

A close-up photograph of a film reel, showing the sprocket holes and the film strip. The image is partially covered by a large, semi-transparent green shape that serves as a background for the text.

ENCONTROS DE CINEMA

6º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2017

COORDENAÇÃO

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
CARLOS EDUARDO VIANA
LUIZA PEREIRA MONTEIRO
DANIEL MACIEL

ENCONTROS DECINEMA

6º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2017

Capa: publiSITIO

ISBN 978-989-99850-9-4

AO NORTE – ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL

COMISSÃO CIENTÍFICA

ADRIANA BAPTISTA, Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD) do Instituto Politécnico do Porto

ADRIANA HOFFMANN FERNANDES, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

ALICE FÁTIMA MARTINS, FAV, Universidade Federal de Goiás

ANABELA MOURA, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

ANTÓNIO COSTA VALENTE, Festival de Cinema de Avanca, Universidade de Aveiro

CARLOS ALMEIDA, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

CASIMIRO PINTO, CEMRI – Media e Mediações Culturais, Universidade Aberta

CÉLIA VIEIRA, Instituto Superior da Maia

DENISE MACHADO CARDOSO, VISAGEM, Universidade Federal do Pará

EDGAR TEODORO DA CUNHA, FCL-UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

GLAÚCIA ENEIDA DAVINO, Roteirismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie

GRAÇA LOBO, Coordenadora do Programa Juventude Cinema Escola. Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares - Algarve

ISA CATARINA MATEUS, Coordenadora da Comissão de Formação do Cineclube de Faro

JOÃO MOURA, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JORGE CAMPOS, Documentarista

LUIZA MONTEIRO PEREIRA, Núcleo de Pesquisa Infância, Adolescência e Família, Universidade Estadual de Goiás

MANUELA PENAFRIA, Universidade da Beira Interior

MARIA DO CÉU MARQUES, CEMRI – Media e Mediações Culturais, Universidade Aberta

MIRIAM TAVARES, Coordenadora do CIAC (Centro de Investigação em Artes e Comunicação) da Universidade do Algarve

PAULA GODINHO, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

PAULO CUNHA, Universidade de Coimbra

RENATO AMRAM ATHIAS, Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife, Universidade Federal do Recife

SÉRGIO RIZZO, Academia Internacional de Cinema, Laboratório de Mídia e Educação

VÍTOR REIA-BATISTA, Universidade do Algarve

COMISSÃO ORGANIZADORA

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO DA PUBLICAÇÃO

José da Silva Ribeiro e Luíza Pereira Monteiro

AO NORTE

Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel, Rui Ramos

GRUPO DE ESTUDOS EM CINEMA E NARRATIVAS DIGITAIS

José da Silva Ribeiro (coordenador), Alice Fátima Martins, Daniel Maciel, Luiza Pereira Monteiro, Patrícia Nogueira e Sandra Regina Chaves Nunes

CEMRI - MEDIA E MEDIAÇÕES CULTURAIS, UNIVERSIDADE ABERTA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

José da Silva Ribeiro

ESE - IPVC

Anabela Moura, Carlos Almeida

COORDENAÇÃO GERAL

José da Silva Ribeiro, Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel

ORGANIZAÇÃO

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

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos dias 02 e 07 de maio de 2017, e ocorreu no âmbito dos XVII Encontros de Cinema de Viana.



CONTEÚDOS

9 APRESENTAÇÃO

PARTE I CINEMA

12 IDENTIDADES NO CINEMA

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

20 SOLO SAGRADO:

A OBRA DE GODFREY REGGIO E O PAPEL DO CINEMA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

ALEXANDRA LIMA GONÇALVES PINTO

29 LA CONSTANTE DICOTÓMICA EN LA OBRA DE PEDRO ALMODÓVAR.

DE LA LIBERACIÓN CÓMICA A LA CONTENCIÓN DRAMÁTICA A PROPÓSITO DE *LOS AMANTES PASAJEROS* Y *JULIETA*.

