizagem é realizada nos cursos a distância e mesmo nos cursos presenciais. Embora os professores utilizem filmes em sala de aula na Educação Básica, ficou evidenciado que o fazem sem conseguir elaborar um roteiro mínimo que considere os objetivos e competências necessários para o desenvolvimento de uma análise crítica dos diversos elementos que integram a experiência fílmica.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL 2005, MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura. Brasília: MEC.

CARVALHO, A. B., 2006, Etnografia Digital na Educação a Distância e Usos de Jogos Eletrônicos no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: Anais do III Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo Novas Trilhas, Campina Grande.

COBO, C.; PARDO, H., 2007, Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Flacso México. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, 2007.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y., 2006, O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed.

FROM, J.; MORRIS, M., 2006, Estudos Culturais. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed/Bookman.

HALL, S., 1997, A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista Educação e Realidade, v. 22, jul/dez, 1997.

LITTO, F. 2003, Pedagogia Sob Medida. Revista Galileu, Ano 12, n. 142, Maio-2003.

LÉVY, P. 2004, As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 13a. Edição.

RIBEIRO, J. S., 2005, Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, V.48, Nº 2.

Wilson, C., 2013, Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores, Brasília: UNESCO, UFMT.

Media e Educação: Educating Rita e a aprendizagem ao longo da vida

ALICE MANUELA MARTINS GUIMARÃES

Alice Manuela Martins Guimarães Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela FLUP e Doutorada em Literatura Norte-Americana pela Universidade Aberta de Lisboa. Professora Convidada pela ESE (IPP) do Porto, lecionando Literatura e Cultura Inglesa no departamento de Línguas e Culturas Estrangeiras. Supervisora da prática pedagógica no âmbito dos mestrados em Educação. Investigadora do CEMRI – Media e Mediações Culturais.

Media e Educação: Educating Rita e a aprendizagem ao longo da vida

Alice Manuela Martins Guimarães

RESUMO

Este estudo pretende realçar o importante papel que o cinema pode assumir na dinâmica da construção do conhecimento, através de uma análise do filme de Willy Russell, *Educating Rita*.

Pretendemos salientar neste trabalho a função do cinema como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir para desenvolver indivíduos reflexivos e autónomos.

Assim, analisando de que forma a aprendizagem e a educação se articulam neste filme, percebemos como *Educating Rita* entronca numa abordagem sócio construtivista da aprendizagem, em que os fatores determinantes para a construção cognitiva são a interação com o meio físico e social, com o simbolismo humano e com o mundo das relações sociais.

Este filme pretende também trazer uma reflexão sobre a importância da dimensão afetiva na situação de ensino/aprendizagem, mais especificamente na área da educação ao longo da vida.

Para além das questões afetivas e educativas que merecem destaque, o filme enfoca a importância do contexto social na educação tornando-se um bom exemplo de como o cinema pode ser encarado como mediador na aprendizagem e na educação.

KEY WORDS

Educação, aprendizagem, cinema, filme, sociedade.

ABSTRACT

This study aims to highlight the important role that filmmaking can assume in the dynamics of the learning process, through the analysis of Willy Russell's film, *Educating Rita*.

We intend to focus on the function of cinema as a pedagogical tool that can contribute to develop reflective and autonomous individuals.

Thus, by analyzing how the learning and educational process fit in this film together, we figure out how *Educating Rita* is based on the social constructivist notion, in which the determining factors for cognitive construction are interacting with the physical and social environment, with human symbolism and with social relations in the world.

Educating Rita also aims to bring a reflection on the importance of the affective dimension during the teaching-learning process, specifically in the field of lifelong learning.

In addition to the affective and educational issues which are also worthy of mention, the film focuses on the importance of social context in education becoming a good example of how cinema can be seen as a mediator in the learning and educational process.

KEY-WORDS

Education, learning, cinema, movie, society.

MEDIA E EDUCAÇÃO: EDUCATING RITA E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A inclusão de instrumentos mediáticos nos diferentes níveis de ensino, no decurso da segunda metade do século XX, foi uma medida necessária e adequada às características culturais dos estudantes da sociedade moderna onde o fenómeno comunicativo global assumiu uma enorme importância social, cultural e pedagógica. No atual contexto de inovações tecnológicas produzidas pela revolução da informatização e propagação dos meios audiovisuais, eletrónicos e digitais, os materiais de ensino ganharam novas dimensões na sua forma, no seu conteúdo e na sua utilização.

Hoje em dia, crianças e adolescentes têm mais facilidade com a linguagem imagética do que com a escrita. Desta forma, vive-se hoje, uma áudio visualização da cultura sem precedentes, onde as imagens exercem o papel de mediadoras entre o sujeito e a cultura. Grande parte dos jovens forma a sua inteligibilidade do mundo a partir das imagens. Assim, a obra cinematográfica pode ser uma poderosa ferramenta na construção do saber, no exercício crítico e reflexivo sobre questões diversas, e, sobretudo, na ampliação da experiência estética.

O cinema assume-se como um potente instrumento de ensino uma vez que é uma forma de narrativa que reúne uma linguagem tanto visual quanto auditiva, cuja união proporciona uma linguagem dialógica e polifônica. O espectador recebe inflexões vocais, expressões faciais e sons que contribuem para realçar a narração da história. O filme fornece-nos detalhes vivos de configurações e locais que podemos nunca ter experienciado e revela-nos tudo isto em breves minutos. Por vezes, também tem a capacidade de transmitir as diferentes reações dos personagens ao mesmo acontecimento tornando-se, desta forma, um veículo seguro para a abordagem e crítica de temas polémicos.

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem promove o enfoque dos aspetos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do cinema enquanto media educativo. Qualquer filme retrata o pensamento e a criação humana de um determinado modelo social e momento histórico, e portanto, educa quem o assiste, originando uma reflexão e uma impressão subjetiva sobre o mundo.

Vários cineastas e escritores vinculados ao cinema têm desenvolvido opiniões acerca do cinema como gerador do conhecimento, defendendo a inserção da arte cinematográfica dentro do espaço escolar como prática pedagógica. De entre estes destaca-se Alain Bergala que define o cinema como criação de conhecimento e não apenas como puro consumo voltado ao entretenimento. Uma das principais contribuições de Alain Bergala na sua obra, *A hipótese – cinema*, é a ideia de que esta arte na escola é um encontro com a alteridade. Este encontro promovido pela imagem em movimento rompe com a cultura escolar fixada, onde o cinema costuma ser instrumentalizado, didatizado e, por fim, limitado a um padrão tradicional de transmissão de conhecimento.

Outro grande defensor de uma parceria entre pedagogia e cinema é Henry A. Giroux. Segundo Giroux, os filmes populares são, nada mais, nada menos do que uma “forma de pedagogia pública – uma tecnologia visual que funciona como uma poderosa máquina de ensino” (Giroux, 2002:6).

“(...) it is a view that seems particularly out of date, if not irrelevant, given the important role that popular culture, including film, now plays pedagogically and politically in shaping the identities, values and broader social practices that characterize an increasingly postmodern culture in which the electronic media and visual forms constitute the most powerful educational tools of the new millennium” (2002:6).

Para Giroux, o filme exerce uma importante influência na imaginação do público, uma vez que produz ideologias e molda as identidades individuais e nacionais. Giroux, na sua combinação entre narrativas, metáforas e imagens da cultura popular, dá um grande enfoque ao cinema, suportando os seus argumentos de defesa na utilização do filme como “texto pedagógico”.

Por seu turno, Jean Mitry corrobora que o cinema não é apenas uma arte, uma cultura, mas um meio para adquirir conhecimento, isto é, não é apenas uma técnica para a divulgação de factos, mas uma técnica capaz de alargar o pensamento para novos horizontes. É precisamente nesta técnica de ampliar conhecimento e de expandir o nosso pensamento crítico que se inscreve o filme *Educating Rita*, de Willy Russell, que pretendemos aqui retratar como instrumento mediador da educação da cultura. Em 1980, a peça homónima inicialmente escrita para ser representada no teatro, tinha ganho o prémio Laurence Olivier de melhor comédia. Três anos após a sua estreia, em 1983, este texto de Russell seria adaptado para o cinema. Willy Russell, autor do roteiro, destaca neste filme a importância do contexto social na educação, veiculando a perspetiva socio construtivista da aprendizagem defendida por Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934).

Esta corrente teórica empenha-se em explicar o desenvolvimento da inteligência humana, partindo do princípio de que esse desenvolvimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A mesma abordagem sugere ainda que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os outros elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Nesta mesma linha de pensamento, o indivíduo responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento. De facto, o aluno constrói o seu conhecimento, atuando, executando, edificando este saber a partir do ambiente social em que vive e da relação com o(s) professor(es). Nesta relação entre professor/aluno ambos aprendem.

O filme *Educating Rita* é permeado por este tipo de aprendizagem, sendo que Rita, a personagem principal do filme, constrói o seu conhecimento enquanto aluna adulta. Neste filme o enfoque é dado ao aluno, responsável pela sua própria aprendizagem, sendo capaz de procurar caminhos para realizar as suas potencialidades e sendo responsável pelas consequências das suas escolhas, num processo de experienciar, refletir e transformar-se.

Michael Caine protagoniza neste filme o papel de Frank, o tutor de Rita e Julie Walters protagoniza o papel de Rita (ou Susan no seu verdadeiro nome), a aluna inquieta, cabeleireira de profissão, mulher casada, sem filhos e que sonhava em libertar-se do seu meio social, educar-se para se poder encontrar consigo mesma e ter a liberdade de decidir e fazer as suas escolhas. Esta mulher sonhava, ainda, transformar-se numa mulher culta e refinada. Para tal, renuncia às suas origens e adota um outro nome (Rita em homenagem à escritora Rita Mae Brown). Esta mudança, contudo, não traduz uma perda da sua identidade mas sim a enorme admiração que Rita tinha pela autora do livro que estava naquela altura a ler. Rita Mae Brown, a famosa escritora americana, era uma grande ativista feminista e uma incansável lutadora pelos direitos civis, tendo feito também parte do movimento contra a guerra do Vietname, na década de 60. A escolha desse nome reflete o sonho de Rita em tornar-se uma mulher culta percorrendo o mesmo trilha das lutas da escritora.

O filme celebra a potencial liberdade da educação como uma força que permite abrir as portas da realidade e da vitalidade da classe trabalhadora para ascender socialmente e, tal como pretende a personagem principal, como veículo para se descobrir a si mesma, evoluir intelectualmente e aprender a tomar as suas decisões.

Nas suas multifacetadas características, *Educating Rita* reflete algumas questões epistemológicas da educação, tais como - quem é o verdadeiro agente no processo educativo; a autonomia do aluno; as relações entre aluno e professor; a reprodução de práticas sociais e das vozes dos participantes envolvidos no processo de aprendizagem. Outra questão relevante, aqui tratada, é a importância do pensamento crítico e o auto respeito como portas de entrada para a autoestima e aceitação social. Cabe salientar que, embora *Educating Rita* seja uma peça de ficção, não deixa de nos proporcionar uma ilustração autêntica da sociedade Inglesa da década de 70.

O filme é de uma delicadeza deslumbrante, ao tratar da franca desolação espiritual e física do professor universitário Dr. Frank Bryant e de como a vivacidade e curiosidade intelectual da sua aluna o fazem mergulhar, profundamente, numa decadência voluntária para, depois, o fazer emergir e enfrentar também a mudança.

O enredo desenrola-se em torno da relação que se desenvolve entre Rita e Frank, o seu professor universitário, de meia idade, durante o período letivo, na Universidade Aberta. O local da ação é Liverpool. Rita, insatisfeita com a rotina do seu trabalho e da sua vida social, matricula-se no curso de Literatura Inglesa, procurando o seu crescimento interior. Neste processo, professor e aluna desenvolvem uma sintonia imediata e a diferença entre os mundos em que vivem inflama o interesse e a curiosidade mútuos. Frank é um professor autodestrutivo, uma pessoa que parece ser incapaz de manter relações e cujas frustrações na vida se projetam através da sua profunda embriaguez e incapacidade de escrever

a poesia que ele tanto desejava produzir. No entanto, ele é um professor experiente, inteligente e tão pouco convencional que Rita encontra uma correspondência igual ao seu desejo irreprimível de estudar, não vacilando sequer quando, logo no início do filme, Frank lhe sugere arranjar outro tutor.

De facto, inicialmente, o Professor não aceita ser tutor de Rita, mas acaba rendido pela sua insistência, determinação, pureza e sinceridade. Estas características são algo que o Professor já não conseguia encontrar, nem na sua vida pessoal, nem na profissional. Tudo em Rita era genuíno, desde a pronúncia, delatora da sua origem social, o sotaque típico de Liverpool, o uso do calão no seu discurso, os seus desabafos pessoais, os sonhos que transportava, a forma simplória como dizia e escrevia o que pensava sem se preocupar com as reações dos outros. O seu único embuste era a alcunha que usava mas que explicava aberta e ingenuamente a razão porque o fazia – Susan, seu verdadeiro nome cristão, pretendia transformar-se numa homóloga de Rita Mae Brown.

É então que as aulas começam. Por vezes, Frank prova ser um Professor muito melhor do que ele próprio pensava ser.

O entusiasmo despretenso e a honestidade de Rita impressionam-no, fazendo com que ele reexamine as suas atitudes e posições na vida. Este entusiasmo da aluna irá revitalizar a sua paixão já adormecida pelo ensino. Por outro lado, as aulas com Frank abrem a Rita um novo horizonte, e aos poucos adquire mais autoestima e autoconfiança.

Socialmente, Rita representa a classe inferior – a massa – cuja cultura influencia as operações da sociedade. Como mulher da classe trabalhadora, está social e sexualmente confinada. As suas origens sociais limitam a escolha do trabalho, bem como todas as outras coisas na vida – círculos de amigos, romance, língua, etc. Além disso, o seu género biológico submete-a à dominação do marido, cujos antecedentes sociais exigem a exposição de uma masculinidade que resulta em ocasional violência doméstica. A primeira vez que Denny, seu marido, é apresentado na tela, é visto ‘a demolir a casa’, enquanto Rita tenta, sem sucesso, escrever um ensaio. Estes detalhes podem sugerir a objeção do seu marido ao estudo, bem como a dominação machista que está propensa à violência física. Esta violência confirma-se quando Denny queima o livro de Rita. No entanto, Rita recusa-se a aceitar as limitações impostas pelo nascimento e educação. Ela revolta-se contra o convencionalismo da sua classe e rompe com ele. Em vez de ter bebês e assentar, como ditava a conduta tradicionalista da sua classe, ela decide adquirir uma educação para ter a oportunidade de se descobrir, de crescer interiormente, de “cantar uma melhor canção” conforme as suas próprias palavras.

Assim, aprende a vestir-se e a falar com a “pronúncia correta” e numa linguagem apropriada, sem calão, aprende a não dizer o que pensa, mas a pensar antes no que vai dizer. Isto é algo que nos remete para Eliza Doolittle, a personagem principal de *Pygmalion*, de Bernard Shaw. Rita percebe que certos membros da sociedade devem “representar”, para estar em sintonia com o seu estilo de vida. Apercebemo-nos desta transformação da personagem quando ela sente necessidade de se vestir bem para ir a casa de Frank a seu convite, e se sente intimidada, quando olha para o interior da casa e escuta as pessoas cultas a conversar no salão de entrada. Ela própria diz a Frank que não teve coragem de entrar em casa dele porque não sabia o que dizer. Frank, porém, responde-lhe: “Ninguém te pediu para representares um papel! Só queria a tua presença, tal como és”.

No âmbito do contraste socio cultural o filme confronta: Por um lado, os gostos de Frank e do seu amigo Brian, de Julia, a sua namorada e de Trish, a colega de quarto de Rita – como representantes da literatura. As suas formalidades académicas mascaram as suas pretensões sociais. Por outro lado, a vivacidade natural de Rita domina a representação da classe social inferior. Cabe acrescentar a sua alegria, o entusiasmo e a determinação em oposição à classe académica que tanto seduz Rita. O desprezo de Frank pelo mundo académico revela-se nas muitas garrafas de whisky escondidas atrás de filas intermináveis de obras literárias no seu escritório – um lugar que intimida Rita na sua primeira visita.

Para destacar a diferença de classes, Russell recorre tanto ao sotaque de Liverpool, representado por Rita e seu marido, quanto ao sotaque de Londres, representado por Frank e seus amigos. O sotaque

de Liverpool é popular e, tal como os sotaques regionais, é tido como amigável e útil na construção de relacionamentos. Rita vem da classe trabalhadora, por isso fala com um sotaque pesado e usa continuamente um discurso coloquial.

Russel pretende, explicitamente, criticar a representação social que faz de cada indivíduo, um ator, no palco da vida. No filme, as pessoas aprendem a comportar-se em relação à sua classe social, aprendem o que vestir e o que comprar (Rita - vestidos, Frank - livros) Tudo isto parece estar escrito no script das suas vidas sociais, como se cada indivíduo tivesse funções pré-escritas, diálogos, trajes e ações que se espera que sejam seguidos para manter “a representação” até uma possível resolução em que eventualmente precise de mudar, tornando-se parte de uma outra peça, com scripts diferentes.

A caracterização de Rita e de Frank é convincentemente realista e é feita de uma forma subtil e idiossincrática. Russell realça nos seus personagens uma enorme profundidade, impregnando-os com peculiares características que não são, nem transparentes, nem previsíveis. As duas personagens permanecem complexas e multifacetadas.

Rita é impetuosa mas muito sensível. Frank está cansado de ensinar e é cínico mas, por vezes, é sincero e sentimental. O professor está desiludido com o seu trabalho pois vê os estudantes universitários como meros aprendizes de tudo aquilo que já foi provado, não possuindo um pensamento original. Ele é alcoólatra o que, entre outros fatores, causa problemas no seu relacionamento com Julia, a mulher com quem vive e, também, na sua vida profissional.

Rita pertence à classe trabalhadora e sente vergonha das suas raízes. Nas suas próprias palavras, “a única maneira de melhorar a sua casa é através do bombardeamento”. Ela tem de passar por um árduo processo de “educação”, para conseguir o seu objetivo, que é ser capaz de exibir o discurso inteligente dos académicos e a cultura e os gostos das classes superiores. Tudo o que ela quer é escapar da trivialidade da vida dos seus familiares, vizinhos e colegas. O seu marido, Denny, desaprova a sua resolução de adquirir outras opções na vida. Ele queima os livros de Rita quando descobre que ela está a tomar um anticoncepcional. A determinação da Rita em prosseguir os seus estudos custar-lhe-á o seu casamento pois Denny resolve deixá-la.

À medida que Rita se vai tornando mais “educada” vai também incrementando a sua confiança e Frank, ironicamente, sente-se cada vez mais inseguro. Quando Rita adquire ‘outros professores’, como por exemplo, os seus tutores da escola de Verão, ou Trish, a sua colega de quarto, Frank sente-se, obviamente, abalado pela devoção de Rita ser dividida por outros educadores que não ele. Encontra, então, escape nas suas habituais garrafas de whisky e, após uma discussão entre colegas universitários, em que estava completamente embriagado, resolve afastar-se, para ensinar na Austrália.

Rita vai progredindo academicamente, porém, vai também perdendo a naturalidade e a espontaneidade que a caracterizavam. Ela aprende e adota as coisas necessárias que lhe permitem “falar sobre as coisas que, de facto, importam” — coisas calculadas e pretensiosas que um cínico, mesmo que, de algum modo, realista como Frank, desdenha. Frank testemunha esta transformação de Rita com um triste repúdio. Neste processo de educar-se, Rita perdeu a exclusividade que Frank mais admirava - a sua genuinidade. E, no final, quando Frank lhe pede para ir para a Austrália com ele, sugerindo assim um recomeço para ambos: “It’d be good for us to leave a place that’s just finishing for one that’s just beginning” (Russell, 1998:72-73), Rita é evasiva sobre o facto de iniciar uma vida nova com Frank. Ela, agora, é educada, por isso, tal como revela a Frank, já tem capacidade de escolher e decidir: “I might go to France. I might go to me mother’s. I might even have a baby. I dunno. I’ll make a decision, I’ll chose. I dunno” (Ibidem).

Ao longo do seu processo de aprendizagem como adulta, Rita recebe orientação sobre teorias literárias e pensamentos críticos convencionais. Ela aprende a interrogar e abordar a literatura objetiva e criticamente. A capacidade de problematizar e questionar fornece-lhe uma visão mais ampla das suas opções na vida e vai proporcionar-lhe o que ela tinha estipulado procurar - escolhas de vida.

Este filme explora muito mais do que a simples questão da educação. As relações ente professor/aluno e a partilha comum de experiências e aprendizagens, pressupostos da abordagem socio-construtivista da educação, são questões tratadas no filme. De facto, apercebemo-nos da forma como Rita e Frank se influenciam mutuamente. O encontro de Rita e Frank traz à tona não apenas a mútua amizade, mas também o apoio intelectual mútuo. Frank aprende tanto com Rita, quanto esta aprende com ele. Enquanto Rita ganha autoconfiança, através da percepção de que as suas opções já não são limitadas, Frank volta a conquistar a sua autoestima através do respeito que Rita tem por ele. O Professor, finalmente, aprende a respeitar-se e a acreditar em si mesmo. Além disso, ele aprende a respeitar os seus alunos quando percebe que a capacidade de cada um para a aprendizagem é ilimitada, e que nem todos os alunos são tão terríveis quanto ela pensava. Rita torna-se, assim, a salvação Frank, reabrindo-lhe o espírito para a sedução da educação.

Ao abordar questões sobre a educação e a cultura, este filme é adornado de alusões. Desenrola-se num ambiente académico imbuído de cultura e intelectualidade, onde se alude, sistematicamente, a inúmeros autores, obras e compositores eruditos britânicos e americanos como *Pygmalion* de Bernard Shaw; *Frankenstein* de Mary Shelley; Edward Forster, autor conhecido pelos romances que exibem as diferenças sociais e a hipocrisia da sociedade britânica, Somerset Maugham; William Blake; Rita Mae Brown; Mahler; Eliot; Shakespeare; Dickens; etc. De facto, sem estas alusões, o filme não teria a mesma atração textual e temática que o enriquecem, não apenas a nível de conteúdo, mas como forma de veicular cultura e conhecimento.

Em conclusão, *Educating Rita* explora as múltiplas questões relativas à escolha, aos relacionamentos, às classes sociais e à educação.

A personagem do filme é um excelente exemplo do cidadão da classe trabalhadora da década de 70, no Reino Unido, a viver numa cidade com imenso desemprego e a tentar fazer as suas escolhas de vida através da educação. Rita percebe que só a educação a ajudará a ascender socialmente e a ter uma melhor qualidade de vida, por isso, tenta encontrar-se, educando-se e procurando conhecer-se, interiormente. Há momentos em que ela hesita e pondera sobre o afastamento da sua família e amigos mas, imbuída da procura de uma liberdade que não tinha, no seu casamento, numa liberdade que lhe proporcionasse fazer as suas escolhas e tomar as suas decisões com conhecimento e discernimento, resolve voltar a estudar e perseguir o seu sonho. Através de um processo educativo que segue com determinação, consegue atingir esse seu objetivo.

Na multitude de possíveis discussões devido à riqueza do texto de Russell, este ensaio optou por explorar a ideia da educação liberal projetada por visões divergentes e a forma como este tipo de educação pode, conseqüentemente, realizar sonhos e implementar mudanças na vida das pessoas. Para além disso, foca-se nas relações de afetividade e complementaridade entre aluno e professor que favorecem a evolução de cada um e potencializam a mudança. Talvez o tema específico da mudança seja mesmo aquele que mais convoca tanto a personagem do aluno dentro do plot, quanto a do espectador, dentro da sala de cinema.

De uma forma geral, o filme *Educating Rita*, salienta a importância do pensamento crítico e o auto respeito como portas de entrada para a autoestima e aceitação social.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. (2006). *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs.* [A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mónica Costa Netto, Silvía Pimenta, Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008].

GIROUX, Henry, A. (2002). *Breaking In to the Movies: Film and the Culture of Politics*, Basil Blackwell Press, Oxford, UK.

MITRY, Jean. (2000). *Semiotics and the Analysis of Film*, The Athlon Press, UK.

RUSSELL, Willy. (1998). *Educating Rita*, Singapore: Longman Group Ltd.

O Cinema e a Escola: dimensão ética, projecção social

ANA LEONOR MORAIS SANTOS

Licenciada e profissionalizada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (Lisboa) e Doutorada em Filosofia pela Universidade da Beira Interior. Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Artes da UBI, leccionando nos cursos de Ciências da Comunicação, Ciências da Cultura, Cinema, Filosofia, Medicina, entre outros. Investigadora do IFP - Instituto de Filosofia Prática, e membro da SPS – Société de Philosophie des Sciences.

O Cinema e a Escola: dimensão ética, projecção social

Cinema and School: Ethical Dimension, Social Projection

Ana Leonor Morais Santos

RESUMO

A ética surge-nos como um ponto de intersecção entre o cinema e a escola, a partir de múltiplas perspectivas. Por um lado, podemos ver uma obra fílmica como reflexo do êthos do cineasta, na medida em que nela se transmite, mais explicitamente ou mais subliminarmente, um ponto de vista acerca de algo; por outro lado, o cinema pode configurar um veículo pedagogicamente privilegiado no âmbito da formação do carácter individual, da qual a escola também participa. Partindo, pois, destas duas premissas, cujo enquadramento teórico apresentamos, expomos, em seguida, o exemplo da inclusão da Ética (como unidade curricular) no curso de Cinema da Universidade da Beira Interior, descrevendo os objectivos assumidos, as abordagens adoptadas e as tarefas realizadas pelos alunos. Por fim, numa breve incursão pela problemática da representação da escola no cinema, justificada pelo enquadramento dos filmes analisados com os alunos, concluímos com uma referência ao documentário *Être et Avoir*, de Nicolas Philibert, cuja análise permite entrever a natureza relacional do tríptico ética-escola-cinema.

PALAVRAS-CHAVE

Autonomia; carácter; cinema; escola; ética; pedagogia.

Abstract

From multiple perspectives, Ethics emerges as a point of intersection between Cinema and school. On the one hand, we may have a filmic work reflecting the ethos of the filmmaker, in the sense that it transmits, either more explicitly or subliminally, a point of view on a subject; on the other hand, the film may consist of an educationally privileged vehicle to the development of individual character in which the school also participates. Assuming these two propositions, after presenting the theoretical framework of these two fundamental propositions, by describing the objectives, the approaches and the tasks performed by students, we will substantiate the inclusion of Ethics in the degree in Cinema Studies at the University of Beira Interior. Finally, we will make a brief explanation on the question of school's representation in cinema, which is justified by the guidelines of the films analyzed with the students, and conclude with a reference to Nicolas Philibert's documentary, *Être et Avoir*, whose analysis allows a glimpse on the relational nature of the triptych ethics - school -cinema.

KEYWORDS

Autonomy, character, cinema, ethics, pedagogy, school.

INCURSÕES PELA ETIMOLOGIA DA PALAVRA ÉTICA

A riqueza terminológica e conceptual da palavra 'ética', vertida na exigência reflexiva e na complexidade vivencial à ética associadas, revela-se na respectiva raiz etimológica, cuja convocação nos interessa, não como mero exercício académico, mas na busca da elucidação e da fundamentação da tese que nos propomos apresentar.

Diferentes significados são evocados a propósito do termo em análise, numa plurivocidade propiciadora de equívocos, na medida em que alguns desses significados são, em muitos aspectos, contraditórios entre si. Em tal contexto de amálgama conceptual, recuperar a raiz etimológica proporciona um tríplice ganho: primeira e tautologicamente, descortinar o sentido originário do termo; em segundo lugar, encontrar um critério de sistematização que empreste coerência à compreensão do conceito; por fim, traçar o fio condutor de uma reflexão que se pretende reveladora da afinidade entre o cinema, a ética e a pedagogia.

Etimologicamente, a palavra "ética" tem como radicais os termos gregos *êthos* e *éthos*. O primeiro significa carácter; o segundo pode ser traduzido por hábito. A relação entre ambos é teorizada por Aristóteles, no que se constitui como o primeiro estudo sistematizado sobre o tema, abordado quer em textos especificamente sobre ética quer, de modo transversal, no âmbito da política, da retórica e,

inclusivamente, de estudos sobre animais.

A assunção da ética como disciplina relativa às questões do carácter surge de uma metamorfose semântica assinalada a propósito da classificação das virtudes. Escreve Aristóteles:

Sendo a excelência¹ dupla, como disposição teórica [do pensamento compreensivo] e como disposição ética, a primeira encontra no ensino a maior parte da sua formação e desenvolvimento, por isso requer experiência e tempo; a disposição permanente do carácter resulta, antes, de um processo de habituação, de onde até terá recebido o seu nome, “hábito”, embora se tenha desviado um pouco da sua forma original. (EN, II, 1, 1103 a 14, trad. cit.: 43.)

A dimensão adquirida da virtude está explicitamente afirmada nesta passagem, consonante com o que hodiernamente consideraríamos a vertente propriamente ética do carácter, sendo esta mesma dimensão explicativa da contiguidade da ética e da educação.

Contudo, o termo *êthos* também é utilizado por Aristóteles para se referir ao temperamento natural seja de uma espécie animal seja de um indivíduo, pelo que, a par da dimensão adquirida, há que considerar a dimensão natural do carácter, sobre a qual, no caso do ser humano, aquela será fundada. Não havendo um *êthos* da espécie humana, o qual é influenciado por elementos geográficos e fisiológicos, verifica-se, todavia, uma influência desses mesmos factores no caso do *êthos* colectivo (respeitante aos povos) e por via da idade, respectivamente. Na Retórica, por exemplo, Aristóteles apresenta uma tipologia caracterológica baseada na idade e na posição social. O primeiro factor institui uma influência fisiológica; o segundo reforça a dimensão natural do carácter e, para ser compreendido na sua condição de elemento natural, exige que aprofundemos esta incursão etimológica, no que somos conduzidos à raiz indo-europeia do termo grego *êthos*.

A referência a este propósito é a épica homérica, na qual o termo tem como referente o “local de permanência”, sendo utilizado para designar o habitat, e o local de abrigo e alimentação dos animais. Será com Hesíodo que o termo encontra o seu singular, passando a referir-se ao modo de ser habitual, ao costume e ao carácter. Porém, como faz notar Solange Vergnières, a ideia de uma “ética” entendida no sentido de um conjunto de hábitos colectivos não é estranha a Homero (Vergnières, 1995: 3). A sua inclusão na perspectiva aristotélica é notada na importância assumida pela educação, tal como é descrita na Paideia, de Jaeger. Aí se faz notar uma compreensão do *êthos* como «o acordo mais ou menos conseguido entre uma natureza particular e uma norma social (quer tome a forma do costume quer da lei escrita).» (Ibidem: 63 – tradução nossa.) Esse acordo é procurado através da formação (paideia), correlativa à linhagem do indivíduo (genos), a qual se define biológica e religiosamente (porquanto o antepassado de cada linhagem é geralmente de essência divina). Tal perspectiva aristocrática pressupõe, além de privilégios, obrigações, nomeadamente aquelas respeitantes à dignificação da respectiva linhagem, através do testemunho pelas acções da sua excelência (aretê). Contudo, para que esta se desenvolva, é necessário providenciar uma formação que permita ao indivíduo a interiorização da norma colectiva correspondente ao ideal da sua classe. A par desta conformação, o desafio é também o da individualização por via da exponencialização da própria excelência.

Pelo exposto, acompanhamos Solange Vergnières na conclusão de que Aristóteles retira desta ideia aristocrática de formação três referências essenciais: a importância da educação na formação da excelência; a transcendência do acto relativamente aos costumes; e a visibilidade da acção moral (Ibidem: 4). Na subsunção que o Estagirita fará destas referências, o elemento distintivo encontrar-se-á na ideia de que o *êthos* não remete apenas para o temperamento resultante da natureza e da educação, mas também para o carácter moral, forjado a partir das acções realizadas. Donde a afirmação de um *êthos* humano singularizado, por contraste com o *êthos* dos restantes animais.

Em suma, a raiz etimológica da palavra “ética” evoca uma dupla referencialidade – a si e ao outro – que nos interessa explorar de ora em diante nas suas várias vertentes. O seu sentido originário remete para o “si”, no uso relativo a experiências de auto-referencialidade e de pertença. Simultaneamente, evoca

¹ O tradutor optou pela tradução da palavra grega *aretê* por “excelência”, sendo que a mesma também significa “virtude”.

a polaridade e a relação eu-outro, assumidas no espaço vital de simbiose que constitui o habitat. Na evolução da ideia de abrigo e de refúgio para a de carácter, o termo *éthos* lembra-nos que o hábito institui em nós uma marca, pela repetição sucessiva de actos, graças aos quais nos tornamos naquilo que somos.

A OBRA CINEMATOGRAFICA COMO REFLEXO DO ÉTHOS DO CINEASTA

A afirmação da gratuidade da arte, reiteradamente assumida na ideia de arte pela arte, obscureceu a relação que pode ser encontrada entre o cinema e a ética, independentemente da rejeição de uma espécie de agrilhoamento moralizante. Por sua vez, a banalização da palavra 'ética' propiciou o afastamento do seu sentido originário, contribuindo para o respectivo afastamento do domínio da estética, fora do registo comprometido da psicologia da arte ou da sociologia da arte².

Sem questionar a essencialidade estética do cinema, e sem nos pronunciarmos sobre a dicotomia gratuidade / teleologia, notamos, porém, que a ética integra analiticamente o núcleo cinematográfico, sendo que esta presença, na realidade, independe da posição que possa ser assumida na referida divergência. Basta que concedamos que um filme é um reflexo do carácter do cineasta, para que se descortine uma miríade de ligações entre o cinema e a ética. Na verdade, cada uma das referências encontradas na indagação etimológica de que partimos configura um elemento relacional face ao cinema.

No caso do carácter, impõe-se reconhecer que a continuidade entre aquilo que se faz e a pessoa que se é não é exclusiva do cineasta. Pelo contrário, está presente em muitas actividades humanas e, de modo geral, nas mais diversas expressões artísticas. Porém, acompanhamos Martine Joly na consideração de que a dimensão narrativa do cinema constitui um elemento diferenciador relativamente a outras artes, como a pintura ou a arquitectura, para concluir que «o grosso da produção cinematográfica, incluindo o filme “de arte e ensaio”, é narrativo-representativo» (Joly, 2002: 32). Deste modo, é a apresentação de um ponto de vista que se assume maximamente através da criação cinematográfica, na medida em que é manifestado em todas as dimensões da narratividade, desde a escolha de o que se vai tratar, à decisão sobre o como (e, eventualmente, ao para quê); nela realiza-se uma representação do mundo que decorre da apreensão multidimensional que dele é feita. Não há, pois, como dissociar a narrativa do narrador. O filme mostra-nos o quem do cineasta, tornando a sua interioridade visível, no que se aproxima, aliás, da acção moral, a cuja visibilidade aludimos antes.

A segunda referência etimológica que pode ser evocada concerne ao *éthos*. Vimos que o carácter resulta, em parte, do hábito, consubstanciando-se, precisamente, no modo de agir habitual. De forma análoga, há similitudes na obra cinematográfica de um cineasta que não derivam apenas de opções estéticas; pelo contrário, à possível variabilidade do ponto de vista estético podemos contrapor a constância de certos elementos que constituem a marca do cineasta e que vão definindo a sua obra. Note-se que não estamos a negar a natureza estética de tais elementos. O que pretendemos evidenciar, outrossim, é a eticidade subjacente à dimensão identitária da cinematografia, na medida em que esta é construída e reconhecida por referência ao que é habitual³.

Perguntamo-nos se essa constância poderá configurar de algum modo o habitat do cineasta, e cremos poder afirmar que assim é. Desde logo, perspectivamos os elementos habituais / identitários como domiciliários, o “local de permanência” que nos permite re-conhecer o cineasta em cada uma das suas obras e que nos leva a ter como referente, para lá da narrativa fílmica, o narrador. O habitat imprime uma marca no trabalho realizado, ao mesmo tempo que vai sofrendo reconfigurações por via dessa mesma realização. Assim, quando Martine Joly observa que «mesmo se a tendência contemporânea tende a fazer desaparecer o pormenor biográfico em proveito do aspecto criador do artista, este ainda não desapareceu por trás da sua obra [...]» (Joly, 1994: 46), não está a constatar algo que possa alterar-se no tempo, ao contrário do que poderia sugerir a ideia de que ‘ainda não desapareceu’. A biografia ainda não desapareceu da criação artística e não desaparecerá, porque não pode desaparecer. Pode estar mais ou menos velada, mas a natureza indiciária da cinematografia relativamente ao cineasta não é ultrapassável. Como afirmámos antes, o cinema é uma extensão do carácter do cineasta, reflecte a sua

² A este propósito v. Huisman, 1994: 83-107.

³ Cf. §5., p. 11, nomeadamente o enquadramento do documentário em análise na obra do realizador

visão do mundo e das coisas, configura o seu habitat. Diferentemente do actor, que representa papéis, o cineasta representa-se a si próprio. Falando ao público de outras coisas, é de si mesmo que fala.

O CINEMA COMO CONFIGURADOR DE CARACTERES

A relação entre o cinema e a ética não se esgota na vertente da auto-referencialidade do cineasta. Ela é extensível ao outro, impondo-se, por isso, uma análise sob este ângulo de abordagem.

A tese que aqui assumimos é relativa à simbiose entre o cinema, a pedagogia e a sociedade. Esclareça-se, porém, que não estamos a propor uma diluição da 'arte pela arte' num modelo de engajamento social e político. Não questionamos nem a legitimidade nem a possibilidade da autonomia e do desinteresse da produção artística. Na verdade, neste contexto não é um olhar sobre a intenção do cineasta que nos interessa, mas sim a utilização que pode ser dada à sua obra e a repercussão que a mesma poderá ter. E mesmo dentro deste domínio, ocupar-nos-emos especificamente do cinema como recurso pedagógico na escola.

Ao escrever sobre "A crise na educação"⁴, Hannah Arendt é peremptória na consideração de que o papel da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na 'arte de viver', estabelecendo os limites da esfera de acção dos diferentes intervenientes pedagógicos. Escreve a autora:

Normalmente, é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que não o seja verdadeiramente. (Arendt 2006: 199)

E acrescenta:

A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. Face à criança, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: «Eis aqui o nosso mundo!» (Ibid. 199-200)

É precisamente por relação a esta tarefa de 'pedagogo do mundo' que gostaríamos de estabelecer o interesse do cinema como meio de representação desse mesmo mundo, não apenas no caso das crianças, mas em todas as idades. Quer nos reportemos ao documentário – no âmbito do qual se coloca a questão da verdade como correspondência ao real – quer nos refiramos à ficção – que remete para o verosímil e para o imaginário –, há no cinema uma dimensão de intermediário relativamente ao mundo que lhe confere particular utilidade do ponto de vista pedagógico. Quando, a propósito da imagem, Martine Joly refere «quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem» (Joly, 1994: 55) – evidencia uma interpretação que transpomos para o cinema. Tanto enquanto expressão, associada ao reflexo (a si), como enquanto comunicação, associada à polaridade (eu-outro), o cinema constitui sempre uma mensagem que revela alguma coisa do mundo, sendo, por isso, um modo de no-lo apresentar.

Note-se que, ao mesmo tempo que retira à escola a incumbência de iniciar as crianças na arte de viver, Hannah Arendt critica as novas pedagogias, cuja aplicação se traduz numa incapacidade para julgar, resultante da incapacidade para pensar. O problema aqui colocado é o facto de as novas pedagogias estarem descentradas da aprendizagem de conteúdos, sendo pouco propícias à sua aquisição. Ora, não há pensamento sem conteúdo. Deste modo, acompanhamos a filósofa na consideração de que, embora não se deva confundir a capacidade de julgar com a capacidade de pensar, esta realiza-se na primeira

⁴ O texto foi publicado pela primeira vez em 1957, na *Partisan Review*, e, no mesmo ano, conheceu uma versão alemã em *Fragwürdige Traditionen – bestände im Politischen Denken der Gegenwart*, Frankfurt, Europäische Verlagsanstalt. Em 1961 foi reimpresso em *Between Past and Future: Six exercises in political thought*, New York, Viking Press.

e tem nela um subproduto, o que se explica pelo facto de o pensamento ser paralisante – pensar exige parar para pensar, viabilizando-se desse modo o questionamento acerca daquilo que parecia inquestionável quando colocado em prática sem reflexão prévia. Assim, sem que seja essa a tese de Hannah Arendt, somos, contudo, conduzidos pelo seu raciocínio a uma relação de implicação entre a ética e a escola, na medida em que a capacidade de julgar, necessária à ética, depende da capacidade de pensar, e ambas se desenvolvem graças à aprendizagem e ao hábito. É, aliás, precisamente neste sentido que Aristóteles fala da virtude ética como uma disposição: ao contrário dos estados afectivos, exige e pressupõe reflexão, e, ao contrário das faculdades, não nasce connosco, tem de ser adquirida pelo hábito⁵.

O retorno momentâneo ao pensamento aristotélico serve também o interesse de convocarmos a perspectiva que nele encontramos acerca da música, transpondo-a para o cinema. Recordemos que em Aristóteles a ética começa por ser uma disciplina ligada ao carácter. Trata-se de saber, simultaneamente, como nos tornamos aquilo que somos e como podemos melhorar o que somos através daquilo que fazemos. Ao afirmar que «a música pode dotar o carácter com uma determinada qualidade» (Pol., VIII, 5, 1340 b 10, trad. cit.: 581) Aristóteles confere a uma forma de arte um papel na formação do êthos do indivíduo, atribuindo-lhe uma dimensão pedagógica. Na verdade, a reflexão é desenvolvida a propósito de ‘a educação na melhor cidade’, revelando um elo entre a ética, a política e a pedagogia, que pretendemos reclamar.

É na dimensão mimética «da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e outras disposições morais» (Pol., VIII, 1340 a 15, trad. cit.: 579) que a música se revela capaz de conferir determinados atributos ao carácter. A relevância da referida dimensão mostra-se no considerando seguinte: «A tristeza e a alegria que experimentamos através das imitações estão muito perto da verdade desses sentimentos.» (Pol., VIII, 1340 a 20, idem.) Se assim é, a possível mimesis cinematográfica de todos os matizes das disposições morais configura um instrumento particularmente útil na dotação de atributos ao carácter. E não apenas porque no confronto com narrativas que suscitam em nós sentimentos temos uma experiência proximal da verdade dos mesmos, mas também porque, tomando de empréstimo a expressão de Hannah Arendt, o cinema é paralisante. O tempo de visionamento de um filme é um tempo de não-acção; um instante em que, confrontados com um ponto de vista, competências judicativas se reforçam por via do parar para pensar.

Em suma, o interesse do cinema como recurso pedagógico traduz-se em dois vectores intersectáveis: (i) trata-se, por um lado, de um modo de apresentação do mundo, particularmente rico pelas potencialmente infinitas possibilidades de representação desse mesmo mundo que pode oferecer; aliás, uma narrativa fílmica comumente se desenrola no confronto de diferentes formas de ver o mundo e de estar no mundo, representadas em cada uma das personagens; (ii) desempenha, por outro lado, um papel na formação do carácter, que será tanto mais significativo quanto mais se fomentar o hábito de ver cinema, impressor de marcas na capacitação praxica. As implicações sociais são óbvias. Considerada por Hannah Arendt a mais política das aptidões mentais, a capacidade de julgar – que mais não é do que a virtude ética – repercute-se nas diversas vertentes da vida de cada cidadão, apresentando-se, simultaneamente, como condição de possibilidade e elemento correlativo do exercício da autonomia.

‘ÉTICA’ NO CURSO DE CINEMA DA UBI

Toda a teorização anterior tem na inclusão da Unidade Curricular de Ética no curso de Cinema uma consequência prática. Inscrita no primeiro semestre do terceiro ano do curso (na fase final, portanto, do primeiro ciclo dos estudos universitários), a disciplina visa constituir-se como uma introdução à ética, tendo como objectivo geral fomentar a reflexão acerca do papel do cinema na formação ético-moral dos indivíduos e das sociedades. Tal objectivo é concretizado através de um programa tripartido: no primeiro tópico, correspondente à introdução, começa-se por circunscrever o âmbito da ética, numa evocação da respectiva etimologia bem como da proximidade e das diferenças entre a ética, a moral, a política e o direito; no segundo tópico, sobre tipologia ética, trabalham-se os principais tipos de ética, no intuito de prover os alunos de instrumentos conceptuais e teóricos possibilitadores de uma análise e de um posicionamento éticos fundamentados; por fim, no terceiro tópico, sobre ética e

⁵ A relação entre pensar e julgar já se encontra presente em Aristóteles: consubstancializando-se na capacidade para agir correctamente, a virtude ética tem a prudência (*phronesis*) como guia – virtude intelectual respeitante à capacidade para encontrar uma norma justa numa situação particular.

cinema, desenvolve-se um estudo acerca da relação entre a ética e a arte em geral, e a ética e o cinema em particular, dando especial relevo à análise fílmica. Esta, por sua vez, ocorre em duas etapas distintas: primeiramente, é feita uma análise conjunta a partir do visionamento integral de um documentário e de um filme de ficção, no âmbito da qual se faz (i) uma identificação dos problemas éticos abordados no filme, (ii) uma aplicação dos conceitos e das teorias trabalhados ao longo do semestre, e (iii) uma discussão da mensagem subjacente à narrativa; ainda em conjunto, é feita a análise de um terceiro filme com base numa selecção de cenas. Posteriormente, os alunos aplicam o modelo dessa análise num trabalho de grupo, apresentado e discutido em sala de aula, sendo responsáveis pela escolha do filme, bem como pela selecção de sequências que considerarem relevantes do ponto de vista ético, cujo visionamento integra a exposição oral. Eis alguns exemplos de filmes que têm sido trabalhos pelos alunos: *Citizen Kane*, de Orson Welles; *Ladri di Biciclette*, de Vittorio de Sica; *Dogville*, de Lars Von Trier; *Good Bye Lenin*, de Wolfgang Becker; *Blindness*, de Fernando Meirelles; e *Huger*, de Steven McQueen.

A possibilidade de abordar sob o ângulo da ética filmes trabalhados em outro contexto curricular, ou conhecidos na mera qualidade de espectadores, tem-se traduzido numa maior acuidade no reconhecimento da envolvimento ética do universo cinematográfico. Veja-se o caso de *A Clockwork Orange*, de Stanley Kubrick, um clássico do cinema que (quase) todos os alunos conhecem, e que tem servido de exemplo para um trabalho analítico a partir de alguns excertos. A distopia nele representada impele-nos directamente a um questionamento acerca do bem e do mal, do livre-arbítrio e da autonomia, do lugar a ceder à violência, da relevância ou irrelevância ética das motivações, etc.. Seria eticamente aceitável recorrer a um método científico que permitisse modificar as personalidades violentas? Seria eticamente legítimo, sendo possível, não o fazer? A anulação do livre-arbítrio é admissível em nome de “um bem maior”? Que perspectivas éticas estão subjacentes às diferentes respostas que podem ser dadas a estas perguntas? Dotados de instrumentos de análise de que antes não dispunham, os alunos (re) visitam a narrativa, a partir de estas e outras questões, nela descobrindo possibilidades de intervenção e de compromisso éticos, onde antes aplicavam, enquanto estudantes de cinema, conhecimentos estritamente estéticos e técnicos, e, enquanto espectadores comuns, apreciações meramente opinativas.

Acrescente-se que, a propósito de todos os filmes analisados, os alunos são convidados a pronunciar-se sobre a dimensão ética das personagens, e sobre os pressupostos e as implicações éticas e sociais dos temas abordados. Neste contexto, o trabalho desenvolvido revela uma dupla particularidade: uma, comum ao ensino da ética em qualquer contexto escolar, reconduz-nos à percepção aristotélica de que não está em causa uma disciplina com um objectivo puramente teórico⁶; ; na verdade, pretende-se que o conhecimento da teoria sirva a capacidade de julgar, pelo que a relação com o êthos do aluno é-lhe intrínseca. Segunda particularidade, específica do curso de cinema: tendo em conta a relação antes explanada entre o cinema e o carácter, quer na sua dimensão indiciária quer na vertente pedagógica, consideramos que se reveste de especial importância a consciencialização de futuros profissionais do cinema dos diferentes modos como a ética nele está implicada.

À PROCURA DA ESSÊNCIA DA ESCOLA EM ÊTRE ET AVOIR

Être et Avoir é um documentário francês, realizado por Nicolas Philibert, especialmente interessante para o tema que desenvolvemos, na medida em que nele se entrecruzam questões respeitantes a uma tríplice relação: (i) ética e escola; (ii) ética e cinema; e (iii) escola e cinema. A fecundidade de tal teia relacional tem justificado a escolha reiterada deste documentário para visionamento e análise em aula. Através dele, acompanhamos o desenrolar de um ano lectivo numa escola de uma pequena comunidade rural da região de Auvergne, a partir da qual se perscruta a essência de a escola⁷.

Depois de cinco meses de procura, e da visita a mais de cem estabelecimentos de ensino, o realizador escolheu um ambiente no qual se sentiu imediatamente integrado e que, segundo o próprio, o impressionou pela calma e tranquilidade com que os alunos escutavam o professor. Acrescendo a esta percepção imediata, a escola de Saint-Étienne-sur-Usson proporcionava as condições que interessavam a Nicolas Philibert, nomeadamente, filmar uma única turma, com poucos alunos, mas de diferentes

⁶ Escreve Aristóteles: «Não examinamos a excelência para sabermos o que ela é – o que não teria nenhuma utilidade –, mas para nos tornarmos excelentes.» (EN, 1103 b 26, trad. cit.: 45)

⁷ A reflexão apresentada neste parágrafo tem como base, além do documentário em si, a entrevista ao realizador que integra os extras do DVD.

idades.

O realizador, afirmando ver na heterogeneidade uma riqueza e nas pequenas coisas simples pre-textos para o cinema, integra este documentário no núcleo temático da sua obra cinematográfica, em cuja diversidade se cotejam duas questões: como aprender a viver em conjunto e como lidar com a vontade dos outros. Note-se, em primeiro lugar, a dimensão ética destas problemáticas e a assunção que por via das mesmas é feita da relação entre o cinema e a ética. Assinale-se, em seguida, que, ao escolher realizar um documentário numa escola, Nicolas Philibert filma o local paradigmático de confronto com essas mesmas questões, estando o reconhecimento dessa natureza paradigmática patente na afirmação de que a escola é o primeiro lugar onde, tendo saído do “casulo da família”, se aprende que a vivência em conjunto exige um trabalho individual em vista da harmonia.

Várias referências cénicas podem ser evocadas a propósito das questões supramencionadas, sublinhando que nos referimos a um documentário, no âmbito do que o registo da realidade tem precedência sobre a construção das cenas⁸, não obstante as vivências reais dos alunos serem mostradas a partir do ângulo de visão do realizador.

De momento, e a propósito da relação entre a ética e a escola, a menção que queremos destacar diz respeito à construção do êthos por via da polaridade eu-outro, e que se manifesta a diferentes níveis. Por exemplo, são aqui evocadas as categorias da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, requeridas de modo particular num contexto em que o professor não pode atender simultaneamente a crianças com idades correspondentes ao pré-escolar e aos diferentes níveis do ensino primário. Assim, vemos algumas sequências em que os alunos mais velhos se ocupam dos mais novos. Mas também vemos situações de conflito, de tentativa de contornar as regras, de sobreposição de vontades, às quais o professor responde com a transmissão de valores como o diálogo, o respeito pelo outro, e o cumprimento dos compromissos assumidos, evidenciada em vários momentos da narrativa, que nos mostra de que modo a escola está necessariamente, e não de modo contingencial, envolvida na formação ética dos indivíduos. Nessa medida, não se trata de um documentário sobre aquela escola, aqueles alunos e aquele professor; como fizemos notar anteriormente, é a escola que nele está representada – ou, pelo menos, a visão de Nicolas Philibert sobre a escola, assumida na explicação de que a sua intenção era mostrar a essência própria da escola, do acto de ensinar e do acto de aprender. Desde logo, o registo metafórico assumido no início do filme revela-nos a perspectiva do realizador: o barulho do vento próprio de uma tempestade de Inverno e a neve, em contraste com o ambiente acolhedor de uma sala de aula, vazia de alunos no primeiro plano que dela é dado, mas com duas tartarugas, animais exóticos que precisam de calor, e que no seu movimento lento servem de metáfora ao tempo da aprendizagem. Similarmente, a manada que está à mercê da natureza hostil, que é preciso reunir e que precisa que se lhe mostre o caminho, é apresentada pelo realizador como uma espécie de metáfora sobre a educação. Por sua vez, a reciprocidade como essência da relação professor-aluno merece destaque no filme. O professor exige muito e dá muito. A postura austera de certos momentos é revezada por uma atitude descontraída em algumas actividades (como na feitura de crepes), bem como por uma manifesta proximidade revelada, por exemplo, em duas sequências que abordam dificuldades pessoais e familiares vividas pelos alunos. Numa delas, o receio visível de uma aluna face à passagem para o 5º ano e à conseqüente mudança de escola, personifica, uma vez mais, aquilo que é a perspectiva do realizador, para quem crescer é aprender a deixar coisas para trás e a prosseguir em direcção ao desconhecido. O filme termina, precisamente, com o último dia de aulas, mostrando a despedida dos alunos, alguns dos quais concluíram o ciclo de estudos e não voltarão mais àquela escola.

Uma palavra final sobre o título do documentário: recuperando os dois verbos auxiliares da língua francesa, que por isso são os primeiros a ser ensinados, já que a conjugação dos restantes deles depende, há em ‘Ser e Ter’ uma reminiscência que diríamos “onto-ética”: embora inerente a tudo o que é, e que tem por isso um lugar no mundo, ser também é uma conquista: aprende-se a ser e a estar com os outros, a ter valores e uma visão sobre o mundo. Há, portanto, uma coincidência na expressão gramati-

⁸ O realizador admite que algumas sequências foram “construídas”, no sentido em que foram fruto da sua sugestão, advertindo, porém, para verosimilhança como critério da respectiva admissibilidade, ou seja, para a possibilidade de que tivessem acontecido sem a sua intervenção. É o caso da cena em que o professor confronta Jojo, um dos alunos com mais destaque no documentário, com a noção de ‘infinito’, indagando até quanto se poderá contar.

cal e existencial de aprendizagens basilares e fundamentais.

CONCLUSÃO

Esvaziada semanticamente dos referentes etimológicos, a ética mantém-se a eles unida pela dimensão vivencial. Estão nela integrados vários eixos de auto-referencialidade e de polaridade, os quais, de modo mais ou menos directo, remetem para a noção de carácter, cuja complexidade, por sua vez, se reflecte nas dimensões simultaneamente centrípetas e centrífugas com que está ligada à acção. Por um lado, o que se faz é um reflexo de o que se é; por outro, o que se é resulta (também) de o que se faz. Deste considerando decorrem importantes consequências aqui circunscritas aos domínios do cinema e da escola, ligados, neste contexto, pela relevância da formação ética do cineasta, tendo em vista que o trabalho que realiza é uma extensão do seu carácter. Se é verdade que o êthos é sempre relacional, no caso do cinema esta é uma dimensão de acrescidas implicações, nomeadamente no conteúdo e na forma do que se escolhe mostrar.

A riqueza multi-perspectivada do cinema será útil à escola na apresentação do mundo, que lhe compete, e através da qual concorre, ainda que não seja a sua finalidade, para a formação ética daqueles que instrui. Mas atribuir ao cinema o estatuto de recurso pedagógico convoca a consciencialização dos cineastas para essa vertente do seu trabalho, evidenciando os diferentes elos que a mesma suporta. Salvaguardando o simplismo que poderá transparecer desta relação, cineastas conscientes da natureza ética do seu trabalho e espectadores emancipados surgem-nos como dois pólos de pertinência causal recíproca, a partir dos quais um olhar sobre o mundo se poderá consubstanciar numa acção sobre mundo. Esta aproximação entre os universos cinematográfico e escolar surge-nos figurada na imagem documental das crianças de Saint-Étienne-sur-Usson a olharem pela janela de uma escola que, como todas as outras, está num lugar do mundo e o observa – e permite que se olhe para o mundo através dela, tal como acontece no cinema, num desafio ao pensamento, ao juízo e à acção.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, Hannah, 1961, *Between Past and Future*. Entre o passado e o futuro – oito exercícios sobre o pensamento político, trad. José Miguel Silva, Olga Pombo e Manuel Alberto, Lisboa: Relógio d'Água, 2006.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 2004, trad. e notas António C. Caeiro, Lisboa: Quetzal Editores.

_____, *Política*, 1998, trad. e notas António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes, Lisboa: Veja

Huisman, Denis, 1994, *L'Esthétique*. A Estética, trad. do Gabinete Editorial de Edições 70, Lisboa: Edições 70.

Joly, Martine, 1994, *Introduction à l'analyse de l'image*. Introdução à análise da imagem, trad. de José Eduardo Rodil, Lisboa: Edições 70.

_____, 2002, *L'Image et son interprétation*. A Imagem e a sua interpretação, trad. José Martins, Lisboa: Edições 70.

Vergnières, Solange, 1995, *Éthique et politique chez Aristote*. Physis, êthos, nomos, Paris: PUF.

FILMOGRAFIA

A Clockwork Orange, 2003 [1971], Dir: Stanley Kubrick. Portugal: dist. Warner Home Video.

Blindness, 2008, Dir: Fernando Meirelles. Lisboa: Clmc

Citizen Kane, 2000, [1941], Dir: Orson Welles. Lisboa: Costa do Castelo

Être et Avoir, 2002, Dir: Nicolas Philibert. S.l.: Maia Films.

Dogville, 2004, [2003], Dir: Lars Von Trier. Lisboa : Atalanta Filmes

Good Bye Lenin, 2003, Dir: Wolfgang Becker. Prisvideo

Huger, 2008, Dir: Steven McQueen. Dvd independente

Ladri di Biciclette, 1948, Dir: Vittorio de Sica. Lisboa: Costa do Castelo

Projetar Histórias - Uma experiência lúdico didática

MAFALDA SOFIA ALMEIDA

Licenciada em Design de Comunicação e Técnicas Gráficas, inicia o seu percurso ligado ao ensino em 2002, por meio do Ensino Técnico Profissional, passando pelo Ensino de Especialização Tecnológica e terminando como Professora Assistente dos cursos de Licenciatura em Design de Comunicação e Design de Animação e Multimédia, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal (2004/2012). Mestrado em Tecnologia Multimédia (FEUP), Diploma de Estudos Avançados (UEX). Atualmente dedica-se em exclusivo ao seu doutoramento, na Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha, onde investiga o potencial do cinema de animação na dinâmica do ensino especial.

“Projetar Histórias - Uma experiência lúdico didática”

Mafalda Sofia Almeida

Universidad de Extremadura, Badajoz, Espanha

RESUMO

Surge o homem e com ele a necessidade de anotar tudo o que o envolve, socorrendo-se de desenhos e pinturas, dá início nas cavernas, ao seu processo de registo gráfico. No entanto, para o homem conseguir uma simples projeção, como a conhecemos hoje, foram necessários muitos anos de experiências e investigações multidisciplinares. Conscientes ainda, de que na sociedade contemporânea a imagem, quer estática quer animada, ocupa cada vez mais um lugar de destaque, e onde o mundo virtual se torna cada vez mais presente, é indispensável adotar e adaptar novas estratégias de ensino, que vão ao encontro desta nova realidade.

O objetivo central da apresentação desta comunicação é expor uma experiência em contexto específico de vida real, de alunos que pertencem a Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCIS). O projeto lúdico-didático, ainda em curso, procura a partir dos primórdios da projeção cinematográfica, criar e desenvolver histórias com base na imagem e um aparelho de projeção - Lanterna Mágica.

PALAVRAS-CHAVE

Pré-Cinema; Ensino Expressivo; Jovens Especiais¹

ABSTRACT

Man appears and with he the necessity to write down everything that surrounds him, bailing up of drawings and paintings, initiates on the caves, the process of graphic recording. However, to the man getting a simple projection, as we know it today, it was necessary many years of experience and multidisciplinary investigations. Aware also that the image in contemporary society, whether static or animated, increasingly occupies a prominent place, and where the virtual world becomes increasingly present, it is essential to adopt and adapt new teaching strategies, ranging to meet this new reality.

The central objective of the presentation of this communication is to present an experience in the specific context of real life, of students who belong to cooperatives for Education and Rehabilitation of Citizens Misfits (CERCIS). The ludic and didactic project, still in progress, seeks from the early days of film projection, create and develop stories based on image and projection apparatus - Magic Lantern.

KEYWORDS

Pre-Cinema; Expressive Education; Youth Special

INTRODUÇÃO

Admitindo como propósito principal desta apresentação, a necessidade de divulgar e partilhar uma das experiência de campo, vivida em contexto específico de vida real, de indivíduos que pertencem à CERCIESPINHO - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI), parte integrante de um trabalho de campo mais complexo e vasto, intitulado: “Animation4All_Experimentar, Fazer e Aprender – O Cinema de Animação como Instrumento Inclusivo e Pedagógico”. Sob tutela da Dr.^a Soledad Ruano López, na Universidad da Extremadura, em Badajoz, Espanha. Esta experiência lúdico-didática, socorre-se de um dos primeiros mecanismos criados e desenvolvidos para projetar imagens estáticas e criar histórias. Como consequência, e tendo em consideração a estrutura da instituição, optou-se por dividir este exercício em duas partes: uma que contempla a criação e desenvolvimento de um aparelho – Lanterna Mágica. E outra, que contempla a criação e desenvolvimento de diferentes histórias, que serão posteriormente, projetadas a partir do aparelho criado.

Os desafios criativos lançados com vista à procura de soluções, de novas técnicas, meios e ofertas formativas para jovens com necessidades educativas especiais, têm sido realçadas, nos últimos tempos, por

¹ Jovens Especiais – Nesta comunicação o termo Jovens Especiais, designa aqueles que demonstrem necessidades que envolvam deficiência ou dificuldades de aprendizagem e que, frequentam Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCIS).

vários técnicos e investigadores, e principalmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), no sentido de promover um ensino mais humano e inclusivo, junto da pessoa com deficiência. Um ensino que promova o desenvolvimento das capacidades e dos talentos, a dignidade, a personalidade e a autoestima, um ensino que estimule as capacidades mentais e físicas (FENACERCI 2010: 14). No entanto, quando paramos para analisar, vemos que o problema ainda reside, e que se prolonga muito além das barreiras impostas pela própria natureza da deficiência, ou seja, estes indivíduos permanecem excluídos ou raramente contemplados, nas diversas atividades educativas, artísticas e culturais oferecidas pelas variadas entidades públicas e privadas. Face ao exposto, esta atividade experimental, procura a partir da exploração de um dos primeiros mecanismos criados para projetar - a lanterna mágica, proporcionar aos jovens especiais, novas experiências, com base na criação de histórias (reais e/ou ficcionais) tendo por base as suas experiências pessoais e a exploração gráfica da imagem.

Considerando ainda, que hoje a sociedade contemporânea vive submersa num sistema que faz uso dos meios visuais e audiovisuais, para difundirem quase toda a informação, e onde a imagem (estática e/ou animada) assume protagonismo, torna-se indispensável e inevitável adotar e adaptar novas estratégias de ensino, que vão ao encontro desta nova realidade.

Conscientes desta necessidade e reconhecendo a quase inexistência de projetos lúdico-didáticos entre jovens especiais e o audiovisual, confirma-se a pertinência desta atividade, que procura a partir do uso do audiovisual, mais concretamente do pré-cinema, promover novas experiências de ensino-aprendizagem.

PRÉ-CINEMA

Surge o homem e com ele a necessidade de anotar tudo o que o envolve, socorrendo-se de desenhos e pinturas, dá início nas cavernas, ao seu processo de registo gráfico. Que mais tarde se manifestaria num desejo mais arrojado, o de registar e representar para além da imagem o movimento a ela inerente. Durante séculos, o homem procurou para além da representação conseguir reproduzir o movimento e posteriormente projetá-lo.

O cinema como o conhecemos hoje, é fruto do contributo de inúmeras experiências e invenções em vários campos científicos, mecânico, ótico e químico, biológico e psicológico - efeito Phi², (Mannoni 2003), que de forma multidisciplinar conseguiram evoluir e culminar no que chamamos hoje de cinema. No desenrolar de todo este processo, foram sendo inventados e criados vários sistemas e dispositivos ótico-mecânicos, que nos foram permitindo obter a projeção de imagens e a ilusão do movimento. Neste contexto, pré-cinema designa as técnicas e engenhos, inventados para animar e/ou projetar imagens, anteriormente ao aparecimento do cinematógrafo dos irmãos Lumière, em 1895 (WIKI 2014). No seguimento, considera-se que este período do pré-cinema que comporta objetos nas áreas da ótica, da análise do movimento, da fotografia e da projeção e que contribuíram para o nascimento do cinema, ser um meio privilegiado e de excelência para introduzir os jovens com necessidades especiais no mundo do audiovisual, mais concretamente do cinema de animação.

LANTERNA MÁGICA

Um dos primeiros engenhos que surgiu e que permitia a projeção intencional de determinadas imagens, foi precisamente a Lanterna Ótica ou também denominada Lanterna Mágica. E que segundo Costa (1996), o ponto de partida oficial desta invenção, deve-se ao padre Jesuíta Athanasius Kircher, que descreve os princípios da projeção de imagens, com auxílio de ilustrações gráficas, que mostram o aparelho e os seus componentes, na sua obra "ARS MAGNA LUCIS ET UMBRAE", em 1643. De acordo com Campagnoni e Bertetto a lanterna mágica é definida como sendo:

Um aparelho simples uma espécie de pequena caixa munida de uma fonte de luz artificial, um espelho côncavo posterior e um sistema de lentes que permitia projectar sobre uma superfície

2 Efeito Phi – É a designação do efeito que cria a ilusão do movimento, criado pelo cérebro, a partir de uma sucessão de imagens sequenciais passadas a uma determinada velocidade. "O movimento PHI ou fenómeno Phi é uma ilusão de ótica, descrita por Max Wertheimer num trabalho seu de 1912: *Experimental Studies in the Seeing of Motion*, trabalho em que afirma que a sensação de movimento seja causada por uma sucessão de imagens paradas"

branca as imagens ampliadas de vidros pintados com cores transparentes³ (1996, 62).

Aproveitando-se do grande fascínio que a imagem sempre exerceu, e ainda exerce, sobre todos nós, os diversos instrumentos desenvolvidos, incluindo este, atuavam em diferentes campos, da arte, do espetáculo, da ciência e da indústria. Eram tão inovadores e fantásticos que rapidamente alcançavam o sucesso e a simpatia de vastos públicos. As ilusões óticas perfeccionadas eram de tal ordem, que desde logo foram associadas à dimensão do extra-terreno, do mágico, do sobrenatural e do além. Inicialmente os espetáculos eram realizados com recurso a placas de vidro com desenhos de fantasmas, esqueletos, entre outros, para criarem um ambiente de terror e provocarem medo e sustos aos espetadores (Campagnoni e Bertetto 1996).

Desde o século XVII até finais do século XIX, o princípio deste mecanismo permaneceu sempre o mesmo, uma caixa ótica que projetava para uma espécie de tela, as imagens pintadas sobre placas de vidro, para tal, só era necessário fazer passar a placa de vidro, invertida, em frente à fonte luminosa (Mannoni 2003: 58). No entanto, ao longo do tempo foram sendo empregues várias outras técnicas por forma a enfatizar os espetáculos e as projeções, como: a utilização de fumo; o jogo de sombras; o uso de mais do que uma lanterna mágica; o uso de espelhos; movimentos escondidos de aproximação e afastamento da lanterna; a utilização de projeção em contra-picado, entre muitas outras artimanhas (The history of discovery of cinematography, 2014). As exposições luminosas, denominadas fantasmagoria, com o auxílio da lanterna mágica, passaram a ser muito comuns e um dos entretenimento mais apreciados entre crianças, jovens e adultos.

ENSINO EXPRESSIVO

Segundo Ferraz e al (2011:43), a Educação Expressiva, define-se “pelo estímulo de todas as expressões humanas em contexto educativo, socioeducativo, em sala de aula ou em Educação comunitária, com a finalidade de promover a formulação do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências humanas”.

A arte é, em simultâneo, manifestação cultural e meio de comunicação. Cada Ser possui a sua própria expressão, e segundo Sousa (2003), quando se fala de expressão, está-se a falar de algo muito pessoal, muito particular, intrínseco, resultado da própria vida emocional e sentimental do indivíduo. Segundo o mesmo autor, uma expressão jamais poderá ser coletiva, no entanto, uma criação pode ser um conjunto de expressões individuais de vários membros de um mesmo grupo. Como contraponto à expressão, temos a repressão, que emerge e se instala de forma muito subtil e natural, vindo da imposição e influência social e educacional⁴.

Neste contexto, para haver comunicação, nem sempre é necessário que haja a utilização da palavra-falada, isto porque, a comunicação pode-se materializar de várias formas, através do desenho, da pintura, da dança, entre muitas outras formas. Neste contexto, e de acordo com Marcelli Ferraz e Everton Dalmann, a comunicação, “seja ela artística ou de outra dimensão criativa, é um atributo da própria natureza humana (...)” (Ferraz e al 2011: 44). Os mesmos defendem ainda, que o conceito de Ensino Expressivo, tem por base a construção do conhecimento através de métodos de ensino, mediados por recursos⁵ expressivos, e são estes recursos, que levam os indivíduos a construir o seu próprio conhecimento⁶ de forma participativa e ativa, (Ferraz e al 2011).

Quanto à facilidade com que os jovens se expressam, isso vai depender de inúmeros fatores, um dos

3 Descrito no capítulo, *a História da Lanterna Mágica*, por Pesenti Campagnoni, in catálogo *A Magia da Imagem – Arqueologia do cinema através das coleções do Museu do Cinema de Turim*.

4 O Autor refere que sofremos várias influências porque nos comportamos de forma imitativa, mais dramático se torna ainda, quando nós, conscientes e/ou inconscientemente tentamos impor a nossa vontade, sem dar margem para que o outro se possa expressar livremente. Isto acontece no ensino, quando um professor ligado às artes e expressões, em vez de motivar e incentivar, começa a criticar e expressar, coisas do género: “que coisa horrível”, “está mal”, “não se faz assim” (Sousa 2003: 185)

5 tudo serve de recurso, é algo que nunca se esgota, um pedaço de papel, um pincel, uma fotografia, podem servir de recurso e mediadores, também não existem mediadores fixos, tudo serve para estimular e promover o ensino-aprendizagem, tudo depende da criatividade de quem está a mediar a ação (Ferraz et al 2011).

6 Os autores referem que os recursos expressivos levam o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar e inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento (Ferraz e al 2011: 44)

principais senão o principal, centra-se no próprio seio familiar em que este está inserido. Com isto queremos dizer que, se o jovem vive num contexto de aceitação da sua condição, com uma educação que estimula, motiva e lhe oferece experiências expressivas ricas e variadas possui, provavelmente mais facilidade em se expressar, do que aqueles que estão expostos a climas hostis e inibidores, sem qualquer margem para vivenciarem experiências expressivas livres (Sousa 2003).

Ao adulto cabe ajudar a desinibir a expressividade e não a aumentar a inibição (...) Quando uma criança diz “não sei dançar”, “Não sei pintar”, “Não sei desenhar”, está-nos a dizer que está condicionada, inibida, receosa que se zanguem com ela ou esperando que lhe digam como querem que ela faça. Basta que se lhe responda “Faz como quiseres, da forma como mais gostares”, para que a criança se sinta motivada e desinibida (Sousa, 2003:186).

No seguimento, e tendo por base a igualdade de direitos ao acesso e às oportunidades culturais e artísticas, são necessários sistemas educativos que contemplem obrigatoriamente a educação artística e expressiva para todos. E para se tornar num processo mais eficaz e com benefícios a longo prazo, este tipo de educação deve ser sistemático e facultado durante vários anos, se não mesmo, toda a vida. Pois através destes, consegue-se integrar as faculdades físicas, intelectuais e criativas, promovendo relações mais dinâmicas e proveitosas entre a educação, cultura e arte (UNESCO, 2006). Neste contexto, e reforçando a ideia de que todo o ser humano, sem exceção, é dotado de imaginação e criatividade, subsiste a necessidade de procurar meios e formas que estimulem o crescimento dessas capacidades. Considerando-se como o mais pertinente neste exercício a educação expressiva mediada através da arte/ audiovisual. E como refere Fraga, Dalmann e Ferraz, o recurso a técnicas expressivas em educação especial é promover as capacidades individuais, através de práticas que permitam desenvolver aptidões e capacidades ou ampliar e aperfeiçoar as já existentes (Ferraz e Dalmann e al 2012).

JOVENS ESPECIAIS

Neste projeto, quando mencionamos Jovens Especiais, ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), referimo-nos a indivíduos, que demonstram vários problemas, que se traduzem na sua maioria, na incapacidade de acompanhar o ensino regular.

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994), o conceito de Necessidades Educativas Especiais, é revisto e ganha outra dimensão, passando a abranger todas as crianças, jovens e adultos cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. E também, todos aqueles em desvantagem, englobando os sobredotados, crianças e jovens de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças e jovens desfavorecidos ou marginalizados, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Segundo a Administração Educativa Inglesa, o termo Necessidades Educativas Especiais: DfES e Ofsted, inclui: “alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e inter-acção, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social (tradução: ME 2005: 3). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem enquadrar o desenvolvimento educativo no âmbito da adequação do processo referente às NEE, e que visa garantir a igualdade de direitos e de oportunidades de “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (ME 2008 :11).

Neste contexto, procurar conceber espaços, que incentivem para além dos conhecimentos e competências específicas necessárias, outros que estimulem e favoreçam a aprendizagem, de jovens com NEE, é uma tarefa desafiadora, que só se conseguirá através de muito trabalho, boa vontade, predisposição e claro muita criatividade. Nesta perspetiva e concordando com o Ministério da Educação (ME 2005), a aprendizagem não deve ser uma simples questão de ensino formal e teórico. O processo de ensino deve antes, guiar-se por níveis mais elevados, que permitam e incitem a participação do indivíduo no

desenvolvimento, através de atividades práticas e com assuntos que lhes sejam familiares, por forma a suscitar o interesse e a aprendizagem.

IDEIA DO EXERCÍCIO

A ideia deste projeto surge da necessidade de introduzir o expressante no mundo do cinema, mais concretamente no mundo do cinema de animação. Como estes sujeitos na sua maioria, são incapaz de compreender alguns princípios base e conceitos que regem esta temática, foi necessário arquitetar e conceber métodos e estratégias práticas, que os conduzisse à aprendizagem. Neste sentido, foi proposto à instituição a realização de vários exercícios multidisciplinares. Estes exercícios foram executados no Departamento de Formação Profissional (DFP), e no Centro de Atividades Ocupacionais (CAO - polo II), com o apoio de todos os profissionais afetos a ambos os departamentos.

PERTINÊNCIA DO EXERCÍCIO

- Promover a valorização pessoal, aumentar a autoestima e auto-confiança nos participantes;
- Estimular a sensibilidade, a criatividade e a imaginação, promovendo em simultâneo o raciocínio lógico (na construção da lanterna mágica, e, na construção das narrativas visuais);
- Promover o desenvolvimento de capacidades de gestão de conflitos, e de inter-ajuda, através do trabalho individual e em grupo;
- Promover a participação, a auto-responsabilidade, os níveis de concentração e atenção e a autonomia;
- Oferecer novas soluções e estratégias de ensino-aprendizagem, recorrendo a metodologias de ensino criativas com base na arte e no audiovisual, que sejam compatíveis e centradas no indivíduo com necessidades especiais.
- Procurar soluções inovadoras e inclusivas, compatíveis com a realidade social e vida contemporânea;
- Incluir novas oportunidades (novas abordagens, novos estímulos), que favoreçam a liberdade de expressão (sem opressão);
- Promover a inclusão e a valorização dos Jovens com necessidades especiais, e paralelamente aferir o potencial desta nova prática multidisciplinar.

A INSTITUIÇÃO

A CERCIESPINHO (2014), Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado (CRL). Cooperativa de solidariedade social, sem fins lucrativos e de utilidade pública. Constituída em 1976, pelos membros da Associação de Pais do Concelho de Espinho, como forma de resposta à necessidade de intervenção junto de pessoas com deficiência mental e que ao longo dos anos foi diversificando a sua atividade, passando a incluir nos seus serviços respostas sociais dirigidas a pessoas em situação de exclusão social e de dependência, atuando no concelho de Espinho e nas freguesias dos concelhos limítrofes. A mesma assume como Missão “Promover a cidadania e a qualidade de vida de pessoas com deficiência mental e em situação de dependência e/ou exclusão social, fornecendo serviços, intervenções, estruturas e respostas sociais de qualidade” (CERCIESPINHO 2012: 8).

Este exercício está a ser desenvolvido em parceria com a CERCIESPINHO, e levado a cabo nas próprias instalações da instituição, neste caso concreto, em dois departamentos distintos, o Departamento de Formação Profissional e o Centro de Atividades Ocupacionais (polo II).

No Departamento de Formação Profissional, o principal objetivo é potenciar a inserção socioprofissional de pessoas com deficiência e sem deficiência, dotando-os de competências pessoais e socioprofissionais, contribuindo para a sua integração económica e social, através da transição para a vida ativa e da realização de projetos de vida concretizáveis. Neste contexto, trabalham com pessoas que, face à natureza da sua incapacidade, não reúnam condições para aceder à oferta formativa das estruturas regulares, e que detenham idade mínima legal para o efeito; e com Jovens e adultos/as com baixos níveis de habilitações escolares, com baixas qualificações profissionais, desempregados/as mulheres com dificuldades acrescidas na inserção profissional, jovens em situação de abandono escolar e/ou de Trabalho Infantil, jovens à procura do 1.º emprego, ex. Reclusos/as, ex. Toxicodependentes, alcoólicos/as, sem abrigo, minorias étnicas e ativos empregados (CERCIESPINHO 2012).

No Centro Atividades Ocupacionais o que se pretende é desenvolver o potencial das pessoas com de-

ficiência mental grave através da criação de respostas e de intervenções em domínios fundamentais do desenvolvimento, promotoras da autonomia, da qualidade de vida e da inclusão social. Participam nestes centros Jovens e adultos/as portadores de deficiência mental grave ou multideficiência com idade superior a 16 anos (CERCIESPINHO 2012).

CONTEXTUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO

Este exercício de carácter experimental e exploratório, está a ser desenvolvido na CERCIESPINHO, nos departamentos de Formação Profissional e no Centro e Atividades Ocupacionais – polo II, envolvendo a participação de vários profissionais e Jovens portadores de multideficiência, handicaps intelectuais e deficiência intelectual moderada. O exercício consiste, por um lado, na realização de um conjunto de lanternas mágicas, e por outro, a criação de pequenas histórias.

Após a apresentação e discussão da ideia, para a concretização deste exercício, iniciou-se o processo de seleção das equipas, a seleção dos grupos de trabalho e, a separação e atribuição das tarefas. Neste contexto, e por forma a alcançar os objetivos pretendidos, considerou-se o curso de serralharia civil como sendo o mais indicado para a execução dos objetos pretendidos – lanterna mágica. Em contraponto, para a criação e desenvolvimento da construção das narrativas visuais, optou-se por trabalhar com dois departamentos da CERCIESPINHO - o Departamento de Formação Profissional, com os cursos de Qualificar para a Inclusão (QI) e o da Tapeçaria (T) e o Departamento - Centro de Atividades Ocupacionais – polo II.

Para que melhor se compreenda a forma como decorreu o exercício, descreveremos as tarefas por fases, ressaltando no entanto, que estas decorreram (e ainda decorrem) todas em simultâneo.

Fase 1 - Criação e desenvolvimento de um conjunto de lanternas mágicas, criadas e executadas, no departamento de formação profissional, no curso de serralharia civil, com o apoio do formador interno, António Nunes e sob a supervisão da Investigadora responsável pelo projeto. O curso serralharia civil é constituído por 9 alunos, todos do sexo masculino, todos com limitações das funções intelectuais, e dois apresentam ainda défice de atenção e hiperatividade. A realização dos referidos objetos está a ser executada, como atividade extra curricular e consoante a disponibilidade dos intervenientes. No entanto, cabe aqui destacar, o bom ritmo a que se desenvolve o trabalho, resultado do empenho e da dedicação de todos os elementos do grupo.

Fase 2 - Criação e execução de narrativas, criadas e executadas, no departamento de formação profissional, integrando dois grupos:

O grupo de Qualificar para a Inclusão (QI), com a participação de quatro elementos, três de sexo feminino e um de sexo masculino, sendo que um dos elementos femininos e o elemento masculino sofrem de deficiência intelectual moderada e os restantes dois elementos de sexo feminino são portadores de autismo e síndrome de down. Esta fase está a ser desenvolvida pela investigadora responsável pelo projeto.

O grupo de Tapeçaria (T), com quatro elementos – três femininos e um masculino, sendo que dois dos elementos femininos sofrem de deficiência intelectual ligeira, um sofre de autismo e o elemento masculino é portador de síndrome de down. Esta fase, está a ser desenvolvida e acompanhada pela Investigadora, contando pontualmente com a participação da formadora de desenho Cristina Jorge.

Fase 3 – Criação e execução de narrativas, criadas e executadas, no Departamento do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO - polo II). Até ao momento, nesta atividade participam quatro elementos, todos do sexo masculino, três dos quais são portadores de multideficiência e handicap intelectual e um é portador de síndrome down. Esta fase, está a ser desenvolvida pela Investigadora, contando com o apoio da monitora Susana Gonçalves.

A fase 2 e 3 do processo, desenrola-se consoante a disponibilidade dos intervenientes. Contando normalmente com dois encontros por semana, com uma duração que varia entre 1 a 2 horas cada sessão.

CRIAÇÃO DE NARRATIVAS VISUAIS

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (DLP 2009), narrativa refere-se à exposição de uma série de acontecimentos reais ou imaginários, mais ou menos encadeados, uma espécie de história. Seguindo o mesmo conceito, quando se passa para uma narrativa visual, a imagem atinge o estatuto de peça fundamental em todo o processo, já que é através desta, que se passa a contar a história/acontecimento (reais e/ou imaginários).

“A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade” (Barthes 1985). Os espetáculos da lanterna mágica, diferenciavam-se dos do teatro, e outros porque não necessitavam de atores. Aqui, a imagem é a protagonista e peça central da construção da narrativa, de acontecimentos reais ou ficcionais, e do próprio espetáculo. Considerando o conceito de que a narrativa consiste na criação de uma sequência de ações, durante os quais ocorrem diferentes situações. O que se pretendia nesta fase é que os Expressantes, conseguissem criar a partir de várias estratégias, pequenas narrativas visuais. Os recursos utilizados para fomentar e desenvolver o processo criativo dos participantes, na construção das narrativas foram: a fotografia, revistas, inventar pequenas histórias com base em associação de objetos, e com base nas experiências do próprio, fazer associação de palavras/objetos/tema e leitura de histórias infantis.

Neste sentido, e por forma a concretizar a construção das narrativas, optou-se por adotar os seguintes passos:

- 1.º Com base em diferentes estímulos, cada indivíduo cria as suas próprias histórias;
- 2.º Desenhar/colar numa tira de papel 8x30 cm, a história criada;
- 3.º Colar a tira de papel, num dos lados da prancha de acrílico de 10x30 cm, virar e decalcar, com uma caneta de acetato, os desenhos/ colagens efetuados no processo anterior;
- 4.º Virar o acrílico ao contrário, limpar com álcool e depois pintar a história, recorrendo à aguarela.
- 5.º Deixar secar bem, a prancha de acrílico e voltar a pintar caso necessário.
- 6.º Por fim, é nossa intenção que as histórias sejam exibidas a partir de uma sessão de espetáculo com as lanternas mágicas, criadas pelos colegas do curso de Serralharia Civil.



Figura n.º 1- Alguns exemplo das narrativas visuais construídas.

O INTERESSE DO EXERCÍCIO

- Perceber a capacidade de interpretação, a lógica, o raciocínio e o poder de síntese dos indivíduos;
- Perceber a capacidade de seleção da informação em função da temática escolhida pelos próprios;
- Valorizar a expressão espontânea;
- Dotar o utente/ aluno/ aprendiz de formas criativas para ultrapassar os desafios;
- Explorar e Introduzir novas abordagens para estimular a criatividade e a aprendizagem;

- Promover soluções lúdico-didáticas criativas, originais, diversificadas e alternativas;
- Promover a área do cinema de animação, como instrumento de inclusão e valorização.

CONCLUSÃO

Como o exercício ainda se encontra em curso, torna-se difícil retirar conclusão sem que todo o processo e etapas estejam concluídas. No entanto, até ao preciso momento, os resultados conseguidos, têm-se manifestado muito positivos, quer pelo envolvimento, reações, empenho e dedicação, quer pelos objetos até agora desenvolvidos, mostrando que a metodologia e as técnicas aplicadas, são eficientes e executáveis. Permitindo aos Expressantes participarem ativamente no seu processo de aprendizagem: Experimentando, Fazendo e Aprendendo.

Acreditando como Ferraz e al (2011), que as atividades devidamente planeadas e integradas, atingem com eficácia o entusiasmo e o interesse, e este facto pode ser mote para muitas outras atividades. E ainda que, o que mais interessa, na educação expressiva, não é a qualidade nem a estética da obra, mas sim, todo o processo criador envolvido, as experiências, as sensações e as aprendizagens promovidas pelo exercício.

BIBLIOGRAFIA

BARTHES, Roland, 1985, *A aventura da Semiologia*. Lisboa, Ed. 70

CAMPAGNONI, D. Pesenti e, BERTETTO, Paolo, 1996, "A História da Lanterna Mágica" in catálogo: *A Magia da Imagem – A Arqueologia do Cinema Através das Coleções do Museu Nacional do Cinema de Turim*. Cinemateca Portuguesa.

CERCIESPINHO, 2014, [online]. Disponível em: <http://www.CERCIESPINHO.org.pt/>. (acesso em 10-03-2014).

CERCIESPINHO, 2012, *Manual da Qualidade*, V.3, Espinho.

COSTA, Alves, 1996, *Da Lanterna Mágica ao Cinematógrafo – Seguido de Roteiro de Viagem Pelo Museu da Cinemateca Portuguesa*, Cinemateca: Edições da Cinemateca Portuguesa.

Dicionário Editora da Língua Portuguesa, 2009, Acordo Ortográfico, Porto: Porto Editora, Lda., 2008.

FENACERCI, 2010, *A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Agora fácil de ler e de entender!* [online]. Disponível em: [http://www.inr.pt/download.php?filename=Conven%26ccedil%3B%26atilde%3Bo+sobre+os+Direitos+das+Pessoas+com+Defici%26ecirc%3Bncia+\(vers%26atilde%3Bo+de+leitura+f%26aacute%3Bcil%2C+da+iniciativa+da+Fenacerci\)&file=%2Fuploads%2Fdocs%2Fdireitosfundamentais%2Fconvencao%2Fconvencao_Ling_facil.pdf](http://www.inr.pt/download.php?filename=Conven%26ccedil%3B%26atilde%3Bo+sobre+os+Direitos+das+Pessoas+com+Defici%26ecirc%3Bncia+(vers%26atilde%3Bo+de+leitura+f%26aacute%3Bcil%2C+da+iniciativa+da+Fenacerci)&file=%2Fuploads%2Fdocs%2Fdireitosfundamentais%2Fconvencao%2Fconvencao_Ling_facil.pdf) (acesso em: 22-03-2014).

FERRAZ, Marcelli (coord.), 2011, *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*, Coleção: Expressão e Terapia – Volume 2, Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

FERRAZ, Marcelli, e DALMANN, Everton (coords.), 2012, *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*, Coleção: Expressão e Terapia – Volume 3, Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

MANNONI, L., 2003, *A Grande Arte da Luz e da Sombra: Arqueologia do Cinema*, São Paulo: SENAC, UNESP.

ME - Ministério da Educação, 2005, *Necessidades Educativas Especiais* [online]. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf. (acesso em: 20-03-2014).

ME - Ministério da Educação, 2008, *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, "Educação Especial - Manual de Apoio à Prática"* [online]. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=educa%20especial%20-%20manual%20de%20apoio%20a%20pratica&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacaoespecial%2Fdata%2Fensinoespecial%2Fpubl_manual_apoio_pratica.pdf&ei=FHZWU5XdLlaY1AX1joHQDA&usq=AFQjCNEfVbsvFsYJvGzWfIPUi4NewF-N4w&bvm=bv.65177938,d.bGQ (acesso em 03-03-2014).

Sousa, Alberto S., 2003, *Educação Pela Arte e Artes Na Educação*, 1.º Volume Bases Psicopedagógicas.

Edições: Instituto Piaget.

_____. The history of Discovery of cinematography, [online]. Disponível em: <http://www.precinemahistory.net/>. (acesso em 22-03-2014).

UNESCO, 2006, Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, [online]. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>. (acesso em: 01-04-2014).

UNESCO, 1994, “Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção – Na área das Necessidades Educativas Especiais”. Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, [online]. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf. (acesso em: 20-03-2014).

WIKI. 2014. [online]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pré-cinema>.

(acesso em 20-03-2014).

Cinema no ensino de história: Mudando a história através da produção de documentários

ROBSON GARCIA FREIRE

Robson Garcia Freire, 52 anos, aposentado, graduando do curso de de Licenciatura em História pela UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Editor premiado três vezes com o Blog Caldeirão de ideias (<http://caldeiraodeideias.wordpress.com>) eleito o melhor blog de tecnologia educacional nos anos de 2008 (Best Blog Brasil), primeiro em 2009 e 2010 e em 2012 ficou com o segundo lugar no Top Blog. Atualmente dedica-se aos estudos e pesquisa do cinema/documentário como agente transformador e libertador na educação, com foco no ensino de História.

Cinema no ensino de história: Mudando a história através da produção de documentários

Robson Garcia Freire

RESUMO

O ensino de história através da utilização de fontes históricas variadas, possibilita práticas inovadoras para o ensino de história em sala de aula. A proposta deste artigo é discutir se através do uso de filmes e documentários, de ficção ou não, é possível levar aos alunos uma compreensão histórica dos fatos fortemente amparada na linguagem visual e nas discussões provocadas a partir dela. A produção de documentários na escola, com a finalidade dar voz aos sujeitos subalternizados, propondo assim a inversão da estrutura lógica do currículo escolar vigente pode levar a uma escola mais igualitária, onde os sujeitos do processo de aprendizagem tenham os mesmos papéis. Nessa perspectiva, utilizamos Mesquita (2013); Freire (1967); Moran (1995); Moreira (1999); Laclau; Mouffe (2001); Santos (2003); Napolitano (2002 e 2006); Menezes (2003); Machado (2008); Vicentini e Domingues (2008); Hall (2002); Mance (2009); Caimi; Lamberti; Ferreira (2011); Eyng; Scherer (2011); Bernadet (1980). A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa exploratória e os resultados indicam que o uso de filmes e documentário podem fazer o ensino de história nas escolas de uma forma emancipatória e libertária onde todos os sujeitos são agentes de sua própria transformação intelectual e cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de História, Cinema, Produção de Documentários, Currículo Escolar.

ABSTRACT

The teaching of history through the use of varied stories sources, enables innovative approaches to teaching history in the classroom practices. The purpose of this article is to discuss whether through the use of films and documentaries, fiction or not, it is possible to bring students a historical understanding of the facts strongly supported the visual language and the discussions provoked from it. The production of documentaries in school, in order to give voice to subordinate subjects, thus proposing a reversal of the logical structure of the current curriculum can lead to a more egalitarian school, where the subject of the learning process have the same roles. In this perspective, we use the Mosque (2013), Freire (1967), Moran (1995) and Moreira (1999), Laclau, Mouffe (2001), Santos (2003), Napolitano (2002 and 2006); Menezes (2003), Machado (2008); Vicentini and Domingues (2008), Hall (2002); Mance (2009); Caimi; Lamberti, Ferreira (2011); Eyng; Scherer (2011); Bernadet (1980). The methodology used was a qualitative exploratory study and the results indicate that the use of films and documentaries can make the teaching of history in schools in an emancipatory and libertarian way where all subjects are agents of their own intellectual and cultural transformation.

KEY-WORDS

Teaching History, Cinema, Documentary Production, School Curriculum.

INTRODUÇÃO

A invenção do cinematógrafo no final do século XIX e o desenvolvimento das técnicas, tecnologias e concepções cinematográficas ao longo do século XX, colocaram o homem moderno diante da possibilidade de criar realidades ou recontar histórias a partir de imagens em movimento. Imagens em movimento, com ou sem som, em preto e branco ou em cores, analógico ou digital, o cinema fez com que a criatividade e a imaginação de cineastas e do público em geral fossem aguçadas.

O uso do cinema como recurso pedagógico propicia ao professor uma ferramenta muito interessante do ponto de vista de opções históricas que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Nos últimos anos transformou-se o entendimento quanto às finalidades das fontes nas aulas de História. Na atual compreensão do tema, é importante no trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas fontes possam ter relativa importância relacionada ao tema.

E com isso os professores estão compreendendo o papel das fontes históricas na sala de aula, mais especificamente do cinema, uma fonte de natureza audiovisual que tem se disseminado largamente nos últimos anos, pela facilidade do acesso e disponibilidade de uso no espaço escolar. Houve grande distribuição de vídeos e de TVs feita pelo MEC às escolas públicas e a criação da TV Escola e isso ampliou o acesso dos professores a materiais audiovisuais que podem ser usados em suas aulas.

Ensinar/aprender História de modo a problematizar a realidade, a percebê-la como uma construção histórica, não como um dado natural, e, com base nisso, os professores estão compreendendo o papel das fontes históricas na sala de aula, mais especificamente do cinema, uma fonte de natureza audiovisual que tem se disseminado largamente nos últimos anos, pela facilidade do acesso e disponibilidade de uso no espaço escolar. (CAIMI; LAMBERTI; FERREIRA 2011)

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DO CINEMA NA AULA DE HISTÓRIA

Vivendo em um mundo intensamente midiático, dominado por imagens e sons de fácil produção e circulação, muitos historiadores acabaram cedendo espaço às fontes audiovisuais na pesquisa histórica, criando um corpo de pesquisa especializada em fontes de natureza não escrita.

Longe da visão estática de profissão docente, o uso de recursos audiovisuais aponta desafios para a construção de processos educacionais, respeitando as singularidades, mobilizando novas perspectivas de análise e sua relação com o conhecimento.

Napolitano (2006, p. 235) aponta duas correntes interpretativas quanto ao uso das fontes históricas, denominando-as “objetivista” e “subjetivistas”.

Na interpretação objetivista, as fontes são vistas como testemunhos quase diretos e altamente ilustrativos da História, oferecendo um efeito de realidade que induz o observador a acreditar na veracidade dos eventos representados, característica especialmente marcante no gênero documentário.

Na interpretação subjetivista, os significados estariam submetidos a certa especulação do historiador, especialmente em filmes de ficção, teledramaturgia e canções, uma vez que estes significados seriam variáveis de acordo com a fruição do ouvinte.

Nesta tensão entre objetividade e subjetividade, o próprio historiador pode ficar dividido entre a opção de tomar as fontes audiovisuais “como texto documental autossuficiente ou cotejá-las com informações históricas que lhes são extrínsecas, deixando que o contexto determine o sentido do texto” (NAPOLITANO 2006: 237).

Possivelmente esteja aí à novidade no uso de fontes alternativas em sala de aula, tal como o cinema. Trazer o cinema como documento para a análise da História requer do professor e dos alunos um rigoroso exercício de pensamento histórico, ultrapassando tanto a fruição estética que ele proporciona, quanto a noção de que o contexto trazido pelo filme/documentário é a realidade histórica em si mesma. Para que o trabalho com fontes na sala de aula se efetive de acordo com estes pressupostos, viabilizando o conhecimento histórico, parece necessário repensar os cursos de formação de professores de História, de modo a possibilitar que os graduandos vivenciem, ainda no seu percurso formativo, experiências criativas e consistentes no uso de fontes, caso contrário eles reproduzirão o conteudismo/verbalismo das aulas que conheceram na sua trajetória escolar/acadêmica.

Aprender História pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização. Ainda, coloca-se a necessidade de repensar antigas práticas, ainda presentes, no ensino da História escolar, tais como conteúdo X método, história-narrativa X história-problema, superando abordagens informativas cuja pretensão é esgotar o estudo de todas as sociedades, de todas as épocas e lugares (Caimi 2008).

Para Castro (2010: 281), a utilização de fontes audiovisuais na sala de aula deve ser regida pela intenção

pedagógica de “preparar o aluno/professor/cidadão para ver a mídia (a notícia, o filme, a telenovela, o anúncio, etc.) como uma mediação, uma aproximação da realidade” e, dessa forma, “exige uma apreciação crítica e um esforço para relacionar o que vê e ouve com seus próprios conhecimentos e valores pessoais”.

Quando se passa a problematizar a realidade e a percebê-la como uma construção histórica e não como um dado natural, podem ser feitas escolhas para que o ensinar/aprender História seja um desafio presente e motivador tanto para o professor como para o aluno.

CULTURA, CINEMA E EDUCAÇÃO

Apesar de o cinema ser uma linguagem centenária, só recentemente tem sido explorado com mais intensidade no âmbito escolar, favorecido pela difusão dos suportes em VHS e DVD e mais recentemente com a consolidação da mídia streaming, onde sua maior e mais conhecida plataforma é o YouTube. A popularização da Internet e o custo reduzido das filmadoras e máquinas digitais conferiram às pessoas a possibilidade de produzir e distribuir o próprio material audiovisual. A princípio, acreditou-se que tal processo colocaria a disposição do professor um recurso barato, acessível e com potencial para dinamizar as atividades didático-pedagógicas.

Contextualizar a utilização dos filmes requer um trabalho prévio na tarefa de assistir ao filme e selecionar o que se deseja contextualizar utilizando-o. Mas pode-se fazer um caminho mais ousado que é a construção de seu próprio filme. Não menos trabalhoso, mas muito mais desafiador, tanto para o professor quanto para os alunos diante da possibilidade de se criar algo novo, que os represente de forma significativa.

No percurso de desconstrução e reconstrução dos saberes, também vislumbramos a possibilidade de trazer à tona com a exibição de filmes e documentários, discussões acerca de etnia, raça, gênero, classe e sexo nas suas relações com a cultura e a sociedade.

Aqui vale um breve comentário sobre a origem do cinema e as características que os gêneros audiovisuais assumiram a partir do século XIX. O cinema é um dos frutos do desenvolvimento de máquinas e técnicas realizadas pela burguesia que ajudaram no desenvolvimento de seu processo de expansão e dominação, acumulação de capital e também da criação de um universo cultural à sua imagem e semelhança. A luz elétrica, o telefone, o avião são conquistas realizadas mais ou menos no mesmo período. O cinema nasce como o fruto maior do universo cultural que se impunha, porque era uma criação típica da burguesia. Ele se propunha uma ilusão muito poderosa: a reprodução da vida tal como ela é.

Dizer que o cinema é natural, que ele reproduz a visão natural, que coloca a própria realidade na tela, é quase como dizer que a realidade se expressa sozinha na tela. Eliminando a pessoa que fala, ou faz cinema, ou melhor, eliminando a classe social ou a parte dessa classe social que produz essa fala ou esse cinema, elimina-se também a possibilidade de dizer que essa fala ou esse cinema representa um ponto de vista. Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. (Bernadet 1980: 10)

Isso significa dizer que assistir e discutir variadas formas de documentários, filmes de ficção, formatos inovadores de noticiários, novelas, etc., é importante, mas não pode ser colocado como atividades suficientes por si. Para Vertov em “O Homem da Câmera de Filmar” ele mostrar a vida tal qual como ela é” não se opõe à “criar obras cinematográficas dotadas de um grande poder de propaganda” (Ribeiro 2006:). O conceito de documentário apresentado mostra exatamente isso:

A nosso ver, trata-se de uma prática aberta, que enuncia e potencializa a possibilidade do(s) outros(s); que faz emergir as contradições dos diferentes pontos de vistas contribuindo para a fragmentação da(s) subjetividade(s); que não perde de vista a necessidade de reconhecer a produção cinematográfica como campo de luta e conflitos, imersa nas múltiplas determinações da realidade e articulada aos projetos de homem e sociedade nos vários momentos históricos;

que representa a possibilidade de denunciar o ocultamento das injustiças, preconceitos, intolerâncias,...que favorece aos silenciados, o direito de narrar! (MESQUITA 2013: 11)

Na história da atividade cinematográfica em geral, o uso do conceito de representação trouxe a vantagem de evidenciar as diferenças entre o que é da ordem do real e o que é da ordem do discurso e eliminar o idealismo que pretendia apagar essas diferenças. Com efeito, na história do recente século XX, há um esforço, empreendido pelo discurso dominante, para se apagar as intencionalidades que guiam a produção de filmes, telejornais, novelas e documentários, bem como os discursos e as posições ideológicas que os alimentam e que estão imbricados nessas produções. Como pode ser facilmente constatado no comportamento da chamada grande mídia que tem como objetivo favorecer uma determinada camada da população e de um segmento político definido de acordo com os seus interesses econômicos.

As tensões entre as relações de saber e poder, entre a cultura escolar e as culturas juvenis provoca e amplia a necessidade do diálogo intercultural na produção das identidades. Esse diálogo requer o entrelaçamento das diversas infâncias, adolescências, juventudes e suas culturas na cultura escolar que podem ser adquiridas com um entendimento maiores com o uso de novas tecnologias em sala de aula e de recursos audiovisuais.

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM FILMES EM SALA DE AULA

Há diversas formas de abordagem no uso dos filmes em sala de aula e vários teóricos já descreveram com propriedade esse caminho. Autores como Serrano (1931), Moran (1995), Napolitano (2003) e Machado (2008) já disseram quase tudo sobre o tema ficando pouco a acrescentar nessa perspectiva. O que se propõe aqui é discutir as estratégias para a aprendizagem com o uso de filmes nas aulas de História e de outras disciplinas dentro de um contexto isolado ou interdisciplinar.

Usando o conceito de fontes históricas de Napolitano (2003) o cinema tem uma gama enorme de possibilidades pedagógicas onde se pode partir da análise inicialmente do contexto histórico puro e simples, até as questões das consequências ocasionadas pelo fato histórico.

O caráter ficcional e a linguagem artística dos filmes concedem uma identidade de documento estético e, muitas vezes, distante de sua realidade histórica, mas por conta da força das imagens, tem a capacidade de criar uma realidade toda própria, ainda que limitada ao mundo encenado e filmado.

Moran (1995) coloca que “a utilização de filmes em sala de aula depreende etapas prévias” e é nessa fase o professor deve traçar a definição em cima de qual proposta crítica ele fará a análise do filme em questão que será utilizado.

O historiador pode trabalhar e pautar a sua análise avaliando o grau de realismo e de fidelidade histórica do filme em relação aos fatos e eventos históricos realmente ocorridos. Não é tão importante saber se o filme A ou B foi fiel aos diálogos, à caracterização física dos personagens ou de figurinos e cenários de época foram retratados perfeitamente de um determinado tempo histórico. O mais importante nesse contexto é entender o porquê das adaptações e omissões feitas em um determinado filme.

A existência de uma rede em formação, como cita CASTELLS (2003b, p. 287) “O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos”, na disseminação no uso de filmes em sala de aula, não somente na disciplina de História. Essa rede mostra como os filmes podem propiciar aos professores uma opção muito interessante e viável no processo de aprendizagem dos alunos. A rede tem se tornado realmente uma ferramenta de apoio pedagógico para o professor que se aventure por esse caminho. Blogs como o Caldeirão de Ideias com o projeto Cinema no Caldeirão, História Digital com a sua análise de filmes históricos, Planeta Educação em sua seção Cinema na Educação, EducaTube e sua temática multidisciplinar e o Cinema de Primeira em sua análise crítica no sentido filosófico do filme, entre outros, mostram a criação de uma rede de disseminação e incentivo ao uso de filmes em sala de aula.

Essa rede pode ser o ponto de partida para a utilização de filmes e documentários prontos que são uti-

lizados pelos professores e levar ao desenvolvimento e produção de documentários feitos pelos próprios alunos e professores. Essa proposta possibilita a imersão do conceito de conhecimento coletivo e dá voz aos agentes envolvidos no processo, chegando a ponto de se propor um currículo mais aberto e flexível.

Para tal, precisamos construir linguagens que nos representem/expresssem. Ao questionarmos a correspondência entre conhecimento e realidade, propomos um currículo capaz de deslocar a própria escola dos trilhos da história. Para evitar a catástrofe, revolucionariamente, é preciso chamar os sujeitos subalternizados a “organizar o pessimismo” (Lövy, 2005, p.153). Aponta-se para uma abordagem de currículo que, assente numa noção aberta de história, propõe-se a construir-se, e a seus objetivos, na medida do desenvolvimento de tramas/narrativas concretas, em curso na vida real, levadas a cabo por educandos e educadores. Os sujeitos subalternizados são chamados aqui a ter uma relação intensa, interna, existencial, emocional com o conhecimento: conhecer é fruto de um esforço de expressão. Implica, sobretudo, um processo de intervenção efetiva na realidade que, cruel, trabalha o silenciamento dos oprimidos. Conhecer é agir. (Mesquita 2013: 89).

PROPOSTAS PRÁTICAS

Para analisar e propor atividades com filmes foi realizada uma pesquisa nos cinco blogs citados anteriormente e foi selecionado um filme com uma atividade relacionada ao filme escolhido, totalizando cinco exemplos de filmes e as respectivas atividades. Organizamos a sequência com a descrição do site visitado, o resumo do filme escolhido e a atividade proposta.

No blog Caldeirão de Ideias há o projeto Cinema no Caldeirão, que ficou ativo no período de 2009 a 2010, trouxe diversos filmes e suas aplicações em sala de aula. O filme escolhido dentro do projeto foi o Zuzu Angel, 2006, de Sergio Resende.

SOBRE O FILME: O filme narra a história da estilista Zuzu Angel pela busca de notícias do seu filho Stuart Jones Angel que era uma dos muitos jovens brasileiros que lutaram e perderam a vida enfrentando a ditadura brasileira e ela que acaba morrendo em circunstâncias bastante suspeitas.

PROPOSTA: é interessante propor uma reflexão sobre os estragos sociais e políticos provocados durante esse período. A criação de oligarquias políticas e o nascimento de poderosos grupos de mídia que apoiaram a ditadura em troca de vantagens também podem ser analisados. Discutir também a violência utilizada durante as seções de tortura e pelas ações dos guerrilheiros, os inúmeros desaparecidos e a não punição dos torturadores que foram anistiados. Discutir o modelo do milagre econômico dos anos 70 e do Ame-o ou Deixe-o. Refletir a questão dos envolvidos que lutaram, morreram ou simplesmente foram exilados, como o deputado Carlos Marighela, o deputado Rubens Paiva, o jornalista Wladimir Herzog, o sargento Carlos Lamarca, Dom Paulo Evaristo Arns, Frei Beto entre outros e desenvolva com eles projetos de pesquisa e para a produção de textos, jornais, radionovelas, cartas, websites (blogs e fotologs), filmes ou outras formas de expressão através da qual eles falem e reflitam sobre a história deles. É interessante que se faça uma análise estética e criativa das obras da estilista dentro do tempo em que foram produzidas e uma análise da importância dela no cenário da moda nacional e mundial. É possível explorar a interdisciplinaridade do filme junto com os professores de História, Artes, Redação, Sociologia e Filosofia.

No blog História Digital encontramos uma postagem sobre os principais erros históricos de 15 filmes que lá estão relacionados. Dentro dos filmes existentes na postagem, o filme escolhido foi 10.000 a.C. Sobre o filme: 10.000 a.C. é um filme de 2008, dirigido por Roland Emmerich que conta a história de D'Leh que é um jovem caçador de mamutes, que se apaixonou por Evolet. Quando um bando de perigosos guerreiros a sequestra, D'Leh é obrigado a liderar um pequeno grupo de caçadores em uma expedição para resgatá-la.

PROPOSTA: a estratégia de utilização para esse filme pode ir além de mostrar o período pré-histórico e como viviam os nossos antepassados, serve também pra mostrar os erros históricos retratados. O pro-

fessor deve mostrar e fazer uma contextualização dos erros, de como e porque eles foram retratados. O filme mostra mamutes sendo utilizados na construção das pirâmides do Egito, porém, estes animais viviam em terras geladas da América do Norte e norte da Ásia e não poderiam ser encontrados no deserto. D'Leh e seus aliados vão ao Egito resgatar seu povo, os quais foram tomados como escravos para a construção da pirâmide e da esfinge. Entretanto, tais construções só seriam criadas quase oito mil anos depois, por volta de 2500 a.C. As aves carnívoras da família Phorusrhacidae viveram na América do Sul e haviam sido extintas 1,8 milhões antes. A tribo Naku alimenta D'Leh com pimentas-vermelhas e o presenteiam com milho. Ambos são originários das Américas. Os mamutes e o tigre de dentes-de-sabre possuíam tamanho desproporcional no filme.

No blog EducaTube o filme escolhido foi o Alta Ansiedade - A Matemática do Caos. O vídeo trata-se de ótimo documentário da BBC de Londres, exibido e disponível no portal da TV Escola / MEC. Um material para tratar justamente da importância do conhecimento humano que a cada geração se transforma, novos avanços reformulam teorias e até a noção de realidade que temos. Vejam e reflitam sobre o conceito de “ponto de virada” e a noção de “futuros possíveis”.

SOBRE O FILME: Sempre tivemos a convicção, de que o mundo é decifrável e, portanto controlável. Porque a matemática que governa o mundo mostrava isso. Mas o que acontece quando esta certeza nos é tirada e que a matemática nos mostra agora que tudo não é assim previsível e controlável? Na maior parte dos últimos 100 anos, apesar dos avisos de matemáticos e historiadores, nos recusamos a ver a realidade como ela é. Porque esta realidade está diante de nós. O documentário vem para abalar as estruturas da consciência moderna. Com uma linguagem simples e didática, demonstra, através do uso da ciência da previsibilidade, a Matemática, que não se é possível prever o que achamos ser previsível em nossa sociedade.

PROPOSTA: vamos ver de perto como o desenvolvimento da matemática nos últimos 40 anos mudaram completamente o entendimento do homem sobre a natureza e a sociedade. Ao relacionar a matemática com a economia e o clima, por exemplo, o documentário mostra como essa ciência é fundamental para responder questões fundamentais e revelar a verdade – por mais dura que seja - sobre o mundo em que vivemos. O documentário faz uma condensação, um brilhante resumo de séculos da evolução da matemática, desde Newton, Laplace, Henri Poincaré, e as grandes mudanças do século XX e das mudanças da matemática do último meio século. As equações dos “demônios” de Laplace, que tudo previa, seja no passado ou no futuro, que são as equações matemáticas que nos governam ainda hoje, sejam na física relativista de Einstein, seja na física da mecânica quântica, são equações determinísticas. O filme abre caminho para mostrar como trabalhar possibilidades matemáticas e das probabilidades de repetições relacionando a repetição de eventos históricos que podem ser trabalhados em conjunto tanto por professores de História como de Matemática.

No blog Cinema de Primeira o filme escolhido foi Casablanca. O filme foi vencedor de 3 Oscars (Melhor Filme, Diretor e Roteiro), o clássico filme conquista os espectadores em função das interpretações marcantes.

SOBRE O FILME: Na história o cínico Richard Blane, dono de um bar em Casablanca, onde circulam pessoas de diversas nacionalidades em fuga para a América. Para saírem do norte da África, os fugitivos dependem dos salvo-condutos roubados. Por obra do acaso esses documentos acabam nas mãos de Rick. Proposta: o material do filme trata da 2ª Guerra Mundial e as ocupações nazistas e a resistência durante a guerra. Pode-se trabalhar qual foi o papel e a contribuição do Brasil no conflito. O apoio do governo Vargas e sua simpatia pelos nazistas. O professor pode contextualizar a importância geográfica da África e das colônias pros alemães. Pode-se também traçar um paralelo com a ditadura brasileira e comparar os movimentos de resistência francês e brasileiro.

No sítio Planeta Educação escolhemos o filme “O Preço do Amanhã” que é uma excelente oportunidade para abordar de forma inteligente e eficaz questões sobre desigualdade social e tantos outros assuntos de relevâncias afins.

SOBRE O FILME: No filme dirigido por Andrew Niccol, Will Salas, um morador de periferia que, ao

descobrir um esquema que ele e toda a população pobre estavam sofrendo, sai em busca de justiça social com iguais oportunidades para todos. Para os ricos viverem eternamente, os pobres terão que morrer muito cedo. Ao completarem 25 anos, todas as pessoas acordam com uma espécie de relógio e passam a ter de comprar os dias de vida que desejarem ter, tornando o tempo uma valiosíssima moeda.

PROPOSTA: as questões do filme propiciam a discussão sob vários enfoques com os alunos, incluindo a questão ética sobre a vida e o nosso sistema de saúde. O filme levanta questões muito sérias e atuais para o nosso mundo que hoje conta com tantas e tantas pessoas. Se ninguém morrer, se nenhuma família tiver que passar pela dor irreparável de perder alguém tão querido, se nenhuma mãe tiver que chorar a morte de seus filhos, se um filho nunca tiver que se desesperar pela morte de seu pai... Haveria lugar para todo mundo? Será que a longevidade é tão interessante assim para o nosso mundo? Será que o sistema de saúde pública é tão ruim por razões muito superiores a que nos são apresentadas? Será que as guerras que ceifam tantas vidas inocentes são perpetuadas por razões muito além da simples intolerância racial?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de filmes e documentários propõe uma discussão muito cuidadosa sobre como as práticas escolares podem entrar no debate acerca do processo cultural, servindo como uma ferramenta pedagógica que vai ajudar na problematização dos sentidos uniformes, estáticos, individualistas que se materializam no currículo escolar.

A mudança no foco do professor que passa a atuar como sujeito protagonista no processo de aprendizagem, porém, sem deixar de discutir a dupla relação entre construção de significados e atribuição de sentidos às vivências escolares. Ser um sujeito ativo no processo de produção de conhecimentos significa, antes de tudo, romper com uma lógica de modelos formativos convencionais de transmissão de conhecimentos que pouco problematiza a ação docente. É reconhecer no professor um intelectual que, dada a natureza de sua própria atividade, é capaz de fazer do ato da reflexão um movimento constante e ativo sobre o que faz e pensa sobre si na relação com o outro e o mundo. A ação contínua de transformação do pensamento é, portanto, deliberada e ancorada no processo de investimento ativo na relação com o conhecimento.

A possibilidade de através do uso de filmes e documentários de fazer a ponte entre os saberes e produzir novos conhecimentos, os textos/autores aqui citados também fomentam a busca por reflexões mais amplas sobre as práticas curriculares. Longe de vislumbrar práticas educacionais pautadas em excesso de conhecimentos fragmentados e estáticos e processos curriculares uniformizadores a serviço de determinados grupos privilegiados, as alternativas didático-pedagógicas evidenciam a urgente necessidade de se pensar em um projeto educativo que reinvente o currículo que seja sensível no sentido de que os educandos sejam senhores e agentes de seus saberes.

Possibilidades? Sim, de trazer à tona processos educativos que debatam as concepções de sujeito, sociedade, cultura, relações de poder e construção de subjetividades.

O uso de recursos audiovisuais aliadas às ferramentas tradicionais do processo escolar tem grandes chances de render bons frutos. É preciso ficar atento que o caminho – a metodologia – pois ele pode abrir espaços e fazer emergir experiências e processos de apropriação de conhecimento histórico que permitem uma aproximação entre a escola e a comunidade na qual a escola e os estudantes estão inseridos. Isso porque o trabalho de pensar, pesquisar e realizar uma narrativa usando imagens e com som articulados exige uma associação entre vida e aprendizado.

Não existe fórmula, a prática precisa ser desenvolvida em função do conteúdo aplicado. Esse talvez seja um desafio não somente da escola, mas de muitos outros agentes envolvidos, e que promete alçar a um patamar mais complexo e rico a relação do estudante, do professor e do conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

MESQUITA, Rui G. M. (org), 2013, Projeto Didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas. In: LIMA, Leila Britto de Amorim pag 12 Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013

CAIMI, Flávia Eloisa, 2008, Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CASTELLS, Manuel, 2003, A Sociedade em Rede. In Moraes, Denis. Por uma outra comunicação. Mídia, Mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

CASTRO, Nilo A.P, 2010, Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. In: BARROSO, V. et al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos, 2010. Porto Alegre: EST Edições; Exclamação; AnpuhRS.

KORNIS, Mônica, 1992, História e cinema: um debate metodológico. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

MAUAD, Ana Maria, 2009, Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar, In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (Orgs.), 2009, A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV.

NAPOLITANO, Marcos, 2003, Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto.

NAPOLITANO, Marcos, 2006, A História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. et al. (Orgs.). Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco, 1931, Cinema e educação. Rio de Janeiro: Melhoramentos.

SERRANO, Jonathas, 1912, Epítome de História universal. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

CAIMI, Flávia; LAMBERTI, Mayara; FERREIRA, Mariluci, 2011. Cinema como fonte histórica na sala de aula. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis/SC. Disponível em http://www.ixenpeh.ufs.br/documentos_gt/gt1.pdf (acesso em: 18 de Abril 2011)

HALL, Stuart, 2002, A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro: DP&A.

MANCE, Euclides et ali., 2009, Metodologia da Construção do Conhecimento em Rede - alguns pressupostos. s/d. IFIL.

BERNADET, Jean-Claude, 1980, O que é Cinema. São Paulo: Ed. Wolfgang Knapp.

MORAN, J. M., 1995, O vídeo na sala de aula. Revista Comunicação e Educação. São Paulo: ECA/ Moderna, de jan-abri 1995, p. 27-35.

SANTOMÉ, J. T., 1995, As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S., 2003, Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LACLAU, E.; MOUFFE, C., 2001, Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics. Londres: Verso.

MACHADO, João Luís de Almeida, 2008, Na Sala de Aula com a Sétima Arte – Aprendendo com o Cinema. São Paulo: Intersubjetiva.

RIBEIRO, José S., 2006, “Homem da Câmera de Filmar: o cinema ou uma história do cotidiano?” Revista Galáxia, 37 São Paulo, n. 11, p. 37-55 (acesso 1-11-2012)

WEBGRAFIA

Caldeirão de Ideias, Zuzu Angel, 2009. Disponível em: <http://caldeiraodeideias.wordpress.com/2009/03/07/zuzu-angel-2/> (acesso em: 07 de Março 2009).

Cinema de Primeira, Casablanca, 2007. Disponível em <http://joaoluis28.wordpress.com/2007/06/27/74/>

(acesso em: 19 de Janeiro 2009).

EducaTube, Alta Ansiedade Matemática do Caos, 2013. Disponível em <http://educa-tube.blogspot.pt/2013/01/alta-ansiedade-matematica-do-caos.html> (acesso em: 14 de janeiro de 2013).

História Digital, 15 Erros Históricos Absurdos, 2010. Disponível em <http://www.historiadigital.org/curiosidades/15-filmes-com-erros-historicos-absurdos/> (acesso em: 02 de Março 2010).

Planeta Educação: O Preço do Amanhã – Cinema para reflexão social <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2266> (acesso em: 19 de Setembro de 2012).

Filmografia

10.000 a.C. (10.000 A.C.), (2008), Filme. Dir. Roland Emmerich. – EUA – Warner Bros. Pictures <http://pt.fulltv.tv/10-000-b-c.html>

Alta Ansiedade – A Matemática do Caos (High Anxieties: The Mathematics of Chaos), (2008). Documentário TV. Dir. David Malone, Mark Tanner – Reino Unido – British Broadcasting Corporation (BBC) <http://m.youtube.com/watch?v=PCnxd9wX91c>

Casablanca (Casablanca), (1940), Filme. Dir. Michael Curtiz – EUA – Warner Bros. <http://pt.fulltv.tv/casablanca.html>

O Preço do Amanhã (In Time), (2011), Filme. Dir. Andrew Niccol – EUA – 20th Century Fox <http://vimeo.com/71891967>

Zuzu Angel (Zuzu Angel), (2006), Filme. Dir. Sergio Resende – Brasil – Warner Bros. Brasil. <http://pt.fulltv.tv/zuzu-angel.html>

La escuela de “La mala educación”

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Almudena Álvarez Álvarez (Ourense, 1990), licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Burgos, actualmente cursando estudios de doctorado en la “Universidade Fernando Pessoa” con un proyecto de tesis sobre Los monstruos de Almodóvar. Profesionalmente, trabajó en la gestión de contenidos y audiovisual en la Compañía de Radio-Televisión de Galicia (CRTVG) y en la revista de arte contemporánea ARTECAPITAL en la redacción de noticias y otros complementos culturales.

La escuela de “La mala educación”

Almudena Álvarez Álvarez

RESUMEN

En la presente comunicación lo que se pretende es una presentación de la película *La mala educación* del conocido y reconocido cineasta español Pedro Almodóvar para explicar cómo el director utiliza una institución social como la escuela, situándola en un contexto determinado -el franquismo- que le permite el desarrollo argumental planificado y la presentación de un sistema educativo que creemos superado.

PALABRAS CLAVE

Escuela-cine-Almodóvar-homosexualidad-heterosexualidad-franquismo

ABSTRACT

The aim of this communication is a presentation of the film *Bad Education* by the well known Spanish filmmaker Pedro Almodóvar. We intend to explain how the director uses a social institution as the school, placing it in a particular context – during Franco’s political regime - allowing the planned storyline development and the presentation of an educational system which we believe to be exceeded.

KEYWORDS

School-cinema-Almodóvar-homosexuality-heterosexuality-franquismo

“Muy joven aún me internaron en una institución de los jesuitas, en el Colegio de San Ignacio. Probablemente, durante mi estancia allí, el miedo se fortaleció en mí. Miedo moral a ser asociado a todo lo que estaba mal”

A. Hitchcock.

NO SOMOS HÉROES, NI PERFECTOS, NI VILLANOS

El séptimo arte se ha convertido en una de las vías más efectivas que ha utilizado nuestra sociedad para reflejar sus problemas, alegrías o cambios. Pero son pocos los filmes que nos reflejan el día a día, que captan la esencia de las situaciones que se presentan inesperadamente. Asimismo, son escasas las películas cuyos personajes reflejan en su total complejidad al ser humano, no somos héroes, ni perfectos, ni villanos. Estamos en la constante búsqueda de una identidad que nos satisfaga y funcione en todos los aspectos de nuestra vida.

Ir al cine nos invita a inventarnos una historia y una vida nueva durante dos horas, a convertir a los personajes en nuestros mejores amigos y temidos enemigos, nos transporta a un mundo diferente con normas propias o heredadas. Pero en ciertos casos, el cine nos enseña un poco más de nuestra complicada humanidad, nos presenta aquellos seres sociales “ocultos” que no forman parte de nuestra cotidianidad, de la normatividad social, de la mayoría. Quienes cruzan nuestro camino en el día a día, pero le prestamos muy poca atención. Por lo tanto, más allá de una simple curiosidad y necesidad personal de conocer y entender más acerca de la naturaleza humana a través de la pantalla grande; es justo y necesario que estas maneras de ver la vida tan diferentes para nosotros, sean abordadas a fin de expandir las fronteras de lo que creemos que somos y queremos.

Desde 1980 hasta la actualidad existe un conocido y reconocido director de cine español que llama la atención. Sus películas son siempre objeto de numerosas y variopintas críticas y su estilo claramente reconocible no deja indiferente. Se trata del polémico cineasta español Pedro Almodóvar.

Pedro Almodóvar es uno de esos directores que explora nuestra sociedad a través de una serie de personajes que a pesar de ser minoría en nuestra sociedad, constituyen una mayoría en su cine, una constante que acaba por formar parte de su normatividad. Es precisamente esta normatividad Almodovariana la que nos interesa pues ella es definida a través de una serie de motivos temáticos o estéticos que permiten un rápido reconocimiento de su estilo, de su obra y hasta la consolidación de una marca autoral.

Uno de estos motivos que llaman la atención formando parte de la normatividad del director a través de la repetición, en forma estética o temática, a lo largo de toda su cinematografía es la religión. Como afirma el propio director, "La religión está en todos mis filmes a partir de "Entre tinieblas". En estas declaraciones Almodóvar manifiesta de una forma patente y clara su relación con la religión, pero por lo general, en sus películas el elemento religioso desempeña un papel eminentemente decorativo, herencia, por un lado, de la pompa represiva franquista, y, por otro, del elemento puramente Kitsch". (Martínez-Vasseur, 2005: 120)

Como vemos, la presencia religiosa llama la atención por su apariencia en forma estética pero su aparición también está sujeta a motivos temáticos como en el caso del filme que vamos analizar "La mala educación".

Afirmaba el desaparecido y añorado crítico Ángel Fernández Santos en su reseña del diario El País que "un indicio de que el ingenio de un cineasta de talento fértil roza la edad de la madurez, presiona desde dentro de sus límites y los ensancha hacia la plenitud está en que cada nueva obra que hace vuelve a recorrer (probablemente sin proponérselo o proponiéndose lo contrario) caminos formales abiertos en la anterior, de manera que los alarga más allá de sí mismos, en busca de territorios inexplorados. Es lo que ocurre en "La mala educación". (Fernández-Santos, 2004)

A través de una estructura basada en niveles narrativos que se van yuxtaponiendo de manera más o menos significativa, "La mala educación" intenta recrear dos momentos históricos cuyo recuerdo, por diferentes razones, aún despierta la sensibilidad entre los españoles. Por un lado, la época del franquismo y el nacional-catolicismo como ideología del Estado, abrumadoramente represivo, antilaico y centralizador del poder, y por otra parte, los años finales de la década de los setenta. Ese momento que se ha dado en llamar la transición y que, dejando de lado sus aspectos políticos más destacables, suele conocerse por el famoso "destape" y la movida madrileña. Así, enfrentando estos dos contextos, el autor pretende hablar de los efectos causados por la dictadura franquista en la España reciente.

El primer nivel presente en el filme –siguiendo el orden de los acontecimientos y no el del modo como éstos son narrados– se desarrolla hacia 1964, en el internado católico donde se conocerán Ignacio y Enrique (Gael García Bernal y Fele Martínez respectivamente), los protagonistas de la historia. Allí van a recibir, como todos los ciudadanos españoles de la época, una adecuada formación cristiana.

A lo largo de esta secuencia se desarrollan dos episodios notables. Ignacio, cándido prepúber con una dulcísima voz, recibirá los excesos afectivos de su preceptor: el Padre Manolo. Al mismo tiempo, asistimos al nacimiento del amor entre Ignacio y Enrique, con la carga de sexualidad entre niños que es posible mostrar sin herir la sensibilidad del espectador. El amor homosexual y el abuso infantil hacen aquí su aparición.

Nuestro estudio se basa en el análisis de este primer nivel en el cual la religión, la educación, la homosexualidad –y todo ello mezclado en un contexto franquista–, tienen una importancia reseñable y nos van a permitir preguntarnos si este modelo educativo, en lo que a sexualidad se refiere, ha sido superado. Este nivel además de tener una importancia vital para el resto del filme, también le va a permitir al director el mostrar algunas de las prácticas a través de las cuales la Iglesia Católica ha perdido credibilidad. No voy a decir que critica, pues la crítica hacia esta institución social –sus bases y fundamentos– está claramente implícita en toda su obra simplemente por lo que su propio cine representa. El franquismo realizó el más gigantesco, intenso y extenso intento adoctrinador de nuestra historia, adoctrinamiento que se llevó a cabo en todas las facetas de la vida, aunque nosotros nos fijemos ahora en la escuela, en la enseñanza. La escuela debía adoctrinar y servir como reproductora de los modelos y los valores en los que se basaba el nacional sindicalismo dominante: maniqueísmo, con rechazo a todo lo extranjero, ultraconservadurismo en las costumbres y usos sociales. Ultracatolicismo en todas las facetas de la escuela y de la sociedad, y patrioterismo fascistoide, con ensoñaciones imperiales, España como "unidad de destino en lo universal" y España como "bendición de Dios"...

La educación, el adoctrinamiento que se impartía pretendía que se aceptara como natural el autorita-

rismo del maestro, la autoridad natural del jefe, el conformismo y la sumisión ante las decisiones de las autoridades, la aceptación del líder; de la familia patriarcal y autoritaria; de una sociedad plagada de desigualdades e injusticias, de la pobreza y de la miseria que esta genera; del machismo, de la inferioridad de las mujeres, del racismo, del desprecio a lo desconocido...; virulento rechazo de la democracia, de los liberales, de los masones, de los comunistas... todo estructurado en torno a una interpretación católica de que la vida en la tierra no era más que un tránsito hacia una vida mejor y más plena en el más allá, al lado de Dios.

La escuela siempre ha reproducido y reproduce los valores -o como denominaré más adelante normas sociales- dominantes en una sociedad. Por ejemplo la construcción de la sexualidad en la época Franquista giraba en torno a valores patriarcales que representaban a los varones como "activos" y "dominantes" y a las mujeres como "pasivas" y "sumisas". Este planteamiento buscaba legitimar la reclusión de las mujeres al ámbito doméstico y preservar la esfera pública para los hombres. Por tanto, cualquier práctica transgresora que modificase los patrones establecidos de "masculinidad" y "feminidad" debía ser castigada.

De este modo, y siguiendo con nuestra línea argumental elegida, aquellas personas con sexualidades no normativas tenían problemas; pues ante conductas "reprobables" existía siempre una autoridad impositora de la "norma".

Sin embargo, ya sea por error, por descuido, habilidad o astucia, el modo como es recreado el contexto atenta contra cualquier exploración profunda de la época y su ideología dominante. Al hacer del internado y sus bucólicos alrededores el único marco de referencia, los personajes quedan aislados del mundo exterior; por lo que cualquier mención a la vida política o social española resulta excluida del conjunto. Algo semejante sucede con la iglesia. La institución eclesiástica, sus principales instancias y autoridades, no aparecen representadas en modo alguno. Tal cosa se pretende, apenas, con la introducción de dos personajes claramente individualizados: el Padre Manolo, tan sensible a la música y a la belleza que no puede evitar su doloroso amor hacia los jóvenes, y el Padre José, tan cruel y servil que no pasa de ser una simple caricatura. En ese sentido, Almodóvar no miente cuando confiesa, inocuo, que su película no es un ataque a la iglesia. Esta consideración es muy interesante pues lo que sí se nos muestra de forma explícita es como el entorno escolar actúa como un agente de construcción de género en el que se aprenden modelos normativos de masculinidad. En este sentido, tanto los monjes como los curas juegan partidos de fútbol en el patio de recreo. Además, los alumnos son sometidos cada mañana a una estricta disciplina física que les servirá de entrenamiento para su futura experiencia militar. La repetición continuada de estas prácticas busca asociar valores tales como la "actividad", "competitividad" y "lucha" con los hombres, con el objetivo de legitimar su privilegio social.

En un primer momento, la cinta explora el estricto control ejercido por las autoridades eclesiásticas en un colegio religioso hacia las prácticas homosexuales. En concreto, una de las escenas refleja cómo el Padre Manolo, regulador de este esquema ideológico, entra al dormitorio de los alumnos para evitar que Juan y Eduardo, dos niños internos en un colegio religioso, tengan un contacto homosexual.

No es casualidad que justamente la "autoridad punitiva-normalizadora" -ejecutora del control y del cumplimiento de la norma- representada por el Padre Manolo sea precisamente el primero en violar tales normas religioso-sociales a través de su deseo homosexual y su violación. De este modo es precisamente como Almodóvar desvirtúa o, mejor dicho, muestra una de las formas de desvirtualización que la Iglesia Católica ha ido entretejiendo pues como el propio director afirma "La Iglesia se desacredita sola cada día, cada día leemos cosas más atroces".

El sentido que cobra la presencia de la escuela, el franquismo, la religión y a la vez todas juntas, es el de presentarnos la homosexualidad como práctica aberrante. A pesar de que el cineasta explicita que su filme no es anticlerical, pensamos que en su propia obra -paradigma de la no normatividad- la crítica está siempre implícita.

Almodóvar se posiciona. Señala ese modelo educativo como La mala educación. La pregunta es inevi-

table.

¿CUÁL ES LA BUENA EDUCACIÓN?

La escuela se presenta como institución que reproduce las normas sociales. De este modo hablamos del modelo educativo franquista, del cual revelamos una característica muy concreta que es la heteronormatividad. Sin embargo resulta paradójico hablar de la heteronormatividad del franquismo. Según Paco Guzmán y Lucas Platero:

“La sexualidad no normativa engloba toda una serie de experiencias diversas tanto del deseo, la identidad y la filiación, que habitualmente se han señalado bajo el epígrafe “homosexualidad”; obviamente no nos referimos exclusivamente a este deseo. En cualquier caso, la discriminación a aquellas personas cuyas sexualidades e identidades entendemos como fuera de los patrones dominantes o heteronormativa está basada no tanto en un interés por regular la vida, prácticas e identidades en el ámbito privado, que también, como el cuestionamiento que hacen a la naturalización de normas que aparecen como universales. A pesar de las recientes transformaciones políticas en cuanto al acceso los derechos anteriormente inauditos para las parejas de hecho de cualquier orientación sexual, para las parejas del mismo sexo o personas trans, hay normas que se siguen reproduciendo como pautas de normalidad. Nos referimos a la monogamia, la heterosexualidad como modelo social dominante, la vinculación del amor con la reproducción, el sexo sin intercambio económico, la cohabitación con la pareja, la patologización de las rupturas de las normas de género, la estabilidad y permanencia de la identidad de género, etc., que siguen siendo valores dominantes aún a día de hoy en una sociedad como la nuestra.” (Guzmán y Platero, 2013: 126)

Podemos decir que además del poder legalmente instituido existe otro poder que regula la vida social y del que debemos hablar y tener muy en cuenta al tratar este tema. Presuponemos la existencia de este otro poder pues en la sociedad existen una especie de leyes que se denominan normas sociales –definidas a través de los usos, costumbres, tradición, la moda, etcétera- que dicen aquello que es “normal” y aquello que no lo es: “lo anormal”. Lo que puede ser y lo que no. Lo permitido y lo prohibido. La propia sociedad se encarga de “vigilar y castigar” (Foucault, 2002). Aquellas conductas que violan estas normas reciben su consiguiente castigo. Las formas punitivas son variadas y dependen, evidentemente, del grado de violación de la norma. Así tenemos la exclusión, el desprecio, el rechazo, la marginación, etc.

Como dice Sandahl -citado por Platero y Guzman-, hoy en día, con respecto a las personas homosexuales tenemos que “La discriminación a la que se enfrentan cotidianamente afecta a áreas clave del desarrollo y ámbitos de socialización de cualquier persona, como es la aceptación familiar, el acceso a la escuela, vivienda, ocio o empleo, entre otras. Por otra parte, son personas que viven una clara estereotipación y son representadas de formas muy repetitivas y limitadas en todo tipo de medios. Son personas que fruto de esta estigmatización se sienten aisladas, incluso en sus familias, en sus barrios o en los entornos más inmediatos en los que viven.” (Guzman y Platero, 2013: 132).

Con lo que respecta al tema sobre el que reflexionamos podemos decir que si bien la legalidad en términos de sexualidad ha evolucionado, estas normas sociales son más resistentes al cambio. La existencia de diversas formas de exclusión, marginación, rechazo, etcétera nos hacen ser conscientes de ello. De tal modo que la escuela que es una institución que está sujeta a una legalidad por un lado pero también a las normas sociales. Es una institución que reproduce las normas sociales pues es utópica la existencia de una que no lo haga. Podemos hablar entonces de la educación franquista como modelo heteronormativo punitivo legal/social y por otro, la educación actual reproductora de las normas sociales imperantes –como la heteronormatividad- como modelo punitivo social. Vemos que si bien en el franquismo los mecanismos punitivos/inhibidores de la homosexualidad eran legales y sociales, en la actualidad pese a haber una evolución en lo que a la legalidad respecta se mantiene el rechazo social, lo cual es muy curioso.

Durante el franquismo el colectivo LGBT tuvo dos opciones, vivir condenado al ostracismo y la infamia o intentar adaptarse en la moral del régimen ocultando e interiorizando su condición sexual. Habría que

esperar a la aprobación de la Constitución Española de 1978 para ver reconocidos derechos y libertades. Una libertad que aún tardará unos años más en llegar al terreno social, pues la sociedad, tremendamente machista, tiene todavía interiorizados el discurso y la moral católica del franquismo.

LA INCESANTE BÚSQUEDA DE LA VERDAD

Para Michel Foucault, cada sociedad tiene su régimen de verdad. Es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados falsos, la manera de sancionarlos; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; y el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. No hay verdad última de las cosas, sino funcionamiento de verdades ficticias (Castro, 2008). El famoso lema de Sartre, “la existencia precede a la esencia”, establecía la idea de que la esencia, o el sentido de las cosas, no estaba predeterminado por ninguna fuerza externa. Más aún, el sentido es construido por los hombres. Este hecho no debería ser menospreciado pues la verdad construida no es por ello menos verdad y, como sabemos, ejerce un poder determinado sobre la sociedad que se va a definir a través de ella.

En lo que respecta al heterosexismo del franquismo y su vigencia como norma social en la actualidad, podemos decir que a nuevas preguntas, viejas respuestas. Como dice Marx citado por Coll-Planas, “Los [seres humanos] hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado.” (Coll-Planas, 2013: 274).

“La mala educación” recuerda esas películas de ciegas pasiones naturalistas, como “Deseos humanos”, “La bestia humana” o “Teresa Raquin”, y tal vez a los melodramas de Douglas Sirk, pero también a las películas de monstruos de nuestra infancia. A aquellas películas de serie B, de los años cuarenta y cincuenta, que nos transportaban a la oscuridad de los bosques y de los pantanos para hablarnos de muertos vivientes, hombres lobos, vampiros, mujeres pantera, y tantas otras criaturas anómalas que bien mirado no eran sino una metáfora del corazón humano, siempre lleno de anhelos, siempre queriendo abandonar la helada irrealidad de sus oscuras leyendas para encontrar cobijo en la ciudad de los hombres. Y, naturalmente, sin lograrlo, pues la propia intensidad de su deseo lo hacía imposible.

BIBLIOGRAFÍA

Almodóvar, Pedro, 2004, La mala educación. Guión cinematográfico, Madrid: Ocho y medio libros de cine y El Deseo.

Becker, Howard, 2000, Outsiders. Hacia una sociología de la desviación, Buenos aires: Siglo XXI.

Castro Orellana, Rodrigo, 2008, Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena, Santiago de Chile: Editorial LOM.

Coll-Planas, Gerard (2011), El circo de los horrores. Una mirada interseccional a las realidades de lesbianas, gays, intersex y trans en Raquel Platero (ed.), Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada, Barcelona: Bellaterra, 255-276.

Cortés, José Miguel, 1997, Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte, Barcelona: Anagrama.

Foucault, Michel, 2002, Vigilar y castigar, Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, Sigmund, 1973, Lo siniestro, Buenos Aires: Ediciones NOÉ.

Guzmán, Paco y Platero, Raquel (2013), Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas en Raquel Platero (ed.), Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada, Barcelona: Bellaterra, 125-158.

Hoffman, E.T.A., 1973, El hombre de arena, Buenos Aires: Ediciones NOÉ.

Hoffman, E.T.A., 1993, La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación, Buenos Aires: Editorial Altamira.

Hoffman, E.T.A., 1999, La arqueología de saber, México: Siglo XXI.

Hoffman, E.T.A., 2000, Los anormales. Curso en el Collège de France, 1974-1975, Buenos Aires: Fondo de cultura económica de argentina.

Martínez-Vasseur, Pilar (2005), La España de los 80 en Mujeres al borde de un ataque de nervios en Fran Zurián, Carmen Vázquez Varela (eds.), Almodóvar: el cine como pasión, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 107-133.

Planella Ribera, Jordi, 2006, Subjetividad, disidencia y discapacidad, Madrid: Fundación Once.

Platero Méndez, Raquel, 2011, Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada, Barcelona: Bel-laterra.

Reyero, Carlos, 2005, La belleza imperfecta: Discapacitados en la vigilia del arte moderno, Madrid: Siruela.

Savater, Fernando, 2004, Malos y malditos, Madrid: Punto de lectura.

WEBGRAFÍA

Fernández-Santos, Ángel, 2004, "La perversidad del Ángel". Disponible en: http://elpais.com/diario/2004/03/19/cine/1079650811_850215.html (Acceso en 14 de Enero de 2014)

Memba, Javier, 2002, "Un genio marcado por el miedo". Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2002/02/05/cine/1012935676.html> (Acceso en 1 de Febrero de 2014)

FILMOGRAFÍA

La mala educación, 2004, Filme. Dir: Pedro Almodóvar. España: El deseo S.A.

Deseos humanos, 1954, DVD. Dir: Fritz Lang. EE.UU: Lewis J. Rachmil.

La bestia humana, 1938, DVD. Dir: Jean Renoir. Francia: Paris Film.

Teresa Raquín, 1953, DVD. Dir: Marcel Camé. Francia: Paris Film y Lux Film.

.03

CINEMA NOVAS NARRATIVAS NOVAS TECNOLOGIAS

As formas da experiência estética e de produzir representações do cinema diferem hoje dos modelos de ontem. Mas tudo acontece sob a impressão de que nos acercamos de um amanhã ainda mais, radicalmente, diferente. Tudo mudou e tudo mudará sempre: processos narrativos, mediações tecnológicas, sistemas de produção, modelo de negócio, etc. E o que persiste? Contar e ouvir contar histórias! Explorar e experimentar diferentes configurações do mundo, porventura de forma menos distanciada da experiência quotidiana! Afiar o “eu” singular à produção material e imaterial da “inteligência coletiva”! Mas não será esta mudança “um quase nada”, o lado visível por procurarmos no espaço resplandecente de luz aquilo que porventura se terá perdido nos recônditos ermos deixados na sombra? Em qualquer caso, sabemos-lo todos, a ideia de longa duração persiste em jogar, teimosamente, em todos os lados do tabuleiro das continuidades e das rupturas nas memórias e no imaginário do homem, confundindo a herança com a progenitura, a mudança com a permanência. Mas como se produz isso tudo, concretamente, observadamente? Retomemos, então, a questão lançada em edição anterior: Que mudanças no modo de fazer os filmes (com todos os entendimentos que lhe acrescentam as possibilidades digitais e interativas aplicadas a narrativas e a filmes), de ver os filmes (com os acrescentos possíveis de serem agora multiplataforma, móveis portanto) ou de criar ou recriar os imaginários (entendidos como conteúdos multimídia e hipermídia transgênero, de jogos que se fazem filmes e filmes que se fazem jogos)? E acrescentemos estas duas preocupações: o que permanece da linguagem cinematográfica e como se metamorfoseia esta em outros media?”

Machinima: O cinema do metaverso

ISAURA DA CUNHA SEPPI

Bacharel em Pintura, Licenciada em Educação Artística, Licenciada em Artes Plásticas e Artes Cênicas, Especialista em Arte Educação, Especialista em Ação Cultural, Mestre em Educação, atualmente professora e pesquisadora líder da linha de pesquisa ambientes interativos do Centro Universitário Senac-SP, Doutoranda em Média Arte Digital pela Universidade Aberta de Portugal, Doutoranda em Multimeios pela UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas – SP.

Machinima: O cinema do metaverso

Isaura da Cunha Seppi

isadisampa@gmail.com

www.isaseppisite.weebly.com

RESUMO

O interesse por machinimas resulta da pesquisa imersiva no metaverso Second Life. Esse ambiente virtual tridimensional tem uma plataforma que utiliza a tecnologia dos games, entretanto baseia-se num conceito diferente de participação em que o usuário, chamado residente, além de fazer parte e interagir com uma rede social mundial é produtor do conteúdo que ali se desenvolve diferentemente da maioria dos games onde as narrativas, temas e regras são previamente definidos por seus criadores.

O machinima do inglês ou maquinema traduzido para o português foi escolhido para assim ser estudado como linguagem emergente fruto do hibridismo entre os games e o cinema e o cinema de animação ou cinetics.

Este trabalho investiga, portanto, o machinima como linguagem audiovisual, suas possibilidades tanto no âmbito das poéticas visuais como no documentário, com o foco específico na sua produção nos ambientes virtuais tridimensionais, os metaversos.

O estudo analisa trabalhos nessa área em busca de referências que permitam compreender as diversas formas e modalidades que o filme de captura de tela vem explorando, o que permite identificar nessas produções a apropriação de elementos de linguagem do cinema adaptadas à sua realidade tecnológica em que os tempos e narrativas tem características peculiares que acarretam lidar com novas situações relativas à captura das imagens e sua edição.

Apresenta exemplos de exercícios e trabalhos em vídeo-arte e analisa um documentário, com a intenção de revelar o processo de produção de machinimas, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos, pensando em sua importância enquanto expressão, comunicação e documentação da cultura que se desenvolve em realidade virtual, por avatares nos metaversos.

No sentido de aprimorar essa produção justifica-se o estudo dos aspectos técnicos e estéticos do machinima refletindo ainda quanto aos aspectos expressivos da imagem resultante da convergência de tecnologias e identificando sincretismos ou hibridismos na linguagem técnico-artística no cinema contemporâneo.

PALAVRAS CHAVE

Machinima, metaverso, documentário, poéticas visuais, vídeo-arte.

ABSTRACT

The interest on machinima results from an immersive search in the metaverse Second Life. This three-dimensional virtual environment has a platform that uses the technology of games, but based on a different concept of participation in the user, called resident, and is part and interacts with a global social network, is the content producer in a different way of most games where the narratives, themes, and rules are pre- defined by their creators.

Machinima in English or translated into Portuguese to maquinema was chosen to be studied as well as the result of hybridization between games and cinema and animation film or cinetics as an emerging language.

This study therefore investigates the machinima as audiovisual language, its possibilities both in the visual poetics as in documentary, with specific focus on its production in three-dimensional virtual environments, metaverse.

The study analyzes works in this area as a reference for understanding the various forms and types that the movie screen capture have been explored, which can identify these productions appropriating elements of film language appropriate to their technological environment in which the time and narrative has peculiar characteristics which entail dealing with new situations concerning the capture of images and editing.

Presents examples of exercises and works in video art and analyzes a documentary, with the intention of revealing the process of production of machinima, aiming to deepen knowledge, considering its importance as an expression, communication and documentation of culture that develops in virtual reality, by avatars on the metaverse.

In order to enhance this production justified the study of the technical and aesthetic aspects of machinima still reflecting about the expressive aspects of the image resulting from the convergence of technologies and identifying syncretism or hybridity in technical language arts in contemporary cinema .

KEY WORDS

Machinima, metaverse, documentary, visual poetics, video art.

INTRODUÇÃO

No âmbito da Mídia-Arte Digital, nossa pesquisa atualmente se concentra no metaverso Second Life onde trabalhamos numa ilha atelier, Peace Arts Studio¹, em que investigamos a produção artística em realidade virtual e utilizamos o ambiente como ferramenta e suporte para criações artísticas em que a produção de machinimas tem especial relevância. Sendo o metaverso também uma rede social, recentemente transcende as fronteiras do ambiente em si e se expande para as demais redes da internet principalmente para aqueles que se dedicam a projetos de investigação e também aos que lá trabalham em empreendimentos comerciais. Deste modo, ter uma segunda vida no metaverso implica em fazer parte de uma cultura emergente e estar conectado simultaneamente a redes sociais como o Facebook, blogs e sites num processo dinâmico de comunicação.

Após a criação de um machinima em que trabalhamos com o conceito de realidades mistas o “Stick Dance: mixed realities²” percebemos uma forte atração para as reflexões acerca dos recursos disponíveis para o desenvolvimento de projetos artísticos, e, dos conhecimentos que são construídos nas fronteiras entre as realidades na contemporaneidade.

O estudo sobre os avatares e seu simbolismo aguçou a curiosidade e o desejo de pesquisar os trânsitos possíveis entre diferentes dimensões que permitem as realidades mistas, e, é especialmente inquietante o desafio de desvelar os efeitos disto na consciência e percepção humanas, ou por meio de experiências artísticas ou registros audiovisuais.

A frase de Arlindo Machado (2002) “Se é verdade que toda arte é feita com os meios de seu tempo, a artemídia representa a expressão mais avançada da criação artística atual.” nos leva a pensar nas transformações dos processos de criação e produção artística nos séculos XX e XXI, olhar para a contemporaneidade para compreender as mudanças radicais impulsionadas pela relação entre arte, ciência e tecnologia.

As múltiplas dimensões da realidade que a tecnologia computacional e a internet hoje nos apresentam, acabam por provocar a ruptura de paradigmas seculares e nos impelem a pensar em outros, para que possamos nos relacionar de novas maneiras com a realidade. Sob essa ótica é possível identificar a realidade virtual como matéria-prima para o fazer artístico, que num primeiro momento se dedica a produzir e oferecer experiências estéticas, bem como trata diretamente de refletir e sentir a vida numa outra relação tempo/espço. Isso tem um impacto direto nos sentidos e na percepção humanas, afetando de modo significativo o que chamamos de consciência.

¹ <http://maps.secondlife.com/secondlife/Peace/132/81/53> (acesso em 26/03/2014)

² <http://youtu.be/R0C78EQ7XKU> (acesso em 26/03/2014)

Dialogando com MARCOS (2011) é possível afirmar que as experiências vividas em mundos virtuais traduzem-se em artefatos que são a expressão deste imaginário e de uma cultura específica que se desenvolve entre as comunidades de avatares. “Esses artefatos podem ser descritos como objetos simbólicos que almejam estimular as emoções nos colocando em contato com os sentidos (visão, audição, tato entre outros).” Assim como qualquer outro objeto de arte os artefatos de arte virtual são composições estéticas com características informacionais por natureza; são simbólicos e construídos com a intenção de normalmente sugerir algum estado da mente ou para introduzir uma emoção e consequentemente produzir sentimentos.

Ser um avatar em metaversos como o Second Life significa produzir conteúdo dentro de um programa, ser autor e interagir com os demais residentes, e nesta perspectiva a opção foi realizar um trabalho de criação artística, utilizando essa atividade para estudar os aspectos percepto-cognitivos implicados na experiência em especial o sentimento de presença causado pela imersão interativa. Em relação a esse sentimento foi possível uma teorização inicial ao entrar em contato com os levantamentos realizados por Romero Tori (2010), sobre experimentos na área de e-learning que identificam qualidades de sensações de presença e auto presença (o quanto o usuário no caso do Second Life o residente considera o avatar uma extensão de si próprio).

A experiência pessoal e o contato com esses dados permite afirmar que é verdadeira essa sensação apesar da perplexidade que causa naqueles que nunca tiveram uma experiência imersiva num metaverso em que estão implicadas a ruptura com alguns paradigmas como a existência de uma única realidade, a material, e de uma única identidade, em direção à concepção de novos como a coexistência de mais de uma realidade, material e imaterial, acontecendo simultaneamente o que remete à ideia da existência de várias dimensões ou planos de consciência e o sentimento de onipresença, e, da possibilidade de ser muitos o mesmo tempo em direção à ideia de um ser múltiplo em contrapondo a de um ser único.

Além do sentimento de presença, a experiência interativa imersiva é muito intensa na realidade virtual em que não há gravidade e nem tampouco distância, ocorre que tudo acontece numa velocidade muito maior que a da realidade física, alterando deste modo a relação com o tempo. Somando-se a isso uma das principais características do ambiente que é a efemeridade, lugares surgem e desaparecem em curtos espaços de tempo e deste fato surge o desejo e ao mesmo tempo o desafio de registrar as experiências ali realizadas para que possam ser compartilhadas e sob esse aspecto o documentário por meio de machinimas adquire especial importância por ser recurso capaz de registrar, documentar esses espaços e acontecimentos.

Instala-se a necessidade de estudar os aspectos técnicos e estéticos do machinima refletindo ainda quanto aos aspectos expressivos da imagem resultante da convergência de tecnologias e identificando sincretismos ou hibridismos na linguagem técnico-artística no cinema contemporâneo. O machinima do inglês ou maquinema traduzido para o português foi escolhido para assim ser estudado como linguagem emergente fruto do hibridismo entre os games e o cinema e o cinema de animação ou cinetics.

MACHINIMA: O CINEMA FEITO NA MÁQUINA

Deixaremos de lado aqui as polêmicas em torno do termo machinima, partiremos da ideia de que é um tipo de filme produzido por meio de captura de tela e iniciamos com a descrição dos principais aspectos de seu processo de produção.

A navegação nos ambientes virtuais tridimensionais é feita através de diferentes tipos de “viewers”; ou seja, programas como, por exemplo, Firestorm, Singularity, Imprudence ou o Second Life Viewer, equipados com uma série de ferramentas entre elas o “snapshot” que permite a captura das imagens estáticas da tela em um procedimento muito semelhante ao da fotografia porque é possível ajustar ângulos, iluminação, foco entre outros procedimentos técnicos (fig.1).



Figura 1 – Firestorm viewer para Second Life na visão do operador do avatar

Mais recentemente é possível contar com softwares³ (Screen Recorders), pagos e open source, que permitem a captura de imagens em movimento diretamente na tela do computador permitindo a produção de filmes que são chamados de machinimas. A exemplo dos snapshots que fazem fotografias (imagens estáticas) possibilitam um procedimento de captura de imagens semelhante ao da câmera cinematográfica como as diferentes formas de planos e sequências de movimento de câmera, bem como o controle de iluminação e foco. Essa variedade de programas possibilita o acesso bastante democrático a todos os tipos de usuários com os mais diferentes objetivos e abordagens, desde a captura como prática amadora ou hobby, passando por simples tutoriais e gravações de partidas de games, até produções com alto grau de profissionalismo cinematográfico destacando aqui que isso representa a possibilidade de realizar produções complexas e sofisticadas a um custo muito baixo se compararmos aos filmes de animação.

A produção deste tipo de filme ocorre tanto nos ambientes dos games como em ambientes como o Second Life, nosso recorte nesse trabalho dedicar-se-á especificamente a essa última modalidade. Importante aqui realçar que uma das primeiras constatações, como bem observa Manovich (2005, p. 29, apud Gregolin, 2008), “o que ocorre com as formas de arte no metaverso é que nascem de outras formas culturais existentes o que nos permite afirmar que trabalha-se com uma mistura entre convenções culturais já existentes e as convenções do software.”

Uma simples busca em sites mais populares como o Youtube ou o Vimeo resulta numa infinidade de títulos de machinimas que oferecem uma amostragem bastante rica que demonstra a versatilidade desta ferramenta conferindo ao machinima o status de uma linguagem híbrida emergente.

A possibilidade de se obter imagens fílmicas ou em movimento aliada à produção de imagens estáticas constitui um recurso que neste momento responde à necessidade de expressar o sentimento de presença a que nos referimos anteriormente.

Em ambos os casos as apropriações e usos dessas imagens se assemelham às práticas convencionais tanto da fotografia como do cinema, ou seja, o registro, o documentário, o fotojornalismo, a televisão ou ainda linguagens poéticas como vídeo-arte, videoclipe, storytelling ou short stories.

³ Camtasia Studio, Fraps, Super Screen Recorder, Auto Screen Recorder Free, Screen Hunter, Cam Studio, Hiper Cam, E.M. Game capture entre outros.

A Arte Virtual emerge da realidade virtual, incentivada pela própria empresa Linden Lab, proprietária do Second Life, que criou o LEA⁴ Linden Endowment for the Arts, que é uma parceria oficial com o programa da Linden Community Partnership que tem como propósito ajudar novos artistas a cultivar a arte no Second Life e fomentar a criatividade, inovação e colaboração entre a comunidade artística. O LEA mantém vinte regiões inworld dedicadas a exposições e festivais de machinimas.

Além do LEA também contribuem para isso o SLACTIONS⁵ que em 2012 promoveu inclusive um Festival de machinimas e o FILE⁶ Festival Internacional de Linguagens Eletrônicas que tem dedicado espaço para a apresentação de machinimas.

É prática do LEA estimular a realização de machinimas utilizando instalações de arte como locação para os filmes mais que construir espaços cenográficos para tal e temos como exemplo o trabalho de Chic Aeon⁷ que segue esta linha de abordagem para ambientação de seus filmes em que predomina uma linguagem onde se pode observar a criação de narrativas poéticas.

Temos feito variadas experiências⁸, tanto no âmbito das poéticas como no âmbito dos documentários e o que permitiu conhecer e compreender aspectos técnicos e teóricos imbricados na produção de machinimas que aqui compartilhamos.

É possível verificar que na produção de um machinima há vários elementos, tanto técnicos quanto estéticos do cinema convencional como elenco, cenários, figurinos, direção, edição entrelaçados com os softwares e a tecnologia do game. Segundo Gregolin (2008):

“O machinima pode ser pensado como uma “meta mídia”, que contém tanto a linguagem quanto a meta linguagem – tanto a estrutura da mídia original (personagens, ações, ambientes do jogo eletrônico) quanto os aplicativos que permitem ao usuário gerar descrições dessa estrutura e mudá-la, criando um novo gênero.”

Assim como no cinema a produção de um machinima se inicia pela elaboração de um roteiro que é de grande importância para a programação da captura das imagens que são feitas em uma ordem estabelecida, tendo em vista a complexidade técnica para a tomada de cada cena.

Há a criação e construção dos personagens em que são utilizados os avatares que podem ser modelados e caracterizados em função do tema e animados por meio de mecanismos de animação como HUDs e Aos (animation override)(fig.1).

Tecnicamente um avatar é composto por vários elementos, seu corpo e vestimentas são formados por layers, são várias camadas de sculpties e texturas começando pelo corpo (shape) que pode ser esculpido em 3D de modo bastante detalhado, esse shape é recoberto por uma textura que renderiza o corpo fazendo a função de pele (skin) e essa pele pode ser recoberta por mais layers que são as vestimentas do personagem nas opções de roupa de baixo, calças, camisas, saias, jaquetas, meias e tatuagens.

A essa estrutura de camadas podem ser agregados objetos 3D, como cabelos, sapatos, acessórios de todos os tipos como joias, armas e etc..

Além da estrutura imagética o avatar precisa ser equipado com scripts de animações que conferem a ele uma movimentação e um repertório de gestos, expressões faciais e danças.(acesso em 26/03/2014) Todas essas animações são inseridas em dispositivos que são agregados à tela do visualizador e pos-

4 <http://www.lea-sl.org/> e <http://lea-sl.org/about> (acesso em 26/03/2014)

5 <https://www.facebook.com/groups/slactionsmachinima> (acesso em 26/03/2014)

6 <https://www.facebook.com/file.machinima> (acesso em 26/03/2014)
<http://file.org.br/> (acesso em 26/03/2014)

7 <https://www.youtube.com/user/chicaeon> (acesso em 26/03/2014) e Chic Aeon webpage <http://hitmewithyourbestshots.blogspot.com.br/> (acesso em 25/06/2012)

8 https://www.youtube.com/user/ISADISAMPA/videos?shelf_id=5&view=46&tag_id=UCjjM6kT5_OXGN_eBFRpYHKA.3.machinima&sort=dd (acesso em 26/03/2014)

suem botões de controle que permitem ao operador desenvolver movimentações complexas com autonomia, esses dispositivos permitem ainda que as animações nele contidas sejam compartilhadas com os demais residentes como, por exemplo, danças em uma festa.

Oportuno aqui esclarecer como se programa as animações no Second Life. No ambiente existem várias lojas que vendem animações que podem ser produzidas a partir de alguns tipos de tecnologias, uma delas é a animação que utiliza o pupeteer, ou seja, cria-se a animação marcando pontos no corpo do avatar, essas marcações são transformadas num script que ligado ao avatar gera o movimento, entretanto essa técnica produz movimentos um tanto artificiais. Mais recentemente chegou ao Second Life a tecnologia do MOCAP (motion capture) animation, a mesma tecnologia utilizada para a produção do filme “As aventuras de Tintin” dirigido por Spielberg, que está disponível em lojas especializadas inworld.

Essas animações são vendidas em pequenos trechos, sequências de movimentos que por si só não realizam uma coreografia completa. Deste modo é necessário comprar diversas sequências, inseri-las numa ferramenta de animação e dentro deste dispositivo se pode programar as sequências desejadas encadeando os vários fragmentos de movimentos. Esse HUD pode ser colado à tela do viewer e por meio dele se tem o controle das animações. A utilização do MOCAP animation é, portanto um fator que aproxima o machinima dos filmes de animação e mais um elemento a compor as características híbridas desta linguagem que tendem a se ampliar conforme as tecnologias de animação forem disponibilizadas no ambiente e o MOCAP demonstra que essas correspondências são possíveis e crescentes, porque ambas as tecnologias a da animação 3D e a do game que é o caso da plataforma do Second Life, são compatíveis e comunicantes.

Vale observar que essa combinação de imagem e animações resulta numa imagem final em movimento que tem uma leitura tridimensional por meio dos controles de câmera que permitem rotacionar o ângulo de visão, há, portanto dois recursos de movimento para a realização do filme, ou seja, o controle de câmera do viewer e o controle de movimentos dos avatares.

É importante ressaltar aqui que no caso de filmes conceituais, ou vídeo arte, as ações dos avatares podem ser pré-programadas além de realizadas em tempo real, e no caso dos documentários são gravadas em tempo real o que requer uma previsão quanto às animações disponíveis e as que se deve programar previamente porque isso afeta diretamente a movimentação da câmera. A trilha sonora e a sonoplastia podem ser incluídas e editadas depois que o filme está montado.

Os cenários podem ser produzidos ou escolhidas locações em ilhas e outros ambientes já existentes ou ainda pode ser totalmente acoplado ao avatar como no caso do trabalho “Wear to move?”⁹ da artista Saveme Oh.

São muitas as opções do que se pode chamar de locações para filmes porque o Second Life possui inúmeras galerias e museus de arte que apresentam periodicamente instalações imersivas/interativas, além de ilhas temáticas, ambientes muito favoráveis à ambientação de filmes.

Para a filmagem além da programação do software de captura é necessário também configurar para cada cena o mecanismo de iluminação do avatar em si (Fig.1) e o viewer que permite uma regulação para a qualidade dos gráficos que oferece opções de efeitos de ambiente, como por exemplo, reflexos da água, sombras projetadas e etc., também é possível determinar a hora do dia ou escolher uma opção num extenso cardápio de opções de colorização.

Exemplificamos abaixo um processo de captura utilizando o software Camtasia Studio (Fig.2) que permite a utilização de dois monitores o que facilita a captura e o controle da tela de filmagem porque numa delas ficam os controles do software e em outra o viewer permitindo ajustes com maior facilidade. Para uma melhor compreensão ver a imagem abaixo a configuração descrita.

9 <https://vimeo.com/84158146> (acesso em 25/03/2014)



Figura 2 – Processo de captura de imagem utilizando o Camtasia Studio

O material filmado gera arquivos digitais de vídeo em qualquer formato desejado, que podem ser editados em qualquer software de edição, apontando aqui mais um hibridismo com o cinema e o cinema de animação. O material filmado gera arquivos de vídeo digitais em diversos formatos e é possível pensar em projetos tanto de curta como de longa metragem. Assim como no cinema são feitas as imagens de aproximação do espaço sendo que as tomadas são escolhidas a partir de um ensaio fotográfico realizado previamente. Isso nos remete novamente a questão dos procedimentos, porque nesse caso a filmagem passa por um planejamento e uma operacionalização idênticos ao que se faz em cinema no sentido de aperfeiçoar tempo e recursos.

Por outro lado também é possível produzir as imagens em forma de exercícios e improvisos, em tempo real, documentando-se os acontecimentos, lugares e eventos para depois editar sem um planejamento prévio o que resulta num tempo maior de edição e montagem.

O MACHINIMA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA

Como linguagem recente, o machinima, por suas características visuais e recursos tecnológicos, permite a criação de poéticas visuais, entretanto, a exemplo dos primórdios da história da fotografia e do cinema ainda busca uma linguagem própria não tão espelhada nos modelos existentes, e arriscamos afirmar que o machinima e as artes no metaverso estão em busca de uma linguagem própria, tendo como principal desafio transcender as fronteiras entre as realidades e conquistar seu espaço de expressão além das bordas do viewer, remetendo a uma inevitável nova estética. As fronteiras entre os dois mundos, real e virtual, esbatem-se e dão lugar a uma realidade mista.

Um bom exemplo para essas colocações é o trabalho de Tutsy NAvArAthnA, *A Journey into the Metaverse*¹⁰ que explora um aspecto bastante interessante da linguagem fílmica quando mistura tomadas de filmes da realidade tangível com imagens de realidade virtual criando uma narrativa poética, resulta num trabalho verdadeiramente artístico que nos leva a refletir acerca destas questões ao vivenciar o machinima como experiência estética.

Inspirados nessa experiência produzimos dois filmes em que se propõe a mesma reflexão e trazemos aqui para compor um conjunto de obras capaz de estimular o debate acerca dos sentimentos presentes na experiência de trânsitos entre realidades, fato difícil de ser expresso em palavras e que nesse caso a linguagem poética cumpre essa tarefa.

Os filmes por nós produzidos são “Atalhos da imaginação”¹¹ que traz à tela sentimentos e percepções

¹⁰ http://www.youtube.com/watch?v=iw5md8RpfWs&list=FL1_PX3e1NbpWdgKdN9oXWdQ&feature=share (acesso em 26/03/2014)

¹¹ <http://youtu.be/GKORvawvSol> (acesso em 26/03/2014)

acerca das manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013. O segundo é um documentário ficcional “Óbidos: Arqueologia de uma identidade”¹² produzido a partir da experiência do retiro doutoral do DMAD da Universidade Aberta de Portugal (Doutoramento em Média Arte Digital) realizado em julho de 2013 aborda uma experiência imersiva de uma brasileira em viagem a Portugal num encontro com suas raízes culturais que deflagram reflexões que envolvem interculturalidade e mestiçagem.

No segundo semestre de 2013 tivemos a oportunidade de integrar a equipe que realizou o projeto “Portuguese Way”¹³ dentro da programação do LEA, que apresentou uma instalação. Entre os vários eventos programados para o ambiente ao longo dos seis meses em que ocupou o simulador LEA 19 apresentamos a ciber dança coral “Encontros no tempo: interculturalidades virtuais e reais”¹⁴ cuja proposta foi a reunião de avatares para uma dança celebração, Brasil e Portugal unidos para desta feita celebrar um redescobrimento num exercício de interculturalidade que criou uma situação propícia para o afloramento do sentimento de pertencimento por meio da dança, música e idioma.

O cenário criado por Wan Laryukov e Janjii Rugani foi ambientado na água que representa esse sentimento e ao mesmo tempo o oceano atlântico que separa por séculos esses dois povos que se olham e admiram além mar e que na realidade virtual os coloca unidos no mesmo mar povoado pelas culturas de Wan Laryukov que nos remetem aos ciber corpos do avatares que representam o ser pós humano que se expressa através de seu avatar.

Deste modo sentimento de pertencimento e interculturalidade foram os temas desta ciber dança coral que inspirada no trabalho de Rudolf Laban, ciberperformance interativa, em que todos foram convidados a participar com a liberdade de escolher entre as diferentes opções de animação disponíveis, ou seja, os HUDs da coreógrafa Janjii Rugani, ou as “dance machines” espalhadas pelo ambiente e até mesmo trazendo suas próprias animações porque o objetivo não era a homogeneidade dos movimentos, mas sim a sua diversidade que une esses povos irmãos.

Na ocasião realizamos registros do evento em tempo real que não permitia uma roteirização prévia. A narrativa foi construída no momento da edição e nesse caso o que vale observar é que muitas vezes ao realizarmos registros de eventos artísticos desta natureza o material resultante que é imprevisível, e muitas vezes propicia a criação não de um documentário nos moldes convencionais, mas, de uma nova obra de arte, um filme que apesar de ser um registro de um acontecimento apresenta uma forte poética audiovisual nos colocando numa região de fronteira entre a ficção e a realidade.

Esse exemplo abre a discussão do último capítulo deste trabalho que será dedicado à abordagem do machinima como documentário.

O MACHINIMA COMO DOCUMENTÁRIO

A participação nos encontros quinzenais inworld do grupo de estudos do Laboratório Imagens da Cultura/ Cultura das Imagens¹⁵ onde são apresentados trabalhos de pesquisadores que integram as comunidades virtuais desse projeto, nos levou a contemplar o machinima documentário em nossas pesquisas por considerar sua importância como um recurso para documentar nosso objeto de estudo e o conhecimento produzido nessas atividades e por constituir-se em objeto de estudo em si mesmo. Na concepção do Prof. Dr. José da Silva Ribeiro, coordenador do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – Laboratório de Antropologia Visual Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta de Portugal), o Laboratório Imagens da Cultura/Cultura das Imagens:

“Situa-se na confluência de três eixos do desenvolvimento atual das Ciências Sociais e da Antropologia em particular: da utilização das tecnologias digitais (novos media) na pesquisa qualitativa;

¹² <https://vimeo.com/71566102> (acesso em 26/03/2014)

¹³ <http://www.slenquirer.com/2013/11/lea-19-portuguese-way-glossom-resident.html> (acesso em 26/03/2014)

¹⁴ <http://youtu.be/8Xk-7KS7GJU> (acesso em 26/03/2014)

¹⁵ <https://www.facebook.com/groups/ImagensDaCultura/> (acesso em 26/03/2014)

dos métodos da antropologia visual (visuais e sonoros) e multimídia/hipermídia na etnografia (método etnográfico) e na antropologia; da utilização das tecnologias digitais na museologia e nos arquivos; e das consequências resultantes da introdução de novos paradigmas e novas tecnologias da representação - turbulências na tradição acadêmica, exigências resultantes de uma emergente sociedade do conhecimento, interesse do mercado pelos produtos culturais." (Ribeiro, 2004).

Observando a trajetória do projeto cabe ressaltar o fato de que a partir de 4 de Março de 2013 o grupo de pesquisa lança-se à investigação de ambientes, culturas e comunidades online:

"Dinâmicas Sociais Culturais na Era Digital na Universidade Aberta

"A antropologia não é uma ciência das sociedades longínquas e exóticas, nem mesmo das pequenas comunidades ou das sociedades simples. Deslocada das suas temáticas de origem, "repatriada", a antropologia centra a sua investigação nas sociedades complexas e em novos terrenos em novas temáticas e, sobretudo nas questões da mudança. Propomo-nos apresentar um programa de investigação em antropologia digital/antropologia virtual ou do virtual, explorar os ambientes, culturas e comunidades online como terreno e objeto do projeto antropológico e adequar os métodos de investigação às novas dinâmicas sociais e culturais que emergem destas situações e da era digital." (Ribeiro, 2013).

Essas concepções de Antropologia e de Antropologia Visual despertaram para a necessidade de ampliar o escopo de nossas investigações incluindo a antropologia da imagem na perspectiva das reflexões e análises visto que não se pode ignorar, as relações sociais e artísticas nas atividades culturais no metaverso.

Esse direcionamento confere ao machinima um papel de linguagem tecnológica capaz de registrar, interpretar os espaços de realidade virtual que se incluem nessa proposta onde se inserem diversas comunidades, desde os avatares de open sims e redes sociais até os gamers.

No âmbito da antropologia fílmica nos interessa investigar as potencialidades do machinima como elemento de linguagem e como linguagem em si para poder compor a documentação de pesquisas acerca de manifestações artísticas e das atividades culturais que ocorrem inworld nas diversas comunidades de avatares.

Nesse sentido temos nos dedicado a produzir e publicar registros audiovisuais desses encontros e outros eventos, em exercícios em busca de uma linguagem para o machinima documentário, para tanto selecionamos um documentário que utiliza o machinima para análise no sentido de encontrar elementos que contribuam para essa elaboração.

O documentário em tela é *When Strangers Click*¹⁶ de Robert Kenner¹⁷, produzido em 2010 pela rede de televisão HBO que utiliza o recurso da captura de tela ou ecrã para compor a linguagem documental. *When Strangers Click* apresenta histórias de cinco pessoas em busca do amor e para elas encontrar o amor não tem sido fácil. A partir desse tema o autor discute a eficácia e veracidade das promessas do encontro do par ideal feitas pelos sites de relacionamento na internet. O filme retrata cinco histórias da internet revelando casos de pessoas que tiveram suas vidas transformadas de modo inesperado por encontros online.

Começa com a história de uma mulher de trinta anos que começa a temer não conseguir se casar e termina com o caso de um homem de negócios sueco falido que encontra o amor e a fama num mundo

¹⁶ Filme documentário premiado com o Emmy Awards como o melhor documentário longa metragem de 2010 e indicado pela Academy Award® como Melhor filme documentário

¹⁷ Director and producer Robert Kenner wrote, directed and produced the feature documentary "Food Inc.," which was nominated for an Oscars, as well as Independent Spirit and DGA Awards, and won the 2009 Gotham Award for Best Documentary. Producer Marc N. Weiss founded the PBS documentary series "P.O.V." and Web Lab, a nonprofit think tank dedicated to using the web as a transformative force in people's lives. <http://robertkennerfilms.com/films/files/detail.php?id=22> (acesso em 26/03/2014)

virtual 3D o Second Life, as histórias narradas abrangem uma gama de emoções humanas, da solidão a euforia, da confusão à realização, da humilhação à esperança.

A aceitação da Internet como uma forma de conhecer, desenvolver e manter relacionamentos cresceu rapidamente, com uma estimativa de um em cada cinco casais heterossexuais em os EUA ter encontrado online. As cinco histórias foram selecionados a partir de centenas enviadas através da Web, incluindo o Twitter, Face book e Second Life. as pessoas podiam enviar suas próprias histórias de amor online. Em uma breve síntese as quatro primeiras histórias apresentam as experiências de Kim, que comprou um vestido de noiva e voou para Praga para se casar com um homem com quem nunca tinha falado pessoalmente; Dave, que se relacionou virtualmente com dezenas de mulheres antes de ter que revelar uma deficiência física; Beth, que após seu aniversário de 30 anos quando entrou em profunda depressão quase desistiu do amor até que encontrou seu amor e futuro marido num site de relacionamentos; Ryan, um jovem homossexual que teve uma grande surpresa ao descobrir que era cortejado por um famoso político e finalmente Jonas, cuja vida real foi transformada para sempre quando se tornou residente do Second Life.

A história final a narrativa transita na fronteira entre o real e o virtual, e o desafio de contar, mostrar, expressar o significado uma experiência em realidade virtual para o Homem do séc. XXI, a era da cibercultura.

Nosso foco recai sobre essa última história exatamente porque através da técnica vídeo machinima cenas foram filmadas especialmente para documentar um dos planos da narrativa, o virtual, que se alterna com real todo o tempo. O diretor consegue com isso imprimir um ritmo na sequencia de cenas, numa abordagem ética e sensível de um tema bastante delicado e complexo em que as pessoas estão muito expostas.

Há uma interessante entrevista do diretor feita pela Treet TV¹⁸, em que comenta sua experiência em trabalhar com o machinima na realização deste documentário realçando um aspecto significativo para nosso estudo.

No machinima documentário o autor pode ter um olhar de fora do ambiente, ou seja, da chamada “Real Life” para dentro Second Life, ou ter um olhar de dentro do ambiente, ou seja, utilizando um avatar para imergir naquela realidade e de lá vivenciar e documentar os fatos. No caso de Kenner acontecem as duas situações quando entrevista o sueco e sua mulher em ambas as realidades.

Em entrevista concedida à Treet TV que é uma emissora de televisão interna do Second Life, Kenner aparece como avatar sentado ao lado do personagem de seu filme o cantor Jonas/Bara Jonson, ambos relatam durante a entrevista detalhes da produção do filme. Revela que antes de conhecer a história de Bara, não conhecia o Second Life e em seguida declara suas impressões acerca do ambiente. (Ficam evidentes quando representadas na bem humorada cena de encerramento do documentário que é um machinima ambientando num set de filmagem no metaverso, povoado pelos mais variados tipos de avatares), de onde, em forma de avatar ali imerso, tece seus comentários finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do lugar de quem estuda avatar como mito contemporâneo, representou um avanço importante na pesquisa no que se refere ao registro e documentação. O machinima se afirma como um recurso que em muito contribui para uma pesquisa que na tentativa de decifrar esse mito, transita na fronteira entre realidades, na trilha do avatar de nossa época, e o encontra manifesto nas mais diferentes formas de arte e meios de comunicação, e, entre eles a manifestação do avatar em metaversos.

Esse trabalho ao final resultou numa revisão dos documentos e materiais audiovisuais e sua organização. Permitiu a visualização de um panorama mais definido sobre produção do machinima e a identificação de suas possibilidades técnicas e expressivas. Revela um amplo campo de atuação para aqueles que desejam dedicar-se ao estudo do cinema e, percebe-se que ainda há muito a fazer, explorar e

¹⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=mMxbnwlZhjl> (acesso em 26/03/2014)

aprender nessa área.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Ricardo Marnoto de Oliveira. Deambulações em torno do projeto da antropologia visual contemporânea: entre as imagens da cultura e a cultura das imagens Revista Digital Imagens da Cultura/Cultura das imagens 1: 28-44, 2011.

GREGOLIN, Maíra. O jogo eletrônico vai ao cinema: o Machinima. Artigo apresentado no IV ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil, 2005.

MACHADO, Arlindo. Arte e mídia: aproximações e distinções. Revista Galaxia, no. 4., PUC-SP, ISSN 1982-2553. São Paulo, 2002.

MARCOS, A.F. (2011), "Instanciando mecanismos de a/r/tografia no processo de criação em arte digital / computacional", Actas do 23º Encontro da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), Escola Superior de Educação, Bragança, 13-15 Maio 2001.

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

TORI, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução das distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

RIBEIRO, José da Silva (2010) Tecnologias Digitais e Antropologia – Hipermedia e Antropologia www.monografias.com (acesso em 12/07/2013).

REFERÊNCIAS ONLINE

Arte Digital e o Machinima como uma nova Linguagem em audiovisual com Débora Kaz # Era Transmídia. <http://youtu.be/79kreyGZwN0> (acesso em 26/03/2014).

HBO "When Strangers Click" with documentary maker Robert Kenner <http://www.youtube.com/watch?v=mMxbnwlZhjI> (acesso em 27/03/2014)

LEA webpage <http://www.lea-sl.org/> (acesso em 25/06/2012)

Robert Kenner webpage <http://robertkennerfilms.com/films/files/detail.php?id=22> (acesso em 27/03/2014)

Sinopse : When Strangers Click <http://www.hbomax.tv/sinopsis.aspx?prog=HBO085115> (acesso em 27/03/2014)

<http://www.machinima.org/faq.html> (acesso em 25/06/2012)

www.machinima.com, (acesso em 18-06-2012)

Páginas de empresas produtoras de animações:

Vista animations <http://www.vistanimations.com/> (acesso em 25/06/2012)

My-Animation <http://secondlife.com/destination/myanimation> - dances-ao-s-model-pose (acesso em 25/06/2012)

MOCAP-dancer <http://www.mocap-dancer.com/> (acesso em 25/06/2012)

FILMOGRAFIA

As aventuras de TinTin – O segredo do Licorne, 2011, Filme. Dir.: Steven Spielberg. E.U.A/Nova Zelândia

When Strangers click: five stories from the internet, 2010, Filme. Dir.: Robert Kenner. E.U.A.: HBO

Machinima, Arte e Documento: Machinimas como forma de documentação de projetos artísticos e processo de criação partilhada em ambientes virtuais colaborativos

CATARINA CARNEIRO DE SOUSA

Catarina Carneiro de Sousa (também conhecida como CapCat Ragu) é uma artista portuguesa e docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu desde 2007. Desde 2008 tem dedicado a sua atividade artística a ambientes virtuais, conceção de avatares e construções digitais. Juntamente com Sameiro Oliveira Martins (também conhecida como Meilo Minotaur) é construtora do Sim Delicatessen, no Second Life, tendo já desenvolvido vários projetos nessa plataforma, tanto individuais como em colaboração com artistas de diferentes nacionalidades e áreas de formação. Interessa-se pela natureza metafórica da linguagem da arte, pela corporeidade virtual e pela problematização do género, mas também pela possibilidade de um novo tipo de criatividade partilhada que se inaugura com as novas plataformas digitais de produção e divulgação das artes.

Machinima, Arte e Documento:

Machinimas como forma de documentação de projetos artísticos e processo de criação partilhada em ambientes virtuais colaborativos

Catarina Carneiro de Sousa

RESUMO

Pretende-se, com este artigo, fazer uma reflexão sobre a utilização de machinimas como forma de documentação de projetos artísticos levados a cabo em ambientes virtuais colaborativos em linha.

Projetos artísticos realizados em ambiente virtuais gerados pelos usuários têm uma natureza efêmera e volátil. Numa grande parte das circunstâncias não é possível aos autores arquivarem o seu trabalho na totalidade, recorrendo assim a formas de registo que documentem a sua obra ou a de outros. A captura de imagens em movimento no ecrã torna-se uma forma de tentar registar a espacialidade e interatividade destes ambientes.

No entanto, este processo de registo nunca pode ser neutro e corresponde a uma visão pessoal e criativa do seu autor (seja ou não o criador da obra documentada). Poderá a natureza criativa da captura e edição de machinimas tornar estes registos numa nova obra?

PALAVRAS CHAVE

Autoria Documento Machinima Produtilização Simulação Virtual

ABSTRACT

This paper intends to reflect on the use of machinima as a form of documentation of artistic projects undertaken in collaborative virtual environments online.

Artistic projects in user generated virtual environment have an ephemeral and volatile nature. In many of the circumstances it is not possible for the authors to archive the work in its entirety, thereby using registration forms to document their own work or that of others. The capture of moving images on the screen becomes a way of trying to register the spatiality and interactivity of these environments.

However, this registration process can never be neutral and reflects the personal and creative vision of its author (whether or not the creator of the work documented). Can the creative nature of recording and editing machinima make these records a new work?

KEYWORDS

Authorship Document Machinima Produsage Simulation Virtual

INTRODUÇÃO

Machinima pode ser definido como a captura de imagens em movimento, em tempo real, usando motores de renderização em ambientes digitais 3D (Zagalo 2012: 2). Esta é uma forma de expressão geralmente associada à cultura de vídeo-jogos, uma vez que uma boa parte dos machinimas produzidos utilizam motores de jogos de computador (Picard 2006). Ainda que esta seja a sua origem, o seu crescimento e evolução ultrapassam o universo cultural dos jogos, fenómeno favorecido pela crescente acessibilidade técnica e económica de múltiplas plataformas em linha para a sua criação e divulgação (Lowood e Nitsche 2011: viii).

Muitos destes machinimas são captados em plataformas ambientais 3D multiusuário, em linha, isto é em mundos virtuais. Estes mundos são frequentemente referidos como metaverso. A palavra metaverso apareceu em 1992 cunhada pelo escritor Neal Stephenson no livro *Snow Crash*. No romance, o metaverso era um espaço tridimensional totalmente imersivo onde as pessoas interagiam através de avatares. Hoje em dia o termo tem sido usado para referir o espaço coletivo em linha em geral, mas tem sido particularmente usado no que diz respeito aos mundos virtuais. Falamos de mundos virtuais ou metaverso quando nos referimos a um “espaço físico gerado por computador, representado graficamente em três dimensões, que pode ser experienciado por várias pessoas ao mesmo tempo” (Castranova 2005: 22 - tradução minha). Boellstorff sugere três elementos fundamentais presentes no “mun-

dos virtuais: são lugares, habitados por pessoas e possibilitados por tecnologias em linha” (Boellestorff 2010: 17 - tradução minha). Ambientes virtuais colaborativos são espaços virtuais, digitais, distribuídos e capazes de suportar atividades colaborativas (Churchill, Snowden and Munro 2001: 4). Neste tipo de ambientes espacializados, vários utilizadores podem colaborar na criação dos mais diversos artefactos.

Neste artigo vamos concentrar-nos na plataforma do Second Life (SL) e outras que utilizam o mesmo protocolo de comunicação de dados, baseadas no OpenSimulator (OS), já que os seus aspetos visuais e processuais são muito próximos. Os machinimas concebidos nestas plataformas, ao contrário dos derivados de vídeo-jogos, não dependem de ambientes estéticos ou temáticos restritivos, como acontece em EverQuest ou World of Warcraft (Pinchbeck and Gras 2011: 143). Assim, tornam-se no ambiente ideal para uma investigação sobre machinima enquanto forma de documentação de projetos artísticos e processo de criação partilhada em ambientes virtuais.

No SL e no OS os usuários, aqui chamados de residentes, podem interagir com o mundo e outros residentes através de um avatar e têm a possibilidade de construir objetos digitais 3D, assim como de carregar diversos tipos de criações concebidas fora da plataforma, como texturas, animações, sons, etc.. Estes mundos são, portanto, criados pelos seus residentes, tornando-se assim um ambiente privilegiado para o nascimento das mais diversas manifestações artísticas. Tendo em conta que o machinima nos oferece uma janela sobre estas novas comunidades, torna-se relevante o seu estudo enquanto documento, já que a natureza efémera e processual destas práticas artísticas impede frequentemente a sua preservação. Estes filmes podem registar aspetos visuais, sonoros, espaciais e interativos dos projetos, preservando a sua memória e/ou facilitando a sua divulgação. Todavia, os machinimas de forma alguma substituem a experiência estética em ambiente virtual. Assim, tornam-se novas abordagens criativas baseadas nestas obras. A sua fruição implica uma nova experiência estética de natureza diversa da experimentada no metaverso. Por outro lado, estes machinimas também podem fazer parte integrante destes projetos, uma vez que estes apresentam frequentemente autorias distribuídas, experiências participatórias e uma natureza metamórfica e processual, como veremos. Neste sentido, mais do que documentos, os machinimas podem ser momentos de atualização de um projeto virtual distribuído em diferentes eventos e artefactos.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS COLABORATIVOS

O tipo de obras propostas em ambientes virtuais colaborativos resiste a ser compartimentada numa taxonomia, uma vez que se tratam de obras instáveis e fluidas, frequentemente abertas e participatórias. Elif Ayiter considera que umas das características transversais a estes projetos artísticos é a dimensão lúdica do ato criativo. Este tipo de processo de criação que implica um espírito lúdico está patente nas mais diversas obras de arte, mas Ayiter considera que este é prevalente em ambientes virtuais colaborativos (Ayiter 2012: 170). Acrescentamos que esta dimensão lúdica se estende à fruição destes projetos, podendo contribuir para transformar a experiência estética numa atividade criativa.

É precisamente este o motivo que torna a divisão destas práticas em tipologias demasiado rígidas e específicas, num labor infrutífero. Ainda assim, tentaremos uma breve e simples descrição das várias formas artísticas que podem ser encontradas nos ambientes virtuais colaborativos de SL e OS. Ressaltamos, no entanto, que de um modo geral estes projetos atravessam mais do que uma das formas que descreveremos, uma vez que frequentemente se desenvolvem de forma assíncrona, podendo variar tanto em aparência como em processo.

Começamos por dividir as manifestações artísticas em dois grandes grupos: as que se desenvolvem no metaverso e as que derivam do metaverso. Dentro das primeiras podemos encontrar três grandes grupos: espaços e objetos, avatares e performance. Nas segundas encontramos a fotografia virtual e o machinima.

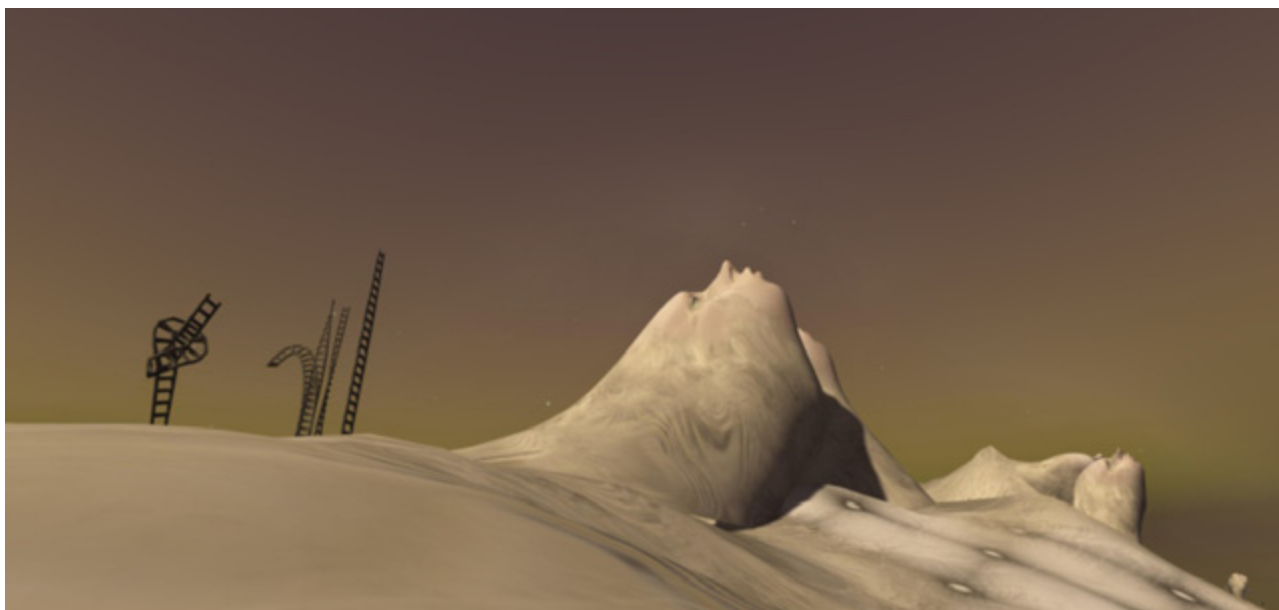


Figura 1. Cherry Manga, *Insanity*, 2014 (captura de ecrã de ambiente digital 3D).

Em espaços e objetos cabem, por exemplo, as conceções de ambientes e paisagens, a arquitetura, instalações e dioramas, esculturas digitais e o design de equipamentos e objetos em geral e os scripts a estes associados. Um excelente exemplo deste tipo de prática artística é o trabalho desenvolvido pela artista Cherry Manga. A sua última obra, *Insanity*, pode ser vista no Sim MetaLES, no SL - uma paisagem surreal onde corpos gigantes e desfigurados brotam de dunas desoladas. Podem detetar-se várias técnicas de trabalho nesta obra: o design da windlight, isto é, a conceção da simulação das condições atmosféricas, o terraforming, isto é, a modelação do terreno feita na própria plataforma, a modelação de objetos em mesh, concebida externamente e posteriormente carregada para o SL, a utilização de scripts para animar objetos, a utilização do som ambiente integrando a obra, etc..

No que diz respeito à categoria de avatares, podemos considerar todas as manifestações que dizem respeito à sua conceção: design de texturas de pele e roupa, design da forma do corpo, design de todo o tipo de objetos que podem ser associados aos avatares, como cabelos, roupas, acessórios dos mais diferentes tipos e animações. Um interessante exemplo são os avatares e acessórios concebidos por I. Struebel, conhecida no metaverso por Cutea Benelli, para a marca Grim Bros. Uma das suas mais recentes criações, *Broken Bot Buddy*, exemplifica a forma como a criação de avatares pode ser uma prática artística. Numa rede social a artista explica sobre o seu processo criativo:

O que aconteceria, pensei eu, se alguém criasse um robot compassivo com o único propósito de cuidar dos outros e depois, como com todas as outras tecnologias que usamos, essa pessoa o deixasse a apodrecer na cave, sem ninguém com quem se preocupar e de quem cuidar? (Benelli 2014 — tradução minha)

A artista concebeu, então, um robot triste e compassivo, com um aspeto envelhecido, enferrujado e partido. Um robot que, apesar de programado para cuidar dos outros, precisa agora ele próprio de cuidados.

Em ambientes virtuais colaborativos podem considerar-se performances as atividades artísticas desempenhadas por avatares no metaverso. Estas podem ser simulações das tradicionais artes do espetáculo, como concertos musicais, óperas, peças de teatro, dança, circo, etc. ou performances orientadas para tirar partido das potencialidades específicas do meio. Um dos mais inovadores exemplos desta prática foi iniciado pela portuguesa Isabel C. Valverde, conhecida no metaverso por Buter2 Evelyn - Senses Places, um projeto experimental colaborativo de dança que combina performance física e virtual, integrando os movimentos dos participantes em mundo físico no ambiente virtual através de sensores (Valverde 2013: 18).

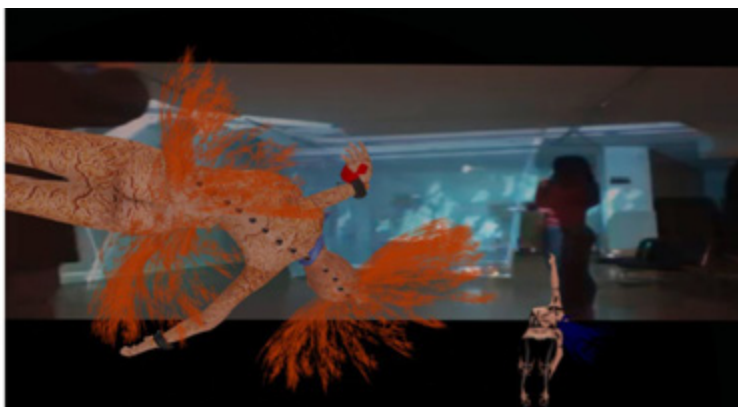


Figura 2. Cuteda Benelli, Broken Bot Buddy, 2014 (avatar, imagem gentilmente cedida pela autora)
 Figura 3. Performance Senses Places, nas Slactions 2013 (captura de ecrã).

Práticas artísticas que derivam do metaverso, são aquelas que apesar de geradas a partir do mundo, não são exatamente construções nesse mundo. Uma das mais populares é a fotografia virtual. Nas plataformas que temos vindo a referir é possível, através do seu interface, capturar imagens fixas do mundo virtual. O ícon desta ferramenta é uma pequena máquina fotográfica. Entre os residentes é habitual referir as imagens recolhidas desta forma como fotografias. As recolhas fotográficas feitas no metaverso podem servir exatamente os mesmos propósitos que no mundo físico - existe a vulgar fotografia enquanto memória de momentos bem passados com amigos, fotografia de reportagem, fotografia de moda, fotografia com fins publicitários, etc.. Claro que este também um médium usado para a prática artística, um excelente exemplo é o trabalho da fotógrafa Nur_Moo, cuja carreira no metaverso remonta a 2007 e que foi também comissária do lendário Sim Poetik_Velvets.

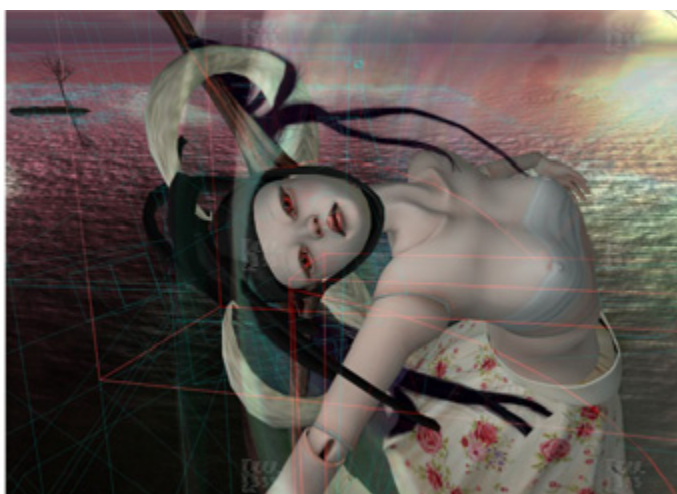


Figura 4. e Figura 5. Nur_Moo, Under an OcTree *, 2013 (fotografia virtual).

Finalmente, o machinima, tal como a fotografia virtual tem várias funções em relação ao metaverso, tanto documentais, como artísticas.

Um dos mais interessantes artistas a usar o machinima como médium é Ole Etzel, o autor da série de machinimas que contam as histórias de Mr. e Mrs. Bones, que se afastaram um do outro quando Mr. Bones resolveu navegar mar adentro. Ole Etzel não só filma e edita os seus machinimas, como também faz as vozes e músicas (The Drax Files: World Makers [Episode 12: Ole Etzel] 2013). O machinima enquanto forma artística não é o objeto do presente estudo. É importante deixar claro, que apesar de estarmos a abordar especificamente a relação entre machinima e práticas artísticas em ambientes virtuais colaborativos, este é um género de direito próprio.

MACHINIMA COMO DOCUMENTO E CRIAÇÃO

As obras concebidas no metaverso, na sua grande maioria não têm forma de ser arquivadas, exceto

quando realizadas em OS e arquivadas no próprio computador. No SL, no entanto, uma vez desmontada a obra apenas pode ser guardada no inventário do residente de forma parcelar, inventário esse que só pode ser acedido através daquela plataforma. A conservação destas obras passa muitas vezes por formas de registo alternativas, como a fotografia virtual e o machinima. Este é um problema com o qual nos temos deparado enquanto artistas residentes no metaverso. No nosso caso, tentamos arquivar além de fotografias, também machinimas, dos quais podemos destacar dois modestos filmes - Liquid Song e de Maria, de Mariana, de Madalena.

Liquid Song tratou-se de uma instalação virtual concebida por Sameiro Oliveira Martins, também conhecida no metaverso por Meilo Minotaur¹, e Catarina Carneiro de Sousa, também conhecida no metaverso por CapCat Ragu, para o Sim Arte Libera, integrado no Festival Second Life 2Lei 2012, uma campanha de sensibilização para Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra Mulheres que tem vindo a ser promovida por vários artistas, músicos, galeristas e outras figuras culturais do SL desde 2010 (Second Life 2Lei s.d.). Para além dos aspetos visuais e modelações 3D da instalação, existia ainda um poema sonoro distribuído espacialmente pela exposição. Uma das características da plataforma SL é a possibilidade de carregar sons e associá-los a objetos. Esses sons, tal como os aspetos visuais variam com a aproximação ou distância do avatar, permitindo a realização de paisagens sonoras. Assim, o machinima, para além de captar a imagem e espacialidade visual, tentou também recriar o ambiente sonoro. Para além disto, foi sobreposta uma faixa de som com a estrutura linear do poema, que na realidade era inacessível no ambiente virtual, uma vez que este estava distribuído espacialmente. O machinima, para além de documentar, permitiu também uma nova leitura da obra.

Como já referimos em estudos anteriores (Sousa 2012: 144-148), projeto de Maria, de Mariana, de Madalena foi concebido em resposta a um convite de participação na edição de 2010 da exposição All My Independent Women (AMIW), cuja 5ª edição girou em torno da leitura coletiva das Novas Cartas Portuguesas de Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, um livro de 1972 que foi proibido pela ditadura, originando o famoso processo das Três Marias e que se tornou um marco da história do feminismo no nosso país.

Meilo Minotaur e CapCat Ragu, construíram todo o seu Sim Delicatessen, no SL, dedicado a esta leitura, sem no entanto o tornar numa ilustração. Tal como o livro As Novas Cartas Portuguesas convida a uma leitura errática e salteada, não linear, também Delicatessen se multiplicava em possíveis narrativas pelas suas múltiplas ilhas. Não oferecemos um percurso predefinido, preferimos que cada um construísse a sua história e se apropriasse do Sim.

A paisagem não se parecia com a simulação de um lugar plausível, apesar de existirem árvores, água, ilhas, rios, montes, tudo era improvável... Havia árvores que se pareciam com esculturas e esculturas que se pareciam com árvores. Algumas oníricas e poéticas, outras assustadoras e tenebrosas, a maior parte as duas coisas ao mesmo tempo, na fronteira entre o belo e o horrível.

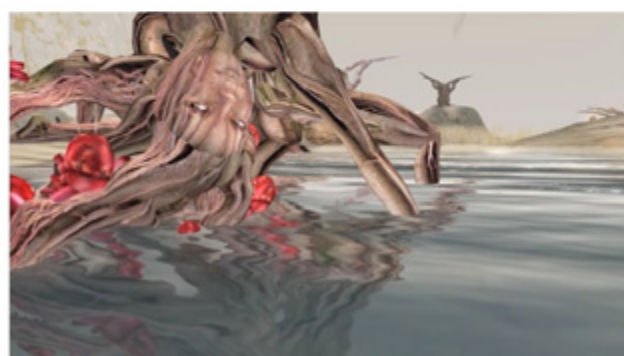
A publicação que acompanhou a exposição reeditou o prefácio de Maria de Lourdes Pintasilgo para a 3ª edição, de 1980, das Novas Cartas Portuguesas:

É óbvio que as Novas Cartas Portuguesas não teriam tido eco que lhes conhecemos se não atinxissem um nível simbólico em que se reconhecem mulheres de todos os continentes e classes sociais. Numa segunda leitura, o corpo, como lugar preferencial da denúncia da opressão das mulheres, excede-se naquilo que representa. Funciona como metáfora de todas as formas de opressão escondidas e ainda não vencidas. (Pintasilgo 2010: 4)

Ora foi precisamente esta ideia de corpo metafórico que nos interessou trabalhar no nosso projeto. As experiências de Yee e Baileson apontam para a possibilidade da adoção de perspetivas incorporadas em ambientes virtuais ter um impacto na redução de estereótipos negativos (Yee & Bailenson, 2006). Assim, convidamos os visitantes da ilha a incorporar uma forma de mulher. Para isso foram criados três

¹ Sempre que possível, tentaremos usar tanto o nome real quanto o nome do avatar dos artistas referidos, na primeira menção. Note-se, todavia, que muitos recusam revelar o seu nome real. Assim, privilegiaremos o nome do avatar nas seguintes para manter a coerência de referência.

avatares, disponíveis gratuitamente nos frutos da Grande Árvore. Tocando em cada fruto, quem visitava Delicatessen recebia cada um dos avatares: a Maria, a Mariana e a Madalena.

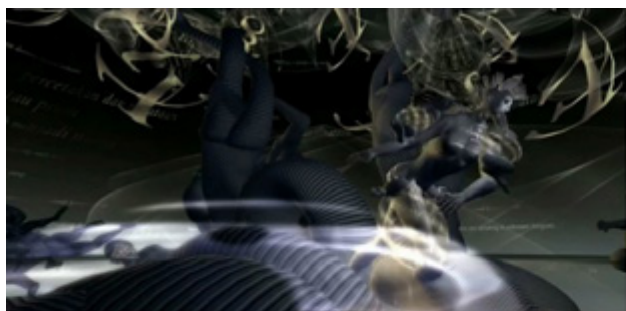


Figuras 6 a 9. Catarina Carneiro de Sousa, de Maria, de Madalena, de Marina, 2012 (capturas de ecrã de machinima).

O machinima realizado permitiu documentar um projeto agora desaparecido, uma vez que depois deste Delicatessen já foi reconstruído várias vezes. Para além da conservação da paisagem e objetos, foi possível integrar os avatares no ambiente, justapondo as duas vertentes do projeto num mesmo filme. A justaposição de várias vertentes de um mesmo projeto é uma forma de documentar a sua transversalidade e por vezes comunicar algo mais sobre ele. Foi o que fizemos nos machinimas de apresentação dos nossos projetos Meta_Body e Meta_Body II, que discutiremos mais adiante, onde para além de mostrar espaços e avatares explicamos a natureza do projeto e a sua metodologia.

Elif Ayiter, também conhecida por Alpha Auer, tem também uma abordagem documental do machinima, usando-o como arquivo das suas instalações e avatares. Um dos mais interessantes exemplos é o machinima Asemia. Neste projeto, Alpha Auer explora a escrita despida do seu conteúdo semântico. Foi um projeto integrado na instalação colaborativa Further Along the Path, comissariada em 2012 por Bryn Oh, no SL, e patrocinada pelo Linden Endowment for the Arts (LEA) (Ayiter 2013). Uma instalação concebida por vários artistas a partir do conceito surrealista de Cadáver Esquisito, isto é, cada instalação fundia-se na do artista seguinte (Oh 2012). Asemia era uma enorme esfera, com uma paisagem textual e textural e com os seus próprios habitantes - os avatares que integravam este projeto. A autora refere que foi guiada nesta obra, pelas suas raízes no design gráfico, que a compelem a uma abordagem estética das formas tipográficas e da textura textual (Ayiter 2013). Para além do texto assémico, Alpha Auer criou também uma paisagem sonora de vocalizações sem aparente sentido, mas cuja sonoridade nos podia evocar uma língua estrangeira. Toda a conceção girava em torno de uma verbalidade semanticamente nula.

O machinima que documenta a instalação, no entanto, para além de arquivar os seus aspetos visuais, espaciais e sonoros, integra também nova informação, que contextualiza o espectador relativamente à obra.



Figuras 10 a 13. Elif Ayiter, Asemia, 2012 (capturas de ecrã de machinima).

No machinima LPDT3, a mesma autora, documenta não só a sua obra mas também as dos autores com quem colaborou na construção de uma enorme instalação virtual em cinco níveis. Esta instalação inspirou-se no projeto do pioneiro da arte digital Roy Ascott *La Plissure du Texte: A Planetary Fairytale* (LPDT), repensado passados 30 anos por Max Moswitzer, Selavy Oh e Alpha Auer, primeiro com LPDT2 no Second Life em 2010 e depois em 2012 com LPDT3 na New Genres Grid. LPDT foi criado em 1983.

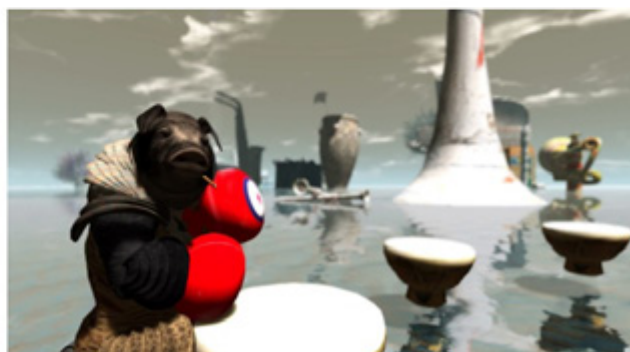
Este projeto envolvia a associação de múltiplos caminhos para uma narrativa que se desenrolava de forma assíncrona de acordo com centros de ação, por todo o mundo, que determinavam o seu desenvolvimento. Esta foi uma das primeiras obras a utilizar a tecnologia digital e a interligação remota de computadores muito antes da criação da World Wide Web. Em 1986, para descrever este projeto, Roy Ascott viria a cunhar o termo autoria distribuída (Ascott 2005: 282-296).

Apesar de estar também baseada na textualidade, o cerne desta obra é precisamente a autoria distribuída. Max Moswitzer, Selavy Oh foram os responsáveis pela programação e arquitetura, enquanto Alpha Auer ficou encarregue da paisagem sonora e avatares. No entanto, toda a conceção do projeto é dos três autores, contando ainda com a colaboração de Heidi Dahlsveen, também conhecida como Mimesis Monday, no que diz respeito à animação dos avatares (LPDT2/3 2012).

O que se torna mais interessante no machinima documental de LPD3 é a forma como esta autoria distribuída se transforma num fluxo visual e sonoro, em que as várias autorias se combinam sem perderem coerência. Os avatares fundem-se com tal naturalidade no ambiente, que por vezes se torna difícil distinguir corpo de espaço.

No caso de Eupalinos Ugajin essa distinção também pode ser muito difícil, mas por razões diversas. Este artista é famoso tanto pelas suas construções responsivas, de inspiração dada, como pelo o seu avatar metamorfo, que é sempre substancialmente diferente de todos os avatares que se podem encontrar no metaverso. Se a dimensão lúdica é uma característica da arte em ambientes virtuais em geral, em Eupalinos Ugajin esta torna-se mesmo a principal característica. O artista literalmente brinca com todo tipo de artefactos virtuais, tanto da sua autoria como concebidos por outras pessoas, nos quais podemos pensar enquanto ready-mades virtuais. Tanto as suas instalações como os seus avatares se tornam assemblages destes objetos. Ayiter considera que estas criações surgem por processo bissociativo, um processo criativo defendido por Athur Koestler, que considera que o ato criativo é o resultado da justaposição de dois quadros de pensamento aparentemente antagónicos (Ayiter 2011: 31-36). Os avatares de Eupalinos Ugajin parecem-se com instalações artísticas e, por vezes, as suas instalações parecem

avatares. Mas o papel central que o avatar tem para este artista (Ayiter 2011: 33) toma dimensões performativas que só podem ser capturadas através do machinima. Assim, os machinimas do autor são documentos das suas brincadeiras com avatares e artefactos e exploram, por um lado, o espanto do absurdo e, por outro, a ironia e o humor.



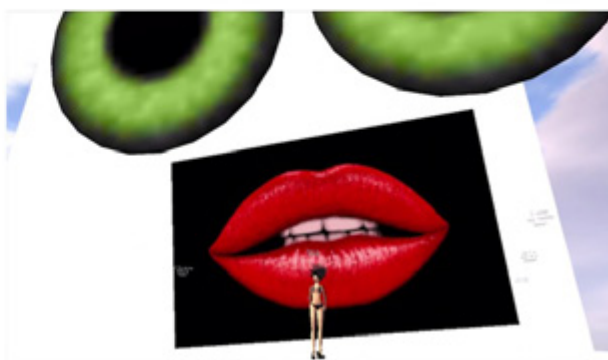
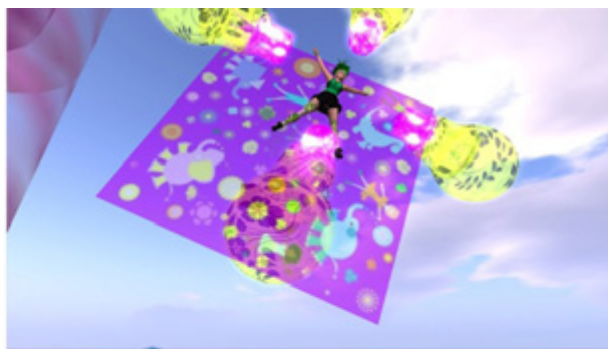
Figuras 14 a 16. Eupalinos Ugajin, *Chutes d'Images and other stories*, 2013 (capturas de ecrã de machinima).

Figura 17. *Musiclandia*, Eupalinos Ugajin, 2013 (captura de ecrã de machinima).

Próxima deste tipo de incorporação do avatar está também a dupla de artistas portugueses Kikas Babenco e Marmaduke Arado. Neste caso, os artistas tiram partido da possibilidade de anexar artefactos ao avatar, para fazer aparecer no mundo instalações, que na realidade não fazem parte do ambiente, mas são “vestidas” pelos seus avatares. Kikas e Marmaduke utilizam esta estratégia nas suas performances, criando um do forte impacto visual, habitualmente associado a conteúdos satíricos relativos ao mundo da arte e aos códigos sociais do metaverso. Estes eventos são habitualmente improvisados e participatórios, oferecendo muitas vezes os seus artefactos ao público e convidando-o a integrá-los.

A abordagem da artista SaveMe Oh, é semelhante na estratégia, sendo, no entanto, centrada na sua persona artística, cujo avatar, mais do que uma autoria, personifica a obra propriamente dita. SaveMe apresenta-se como um agente provocador no mundo da arte, invadindo frequentemente eventos artísticos com as suas performances, que podem chegar a cobrir todo um Sim. Os seus machinimas, mais do que documentos, são peças artísticas de mérito próprio.

Na realidade, este tipo de performance torna-se profundamente difícil de documentar, mesmo em machinima, devido à sua dimensão participatória e improvisada. É, por isso, particularmente notável o machinima do cineasta independente Edward Folger, conhecido no metaverso como Ed Vespucciano, que documentou uma performance conjunta da dupla Kikas e Marmaduke com SaveMe OH, em África Live, no Second Life, com o filme *I can't believe this! LIVE*, de 2011. Este machinima, apesar de ter um conecção claramente documental, demonstra como é indefinida a fronteira entre o documento e a obra de arte. Outra obra sua, *Le Sacre du Printemps*, de 2013, demonstra-o de forma ainda mais evidente. A partir da documentação de performances de Save Me Oh e da dupla Kikas e Marmaduke e utilizando a música de Stravinsky como elemento estruturador da narrativa, Ed Vespucciano constrói uma nova história.



Figuras 18 a 21. Ed Vespucciano, I can't believe this! LIVE, 2011 (capturas de ecrã de machinima).

Outro exemplo da forma como terceiros podem, a partir de um projeto artístico em ambiente virtual colaborativo, criar novas obras, em que a linha de separação entre arte e documento se torna difusa é o trabalho que Bernard Capitaine, conhecido no metaverso como Iono Allen, tem vindo a desenvolver. Este autor tem sido responsável por vários machinimas de grande qualidade, que abordam vários tipos de práticas artísticas e vários autores de ambientes virtuais colaborativos. O conjunto da sua obra torna-se assim uma preciosa fonte de memória do fluxo efêmero da produção artística do metaverso. No entanto, não estamos a falar de um autor que se limite a registar o trabalho de outros, sua utilização das obras virtuais serve frequentemente os seus próprios propósitos narrativos, o que é particularmente evidente no machinima *Recursivity*, de 2012. Neste filme o autor usa as obras como cenário ou mesmo personagem da sua narrativa.

No seu machinima *The Inevitability of Fate*, de 2012, Iono Allen documentou a obra homónima de Saskia Boddeke, conhecida no metaverso como Rose Borchovski. Tratou-se de uma instalação concebida em 2012 na plataforma SL, no Sim Two Fish, que envolvia os residentes na história de Angry Beth e Lot, uma mãe e filho, no deflagrar de uma guerra que os separaria. No ambiente virtual era possível ver o aniversário de Lot e os seus brinquedos de criança. A seguir, uma fita amarela pregada nos seus corpos simbolizava a sua nova condição. Depois da guerra, Beth volta, mas a criança tinha desaparecido. É assim que Beth se torna Angry Beth. As alusões ao holocausto, apesar de evidentes, nunca são literais. O filme de Iono Allen mantém-se fiel à narrativa de Rose Borchovski, fazendo-a emergir do percurso da instalação, desde no aniversário de Lot, até ao seu mergulho no vazio.

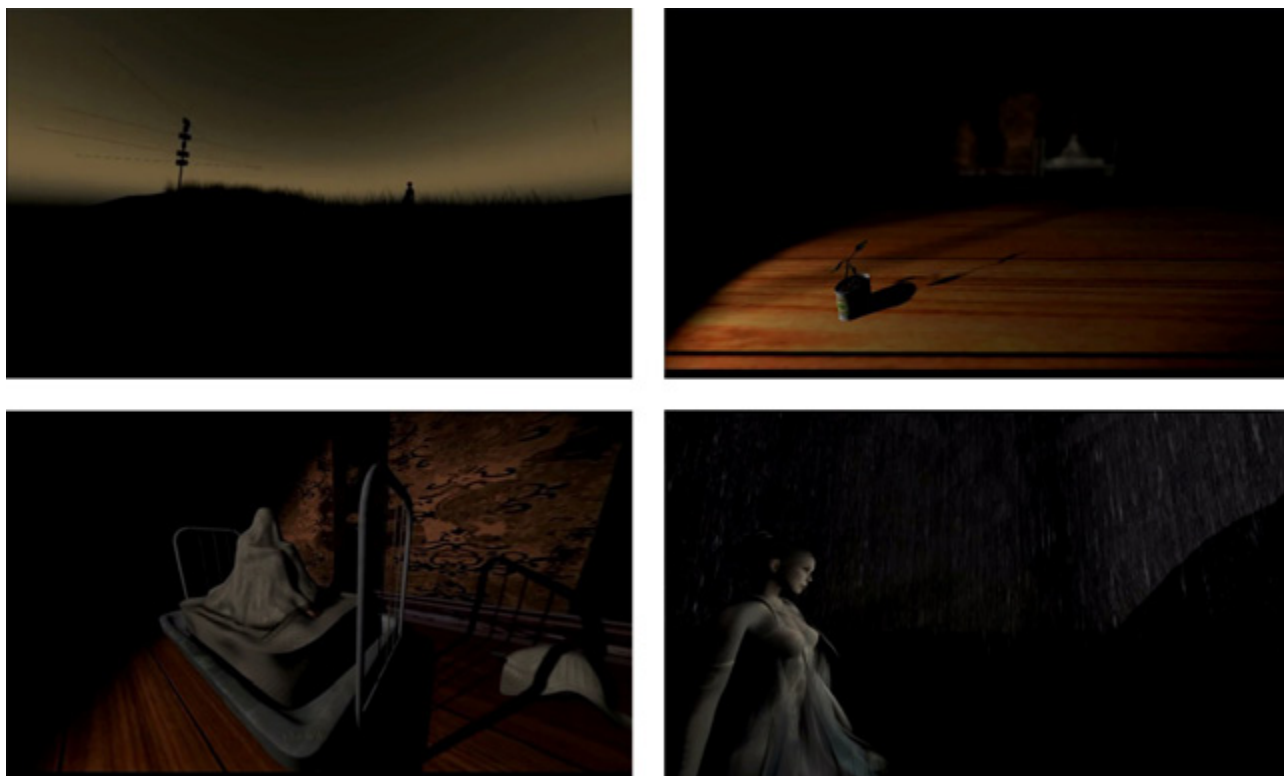


Figuras 22 a 25. Iano Allen, *The Inevitability of Fate*, 2012 (capturas de ecrã de machinima).

A própria Rose Borchovski usou recentemente os seus próprios machinimas desta instalação (e outras da sua autoria) na exposição “The Dance Of Death”, em 2013, na Basileia, Suíça (The Drax Files: World Makers [Episode 14: Rose Borchovski] 2013). Neste caso, mais do que documento os machinimas tornam-se obras derivadas do próprio trabalho da artista.

Podem traçar-se semelhanças entre este caso e o de Bryn Oh, uma vez que esta artista também realiza machinimas a partir da sua própria obra. Para seu mais recente projeto, *The Singularity of Kumiko*, de 2014, no Sim Imersiva, no SL, a artista fez um pequeno machinima de divulgação, que, no entanto, não revela totalmente o conteúdo do espaço. Na verdade, é essencial revelar o mínimo antes da experiência imersiva no ambiente, já que existe uma forte componente de mistério associada a esta narrativa interativa. Esta é uma obra bastante exigente para com o residente, uma vez que o design da experiência é arquitetado por Bryn Oh com cuidadosa atenção a todos os pormenores. Isto implica que, para a experimentar, o residente terá de cumprir todas as regras desenhadas pela artista, sob pena de não ter acesso ao que foi planeado. Estamos a referir-nos especialmente à definições do programa, cujas especificações da autora têm de ser seguidas rigorosamente. Esta é também uma obra que requer o tempo e disponibilidade para ir lentamente desvendando o espaço e a história ou histórias. Bryn Oh propõe-se a procurar o que é único e específico no meio virtual, aquilo que o distingue de outros meios (Oh 2014).

O que se torna relevante nesta obra para o presente estudo é a utilização do machinima Juniper. Este filme estava associado ao poema de um dos quartos da instalação *Imogen and the pigeons*, de 2013, também em Imersiva. Juniper não é única personagem a atravessar diferentes obras e diferentes narrativas de Bryn Oh. As suas histórias vão mantendo elos de relação, hiperligações, entre si. Este machinima de 2013, aparece agora na instalação *The Singularity of Kumiko*, de 2014, numa hiperligação para uma página de partilha de vídeo. Trata-se, portanto, de um filme concebido como obra de mérito próprio, baseada no próprio trabalho anterior da artista, que é utilizada como parte integrante de uma nova obra. Esta é, de facto, uma demonstração das características específicas do meio virtual, que potencia relações rizomáticas entre vários projetos, formas de expressão e plataformas de suporte.



Figuras 26 a 29. Bryn Oh, Juniper, 2013 (capturas de ecrã de machinima).

São exatamente este tipo de relação rizomáticas que pretendemos promover com *Meta_Body*, é um projeto iniciado por Meilo Minotaur e CapCat Ragu, que se mantém em desenvolvimento e que tem sido o nosso recente objeto estudo (Sousa 2013). Foi concebido em resposta a um convite de participação na edição de 2011 da exposição AMIW, que na sua 6ª edição, esteve patente em Viena, na Áustria, no espaço VBKÖ - Associação Austríaca de Mulheres Artistas. Esta edição foi em grande medida uma continuação da, já referida, edição de 2010. O subtítulo deste ano foi: O que podem as palavras?, uma pergunta citada do livro *Novas Cartas Portuguesas*.

A ideia de corpo metafórico trabalhada por nós no projeto daquele ano (2010) foi continuada e alargada na sua potencialidade para a edição de 2011 com este novo projeto. O corpo virtual, enquanto corpo metafórico é um corpo da expressão e da linguagem. Este foi o aspeto em que nos concentramos para a conceção do projeto *Meta_Body*, pensando no avatar como um corpo/linguagem aberto à experimentação e à potencia, disponibilizamos dezoito avatares, que não só são oferecidos, como também são copiáveis e transferíveis, dando liberdade total de utilização aos produtores, usamos este termo em vez de público, porque na realidade, a relação, no metaverso, das pessoas com este projeto é uma relação de participação criativa integrante do projeto. Na nota que distribuímos junto com avatares, no SL, convidamos as pessoas participar com o seu trabalho derivado. Foram selecionados para a exposição 120 trabalhos apresentados sob a forma fotografias virtuais ou machinimas. O conceito de produtização foi desenvolvido por Axel Bruns e Jan Schmidt para descrever uma nova realidade decorrente da Web 2.0, que assenta na interseção do conteúdo gerado pelos utilizadores. Os participantes podem muitas vezes alternar entre usuários produtores e vice-versa, originando um papel híbrido (Bruns e Schmidt 2010). Esta é metodologia utilizada no desenvolvimento de *Meta_Body*. Neste momento o projeto continua numa nova fase, *Meta_Body II*, em que esatamos a distribuir os avatares feitos pelos produtores a partir dos primeiros 18, acrescentando assim 26 novos avatares à distribuição.

Para Pierre Lévy ao termo virtual não se opõe o termo real, mas o termo atual. A virtualidade não trata da possibilidade, mas da potência. Para este autor, a realização não é uma criação, no sentido pleno do termo, pois não implica a produção de algo novo. O possível é exatamente como o real, mas sem uma existência. O virtual, por outro lado, pede uma resolução, é problemático e complexo. Nesse sentido, a atualização é uma solução para um problema que vai muito além do seu enunciado. O atual não é pre-

determinado pelo virtual, como Lévy nos lembra, não é a sua realização, mas uma resposta a ele (Lévy 1996: 15-16). Os machinimas dos produzuidores surgem aqui claramente sem intenções documentais, mas antes como momentos de atualização do projeto, que se desdobra noutros pequenos projetos ou alimenta o fluxo novas produções mais complexas. Os casos dos machinimas de Nina Camplin, conhecida no metaverso por Fuschia Nightfire, e do português André Lopes, conhecido no metaverso como SpyVspy Æon, são exemplos destas duas abordagens. O primeiro *Meta_Body Dragonfly*, 2011, muito curto, mas de grande qualidade estética. Como um fogo fátuo acende-se momentaneamente, para depressa nos escapar entre os dedos. O segundo, com o machinima *Sound Of Colors - Meta_body Experience*, 2011, apresenta-nos uma criação mais complexa, tanto em termos de produção como de conceção narrativa.



Figuras 30 e 31. Fuschia Nightfire, *Meta_Body Dragonfly*, 2011 (capturas de ecrã de machinima).

Figuras 32 e 33. SpyVspy Æon, *Sound Of Colors - Meta_body Experience*, 2011.(capturas de ecrã de machinima).

CONCLUSÕES

Ao longo deste estudo tentamos descrever a forma como artistas e fãs tentaram documentar práticas artísticas no metaverso através de machinimas. Todavia, verificamos que estes não se podem estabelecer enquanto sucedâneo da obra e não substituem a sua experiência estética. Este tipo de machinimas baseados em obras ocupam, na realidade, dois lugares ambivalentes na experiência estética por um lado são desencadeadores de novas experiências estéticas e por outro são o resultado de uma experiência estética com uma dimensão criativa. Este último, é um tipo de experiência característica da cibercultura.

Voltemos pois à definição de mundos virtuais, desta feita, para integrar nesta investigação aquela defendida por Pierre Lévy, que é consideravelmente mais alargada que as anteriores: “reserva digital de virtualidades sensoriais e informacionais que só se atualizam na interação com seres humanos” (Lévy 1999: 145). Dentro desta definição alargada Lévy distingue, no entanto, dois grandes tipos de mundos virtuais:

- aqueles que são limitados e editados, como CD-ROMs ou instalações “fechadas” (off-line) de artistas,
- aqueles que são acessíveis por meio de uma rede e infinitamente abertos à interação, à transformação e à conexão com outros mundos virtuais (on-line) (Lévy 1999: 145).

A distinção entre em linha e fora de linha que Lévy sugere é fundamental no sentido do tipo de obra que se propõe: “obras-fluxo”, “obras-processo”, “obras-aconte-cimento”. Este tipo de obras, apesar de também existirem fora de linha, são típicas da cibercultura (Lévy 1999: 147). Obras “metamórficas, coconstruídas, que resistem à totalização, quer por intenção (pelo autor), quer por extensão (pela gravação)” (Lévy 1999: 148).

Assim, mais do que documentos, os machinimas participam, como momentos de atualização, no fluxo de criação partilhada, em que a experiência estética da criação e da fruição se confundem no recreio da cibercultura.

BIBLIOGRAFIA

ASCOTT, Roy, 2005, ‘Distance Makes the ArtGrowFurther:Distributed Authorship andTelematic Textuality in LaPlissure du Texte’, em A. Chandler, N. Neumark (eds), *At a distance : precursors to art and activism on the Internet*, Cambridge: The MIT Press, 282-296.

AYITER, Eyiter, 2011, ‘Bisociative Ludos: The Wondrous Tales of Eupalinos Ugajin and Naxos Loon’, *Proceedings of 12th Consciousness Reframed International Research Conference: “Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of Transformation”*, Lisboa, 31-36.

AYITER, Eyiter, 2012, *Ground<C>: A Metaverse learning strategy for the creative fields*, Plymouth: University of Plymouth.

BARRENO, Maria Isabel, HORTA, Maria Teresa, e, VELHO DA COSTA, Maria, 1998 [1972] *Novas Cartas Portuguesas*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BAUWENS, Michael, 2006, ‘The Political Economy of Peer Production’, *post-autistic economics review*, no. 37, 33-44.

BOELLESTORFF, Tom, 2010, *Coming of Age in Second Life, An Anthropologist Explores the Virtually Human*, Nova Jersey: Princeton University Press.

BRUNS, Axel, e, Schmidt, Jan-Hinrik, 2010, ‘Produsage: A Closer Look at Continuing Developments’, *New Review of Hypermedia and Multimedia*, vol. 17, no. 1, 3-7.

CASTRANOVA, Edward, 2005, *Synthetic Worlds: The Business and Culture of Online Games*, Chicago: University of Chicago Press.

CHURCHILL, Elizabeth F., SNOWDON, David N., e, MUNRO, Alan J., 2001, ‘Collaborative Virtual Environments: Digital Places and Spaces for Interaction for CSCW: An Introduction’, em Elizabeth F. Churchill, David N. Snowden, Alan J. Munro (eds.), *Collaborative Virtual Environments: Digital Places and Spaces for Interaction*, Londres: Springer, 3-20.

LÉVY, Pierre, 1996, *O que é o virtual?*, São Paulo: Editora 34.

LÉVY, Pierre, 1999, *Cibercultura*, São Paulo: Editora 34.

LOWOOD, Henry, e, NITSCHKE, Michael, 2011, ‘Introduction’, em Henry Lowood, Michael Nitsche (eds.), *The Machinima Reader*, Cambridge: The MIT Press, vii-x.

PICARD, Martin, 2006, ‘Machinima: Video Game As An Art Form?’, *Proceedings of CGSA 2006 Symposium*, York.

PINCHBECK, Dan and GRAS, Ricard, 2011, ‘From Game to World: “ Traditional ” and Second Life Machinima’, em Henry Lowood, Michael Nitsche (eds.), *The Machinima Reader*, Cambridge: The MIT Press, 143-158.

PINTASILGO, Maria de Lurdes, (2010) [1980] ‘Prefácio (leitura breve por excesso de cuidado)’, em Carla Cruz, Virginia Valente (eds.), *All My Independent Women — Novas Cartas Portuguesas*. Coimbra: Casa da Esquina, 3-6.

SOUSA, Catarina C., 2012, ‘Mom and me through the looking glass’, *Metaverse Creativity: Building, Performing, Learning and Authorship in Online 3D Worlds*, vol. 2, no. 2, 137-160.

SOUSA, Catarina C., 2013, ‘Meta_Body, A Project on Shared Avatar Creation’, *CONFIA. 2nd International*

Conference on Illustration & Animation, Porto, 147-164.

VALVERDE, Isabel, 2013, 'Innovative Somatic-Technological Dance Research Collaboration into Creative Mixed Reality Educational Practices', SLACTIONS2013 Book of Abstracts, Vila-Real, 18.

WEBGRAFIA

AYITER, Eyiter. Asemia, 2013. Disponível em: <http://asemicavatar.blogspot.pt/> (acesso 28 de março de 2014).

BENELLI, Cutea. How on earth did you come up with THAT idea? (A test.), 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/GrimBros?fref=ts> (acesso 28 de março de 2014).

LPDT2/3. LPDT2/3 - La Plissure du Text 2/3, 2012. Disponível em: <http://lpdt2.blogspot.pt/>

OH, Bryn. Further along the Path, 2012) Disponível em: <http://brynoh.blogspot.pt/2012/05/while-ago-wonderful-group-of-artists.html> (acesso 28 de março de 2014).

OH, Bryn. The Singularity of Kumiko, 2014. Disponível em: <http://brynoh.blogspot.pt/2014/02/the-singularity-of-kumiko.html> (acesso 28 de março de 2014).

SECOND LIFE 2LEI. What is 2Lei, s/d. Disponível em: http://secondlife2lei.blogspot.it/p/blog-page_24.html (acesso 28 de março de 2014).

ZAGALO, Nelson. Machinima Creative Technologie, 2012. Disponível em: <http://www.slideshare.net/nzagalo/machinima-a-creative-technology> (acesso 28 de março de 2014).

FILMOGRAFIA

Asemia, 2012. Dir: Elif Ayiter. Disponível em: <https://vimeo.com/45467582> (acesso 28 de março de 2014).
Chutes d'Images and other stories, 2013. Dir: Eupalinos Ugajin. Disponível em: <https://vimeo.com/74145465> (acesso 28 de março de 2014).

de Maria, de Mariana, de Madalena, 2102. Dir: Catarina Carneiro de Sousa. Disponível em: <http://youtu.be/oNZ4tWFgX04> (acesso 28 de março de 2014).

I can't believe this! LIVE, 2011. Machinima. Dir: Edward Folger. Disponível em: <https://vimeo.com/23745789> (acesso 28 de março de 2014).

Juniper, 2013. Bry Oh. Disponível em: <http://youtu.be/urmhu0jAZD8> (acesso 28 de março de 2014).

Le Sacre du Printemps, 2013. Machinima. Dir: Edward Folger. Disponível em: <https://vimeo.com/60141222> (acesso 28 de março de 2014).

Liquid Song, 2012. Dir: Catarina Carneiro de Sousa. Disponível em: http://youtu.be/Kelmh_8NNhA (acesso 28 de março de 2014).

LPDT3, 2012. Dir: Elif Ayiter. Disponível em: <https://vimeo.com/50033221> (acesso 28 de março de 2014).

Meta_Body, 2012. Dir: Catarina Carneiro de Sousa. Disponível em: <http://youtu.be/amlk38J-aDY> (acesso 28 de março de 2014).

Meta_Body II, 2013. Dir: Catarina Carneiro de Sousa. Disponível em: <http://youtu.be/VEx9PVQT34k> (acesso 28 de março de 2014).

Meta_Body Dragonfly, 2011. Dir: Nina Camplin. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/62780516@N05/6226676260/in/photolist-auekVf-arHRLz-awAfPj-bpGSF3-atrRCe-au1bkd> (acesso 28 de março de 2014).

Musiclandia, 2013. Dir: Eupalinos Ugajin. Disponível em: <https://vimeo.com/73552647> (acesso 28 de março de 2014).

Recursivity2012. Dir: Bernard Capitaine. Disponível em: <http://youtu.be/SkhhJxpfFzo> (acesso 28 de março de 2014).

Sound Of Colors - Meta_body Experience, 2011. Dir: André Lopes. Disponível em: <https://vimeo.com/30534519> (acesso 28 de março de 2014).

The Drax Files: World Makers [Episode 12: Ole Etzel], 2013. Machinima. Dir: Bernhard Drax. Disponível em: <http://youtu.be/1zVSGu8MCe8> (acesso 28 de março de 2014)

The Drax Files: World Makers [Episode 14: Rose Borchovski], 2013. Machinima. Dir: Bernhard Drax. Disponível em: <http://youtu.be/lcL1xLCyf60> (acesso 28 de março de 2014).

The Inevitability of Fate, 2012. Dir: Bernard Capitaine. Disponível em: <http://youtu.be/f2tDWH7r-KU> (acesso 28 de março de 2014).

The Singularity of Kumiko, 2014. Dir: Bry Oh. Disponível em: <http://youtu.be/JONF4tgTh34> (acesso 28 de março de 2014).

RECARDI uma REde de Cultura e ARte Digital

LUÍS CARRILHO

Licenciado em Engenharia da Computação gráfica e multimédia. É atualmente bolseiro de investigação no Âmbito do Projeto RECARDI- Rede de Cultura e Arte Digital. As suas principais áreas de interesse são a criação de projetos de Modelação 2D/3D, Multimédia, desenvolvimento de Aplicações Gráficas Interativas na área interação homem-máquina e Tecnologias da Internet.

PEDRO MIGUEL MOREIRA

Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Viana do Castelo no grupo disciplinar de Engenharia Informática e Multimédia. É o atual coordenador da licenciatura em Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia. Realiza investigação e possui diversas publicações sob a forma de artigos em revista, capítulos de livros e artigos em conferências nacionais e internacionais. As suas principais áreas de interesse são Multimédia, Jogos Sérios, Interação Natural e Multimodal, Visão por Computador, Inteligência Artificial e Tecnologias da Internet.

CARLA DIAS

Licenciada em Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia. É atualmente bolseira de investigação no Âmbito do Projeto RECARDI- Rede de Cultura e Arte Digital. As suas principais áreas de interesse são Animação/ Texturização/Modelação de personagens e ambientes virtuais, pós-produção de imagens 3D e Vídeo, Multimédia, desenvolvimento de Aplicações Gráficas Interativas na área interação homem-máquina.

LUÍS ROMERO

Formado em Engenharia de Sistemas e Informática pela Universidade do Minho, Portugal, tem um Mestrado em Knowledge Based Systems (Sistemas Baseados em Conhecimento), pela Universidade Heriot-Watt, Reino Unido, e um doutoramento em Informática com tese sobre o tema 'Integração Baseado em Vídeo de Ambientes Reais e Virtuais', pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. A sua experiência profissional inclui lugar de programador na Associação Industrial do Minho, Portugal, investigador do Laboratório Nacional de Engenharia e Tecnologia Industrial, Lisboa, Portugal, e é atualmente Professor Adjunto no Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde ensina Ambiente de Programação Gráfica, Realidade Virtual, Programação 3D, Interação Gráfica Avançada, entre outros, em cursos de licenciatura e de mestrado. Interesses de investigação incluem Sistemas Gráficos Interativos, Realidade Virtual e Aumentada, Desenvolvimento de Jogos e Pervasive Computing.

RECARDI

uma REde de Cultura e ARte Digital

Luís Romero, Pedro Miguel Moreira, Carla Dias, Luís Carrilho

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

RESUMO

O consórcio RECARDI tem como missão a criação, dinamização e expansão de uma rede de excelência ativa na web, a REde de Cultura e ARte Digital. Esta plataforma integrará funcionalidades que permitirão a experimentação e criação colaborativa digital em rede, a exibição virtual de artefactos digitais, o ensino e o treino virtual, assim como a construção e manutenção de um repositório de artefactos digitais, compreendendo ainda um conjunto de serviços especializados de catalogação e pesquisa avançados de artefactos digitais e conteúdos multimédia em geral. A plataforma irá contemplar também serviços de venda virtual de artefactos e ainda a preservação digital e a salvaguarda dos direitos de autor, aspectos que permitirão alicerçar uma rede nacional de excelência em arte e cultura digital. A infraestrutura da plataforma divide-se em 5 classes de serviços: colaboração e partilha; negócio digital; salvaguarda de direitos de autor; pesquisa avançada e catalogação e, por fim, preservação digital. Na sua versão inicial, estarão disponíveis cinco aplicações piloto: “eExperimentar”, “eColaborar”, “eExpôr”, “eAprender” e “eNarrar”. Estas implementam toda a gama de funcionalidades centrais a fornecer pela plataforma que vão desde o espaço de experimentação na criação de artefactos digitais, por programação de pequenas aplicações, ou por combinação simples de imagens, sons, música, cor, formas geométricas, entre outros, a partir de conteúdos multimédia em bruto, ou recorrendo a artefactos digitais já concluídos; tendo ainda a possibilidade de exibição virtual de trabalhos; de partilha de aplicações, artefactos e conteúdos; de integrar sessões de formação e treino; e ainda de desenho e de criação de conteúdos de cariz didático, na forma de narrativa digital.

PALAVRAS-CHAVE

Arte e Cultura Digital, Plataforma Web, Artefactos Digitais, Autoria Digital

KEYWORDS

Digital Arts and Culture, Web Platform, Digital Artifacts, Digital Authorship

INTRODUÇÃO

O projeto RECARDI¹ - REde de Cultura e Arte Digital (Carlos Monteiro, Junho de 2012), tem como objetivo a criação, dinamização e expansão de uma “rede de excelência” em Cultura e Arte Digital ativa, para a Web. Pretende fazer uso das melhores e mais avançadas técnicas, integrando aquelas que podem conferir maior possibilidades de sucesso, construindo um sistema que permita ir além do estado da arte, relacionando-as de forma única e dotando-as de características inovadoras que irão além do que existe no mercado. Foi desenvolvido por um consórcio de entidades empresariais e do sistema científico e académico.

TRABALHO RELACIONADO

Existem atualmente diversas comunidades virtuais devotadas para a divulgação da arte digital. Entre elas distingue-se a DevianArt (DevianArt, 2014), provavelmente a maior comunidade virtual artística internacional online, devotada especialmente para a arte digital. Algumas dedicam-se à gestão de portefólios de artistas como a Coroflot (Coroflot, 2014) ou a Behance (Behance, 2014), que apresentam em paralelo as obras dos seus membros. Existem ainda outras comunidades que, diretamente ou indiretamente, se relacionam com a área da arte digital, como a Artech Internacional (Artech, 2014), uma associação de entidades relacionadas com a produção artística, ou a InSEA (InSEA, 2014), vocacionada para a educação sob uma perspetiva artística, entre outras.

A DeviantArt é um exemplo concreto de um espaço onde artistas do mundo inteiro podem conhecer, divulgar, partilhar e vender os seus trabalhos enquanto tomam contacto com criações dos seus pares. No entanto esta rede não oferece de forma integrada as facilidades de experimentação, colaboração, exposição de artefactos digitais, assim como de aprendizagem e de desenho de conteúdos es-

¹ Projecto financiado pelo Programa Compete, QREN, FEDER, projeto em co-promoção nº 22997

pecíficos, aliado a serviços de preservação de direitos de autor e manutenção digital dos artefactos, e o negócio digital, como se almeja na rede RECARDI.

O PROJETO

O projeto RECARDI, como “rede nacional de excelência”, estará suportada numa plataforma digital, e permitirá, por um lado, a Experimentação e Criação (individual ou colaborativa), a Exibição Virtual, o Ensino/Treino em linha e ainda a Preservação Digital e a salvaguarda dos Direitos de Autor em Repositório Digital próprio, dos mais diversos artefactos de arte e cultura digital e por outro, a sua disponibilização em dispositivos e plataformas complementares e heterogêneas.

Com a rede RECARDI pretende-se potenciar a congregação de especialistas de arte, tecnologia, cultura e lazer, associados a espaços expositivos e experimentais físicos que facilitam o adequado entrosamento com o grande público. Esta rede é constituída, numa visão macro e no seguimento do acima descrito, por uma plataforma central, um repositório global de artefactos digitais e um conjunto de outros repositórios multimédia associados ao projeto assim como diversas aplicações piloto.

A estrutura modular da plataforma contempla cinco módulos: Serviços de Colaboração e Partilha em Rede; Serviços de Negócio Digital; Serviços de Salvaguarda de Direitos de Autor (DRM “Digital Rights Management”), Serviços de Pesquisa Avançada e Catalogação e Serviços de Preservação Digital.

A plataforma que concretiza parte da infraestutura de software de suporte foi especificada por forma a que a permitir o desenho e disponibilização de novos módulos possa ser com um mínimo de esforço. No âmbito do projeto são desenvolvidas as primeiras cinco aplicações piloto, nomeadamente: “eExperimentar”, “eExpôr”, “eColaborar”, “eAprender” e “eNarrar”. Estas cinco aplicações constituem a “semente” da rede, isto é, serão as primeiras de muitas mais que se pretende que venham a ser desenvolvidas pela comunidade que fará uso da rede RECARDI, sejam elas derivadas destas quatro, sejam de outras novas soluções totalmente desenvolvidas de raiz, explorando a modularidade e extensibilidade da plataforma. Descrevem-se abaixo as cinco aplicações piloto que são desenvolvidas no âmbito do presente projeto:

- eExperimentar

Espaço de edição, combinação e composição visual livre, recorrendo a vários algoritmos, e a partir de premissas iniciais fornecidas pelo utilizador, conjugando de forma aleatória, dados como cor, palavras, som, imagem, etc., visando a experimentação visual estática como em movimento ou sonoro-musical sendo esta posteriormente visualizada e/ou ouvida em diversos suportes.

Espaço desenvolvido com suficiente modularidade e em arquitetura aberta para permitir integrar facilidades de desenho e programação de pequenas aplicações recorrendo a tecnologia livre tais como a plataforma Processing, Open Frameworks ou Arduíno (Reas & Fry, 2006; Noble, 2009).

- eExpôr

Esta aplicação piloto adota a metáfora da Galeria Virtual para criar um espaço virtual bi- e tridimensional sob a forma de uma galeria onde o utilizador-público poderá aceder a exposições virtuais existentes onde os artefactos digitais podem ser apreciados, através de facilidades de navegação e aumento, podendo cada artefacto incorporar elementos não só visuais como também auditivos ou com profundidade tridimensional, com ou sem dinamismo.

A visita virtual deverá revestir-se da forma de uma narrativa digital ou reportando-se, numa sequência em audiovisual, a um artefacto real físico. Cada artefacto em exposição virtual integrará uma ficha informativa onde, entre outros, constará o nome ou nomes dos autores, data da criação e eventualmente materiais e ferramentas envolvidos, condições técnicas de visualização física (se se tratar de uma instalação física) assim como o preço (se houver). Por outro lado esta aplicação permitirá ao utilizador-autor configurar a sua exposição virtual, podendo esta ser uma tarefa realizada individualmente ou em grupo. Tendo em conta a configuração específica dos artefactos em exposição, a “eExpôr” permitirá visualizações não só na Web como também via outros dispositivos físicos tais como telemóveis inteligentes, iPad, CAVE, mesa multi-toque ou ainda a televisão interativa. Desta forma uma exposição virtual na

plataforma RECARDI poderá constituir em si conteúdo para sessões físicas e presenciais de exposição, demonstração ou promoção suportados com outros dispositivos para além da Web. Alguns destes dispositivos são disponibilizados no interior do consórcio o que abre possibilidades de visualização adicionais, embora o foco central do projeto RECARDI seja a rede de criativos na Web.

- eColaborar

Proporciona um espaço concreto de interconexão da rede RECARDI abrindo as funcionalidades disponibilizadas pela eExperimentar à colaboração em rede, explorando os serviços do módulo nuclear de colaboração e partilha em rede. Na prática as funcionalidades do eExperimentar são aqui estendidas para permitir trabalho de grupo em rede.

A aplicação irá também procurar alargar os dispositivos que na rede podem ser empregues pelos vários membros de uma equipa a laborar em conjunto a partir de dispositivos móveis, incluindo iPhone/iPAD e Android, com as devidas adaptações.

- eAprender

Conjunto de funcionalidades que permitem, do lado do utilizador-autor, configurar cursos de formação completos a partir de módulos didáticos na forma de narrativa digital ou conteúdos multimédia simples, que incidam sobre as temáticas da arte e cultura digitais visando o seu consumo como cursos de e-learning recorrendo a princípios de desenho e implementação de objetos de aprendizagem.

- eNarrar

Esta aplicação piloto integra um conjunto de funcionalidades que permitam desenhar, estruturar e integrar elementos multimédia no sentido de criar um conteúdo digital final na forma de narrativa digital. Estas são histórias curtas (se no formato vídeo com a duração inferior a 5 minutos) sobre uma determinada temática que adotam tecnologia e princípios das narrativas digitais (do inglês digital storytelling), i.e., têm duração curta, eventualmente com personagens, enredo e tensão, momento alto e fecho, sendo narradas preferencialmente na primeira pessoa pelo próprio autor e evidenciando a sua visão individual ou de grupo sobre os aspetos da temática da narrativa e que são considerados na mesma. Este tipo de conteúdos recuperam a tradição ancestral da humanidade das histórias narradas oralmente, de geração em geração, acerca de lendas, mitos, experiências passadas, etc. e tem vindo a ser explorados em todo mundo em diversas aplicações que vão desde a educação e treino até ao puro entretenimento ou divulgação cultural, podendo ser consumidos no canal Web integrando cursos online ou, por exemplo, como conteúdos livres na TV interativa. As narrativas digitais têm demonstrado ser um meio muito potente para transmitir ideias, conceitos, em suma, conhecimento. Esta aplicação estará ao dispor do utilizador-autor a partir da plataforma RECARDI, onde se procurará adotar tecnologia existente e de domínio público (ex. celtx) para a sua implementação.

O CONSÓRCIO

O consórcio é constituído por um total de sete entidades: duas empresas e cinco entidades do Sistema Científico e Tecnológico. O consórcio foi formado tendo em conta a elevada variedade de objetivos e de questões tecnológicas que se pretendem abordar.

Assim, com o objetivo de criar uma plataforma que permita criar, dinamizar e expandir uma rede de cultura e arte digital, foi constituído o seguinte consórcio de acordo com as competências identificadas:

- EDIGMA - Plataformas de colaboração, Plataformas eBusiness, Tecnologia interativa;
- Metatheke - Tecnologia DRM - Gestão de Direitos Digitais, Gestão de Repositórios Digitais, Conteúdos Digitais.
- Centro de Computação Gráfica (CCG) - Interfaces e tecnologias virtuais, 3D, Avatares;
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) - Tecnologia para desenvolver aplicações 3D;
- Universidade Aberta (UAb) - Tecnologia para Preservação Digital, Tecnologias de e-Learning, Tecnologias da Narrativa Digital, Tecnologia para pesquisa semântica, catalogação e categorização de conteúdos digitais, Conteúdos para Web;
- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC) - Tratamento semân-

tico de áudio, Mecanismos de análise de imagens.

• Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (UAlg) -Tecnologia dos media digitais; Arte e Comunicação Digital;

MERCADO ALVO

O primeiro mercado da solução é o mercado nacional. Esse é o primeiro passo da implementação da rede o qual vem no seguimento do seu próprio desenvolvimento, o qual contará com a colaboração das entidades nacionais. No entanto, e ainda no decorrer do seu desenvolvimento, serão estabelecidos diversos contactos internacionais de forma a estabelecer ligações com as mais diversas entidades e redes existentes, iniciando com aquelas que se associaram formalmente ao projeto. O mercado alvo da solução é assim vasto e totalmente abrangente. Não há limitações para a aplicação da solução com exceção da língua. Apesar de inicialmente ser desenvolvida em português e inglês, com a expansão da utilização da rede, serão introduzidas novas línguas na mesma tais como o castelhano e/ou francês, ambicionando o espaço ibero-americano e francófono.

CONCLUSÃO

A solução RECARDI irá alcançar avanços significativos em relação ao estado da arte atual uma vez que irá potenciar a experimentação e criação em rede de arte digital na própria plataforma. Atualmente, não existem soluções integradas, nem para o mercado nacional nem internacional, que proporcionem a artistas digitais a colaboração simples e acessível entre todos.

As reduzidas soluções existentes apresentam limitações ao nível das funcionalidades e são deficitárias ao nível da sua adequação aos perfis tipo. Pode-se portanto afirmar que a solução deste projeto apresenta-se como verdadeiramente inovadora e única, a nível nacional e internacional.

BIBLIOGRAFIA

MONTEIRO, C. (ed.), 2012, Consórcio RECARDI, Braga: MultiSector Norte - Innovation Consulting, Lda.

NOBLE, J., 2009, Programming Interactivity: A Designer's Guide to Processing, Arduino, and Openframeworks, Sebastopol: O'Reilly Media Inc.

REAS, C., & FRY, B., 2006. Processing Code: Programming within the Context of Visual Art and Design. In P. A. Fishwick (Ed.), Aesthetic Computing, Cambridge: MIT Press.

WEBGRAFIA

ARTECH. Artech International Association, 2014, disponível em: <http://artech-international.org/> (acesso em 2 de abril de 2014).

BEHANCE. Online Portfolios on Behance, 2014, disponível em: <http://www.behance.net/> (acesso em 2 de abril de 2014)

COROFLOT. (2014). Coroflot - Design Jobs & Portfolios, 2014, disponível em: <http://www.coroflot.com/> (acesso em 2 de abril de 2014)

DEVIANART. deviantART: where ART meets application! ,2014, disponível em: <http://www.deviantart.com/> (acesso em 2 de abril de 2014)

INSEA. (2014). International Society for Education Through Art, 2014, disponível em: <http://www.insea.org/> (acesso em 2 de abril de 2014)

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL 2014

ENCONTROS DECINEMA

Conferência Internacional 2014

ISBN 978-989-97504-9-4



9 789899 750494