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ

35 INTERSECÇÕES ENTRE PINTURA, CINEMA E FOTOGRAFIA:

REFERÊNCIAS PICTURAIS HOPPERIANAS NAS IMAGENS CINEMATográfICAS E FOTOGRAFICAS

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

48 FRIDA KAHLO ALÉM DE FRIDA:

REPRESENTAÇÃO FICCIONAL DA *PERSONA*

CRISTINA SUSIGAN

56 LOVING VINCENT

MARIA AUXILIADORA DELGADO MACHADO

66 REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS NO CINEMA:

CONTRIBUIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS ARTÍSTICOS E DOS DIRECTORES DE FOTOGRAFIA

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

79 REFLEXÕES SOBRE ORIENTAÇÕES DE PESQUISA ARTÍSTICA EM CINEMA E AUDIOVISUAL

EDUARDO TULIO BAGGIO

JUSLAINE ABREU NOGUEIRA

89 UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DO FILME "VERTIGO" DE ALFRED HITCHCOCK

RAFAEL GOMES FILIPE PH.D

100 EDITAIS PÚBLICOS PARA A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA SOLUÇÃO OU PROBLEMA?

THUANNY VIEIRA

PARTE II CINEMA E ESCOLA

110 O QUE TEMOS APRENDIDO COM O CINEMA?

ALICE FÁTIMA MARTINS

117 A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE JOVENS. NOTAS METODOLÓGICAS

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

130 DOS LIVROS DE IMAGEM AO CINEMA E AO YOUTUBE: PERCURSOS DE CONSUMO NA ATUALIDADE

ADRIANA HOFFMANN FERNANDES

136 O CINEMA NO ENSINO SUPERIOR – LINGUAGENS EM APROXIMAÇÃO

CARLOS ALMEIDA

ANABELA MOURA

GABRIELA BARBOSA

143 MIGRAÇÕES DA ARTE E DA CULTURA

– UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

150 CINEMA NA ESCOLA OU ESCOLA NO CINEMA?

ELSA CERQUEIRA

166 SÉRIE PROFESSOR ARTISTA:

UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

EVANDRO LEMOS DA CUNHA

GERALDO FREIRE LOYOLA

172 DESIGNS EDUCACIONAIS NA WEB SOCIAL CENTRADOS NA EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA DE IMAGENS EM MOVIMENTO

J. ANTÓNIO MOREIRA

181 UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ON-LINE NO ESTUDO DO MEIO SOCIAL LOCAL E REGIONAL

MANUELA CACHADINHA

ENCONTROS DE CINEMA VI

APRESENTAÇÃO

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

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

A segunda parte é composta por nove textos, que trazem como eixo comum de análise a temática cinema, escola e educação em múltiplos contextos socioeconómicos e políticos, com diferentes interfaces.

A presente edição foi organizada e revista por Luiza Pereira Monteiro, colaboradora da AO NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual, professora da Universidade Estadual de Goiás, Pesquisadora

do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap/Cnpq/Brasil) registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Ambiente e Sociedade, linha de pesquisa Dinâmicas Socioeconômicas e Ambientais e no Grupo de Estudos em Cinema e Narrativas Digitais , e por José da Silva Ribeiro, coordenador do Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais da AO NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual, investigador Responsável pelo Grupo de Investigação Media e Mediações Culturais do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais – Universidade Aberta, professor dos programas de pós-graduação em Arte e Cultura Visual – linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação e Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás.

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

Goiânia, dezembro de 2018.

José da Silva Ribeiro
Universidade Federal do Goiás
Grupo de Estudos em Cinema e Narrativas Digitais

Luiza Pereira Monteiro
Universidade Estadual de Goiás
Grupo de Estudos em Cinema e Narrativas Digitais

PARTE I CINEMA

IDENTIDADES NO CINEMA

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Artes Visuais
CEMRI – Media e mediações culturais, Universidade Aberta
AO NORTE - Grupo de estudos em cinema e narrativas digitais

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

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

RESUMO

Procuramos neste texto explorar diversos sentidos da relação do cinema com as identidades. Construção de identidades do cinema de autor, do cinema na primeira pessoa (identidades reflexivas), identidade do espectador na apropriação do filme, identidade dos cinemas nacionais, identidades de cinema locais ou identidades que se constroem no cinema e pelo cinema. Destas identidades emerge o conceito de território nas suas diversas aceções: território área (nação, local, corpo) e território rede (transnacionalidade, transculturalidade, multisituação). Trata-se sobretudo de um extenso campo de pesquisa a explorar do qual aprestamos uma primeira síntese.

PALAVRAS CHAVE: Cinema de autor, identidade reflexiva, cinemas nacionais, cinema transcultural, cinema transnacional, cinema multisituado.

ABSTRACT

We seek in this text to explore several meanings of the relationship of cinema with identities. Identity construction of the author's cinema, first-person cinema (reflective identities), identity of the spectator in the appropriation of the film, identity of national cinemas, local cinema identities or identities that are built in the cinema and by the cinema. From these identities emerges the concept of territory in its various forms: territory area (nation, place, body) and territory network (transnationality, transculturality, multisituality). It is mainly an extensive field of research to explore from which we have presented a first synthesis.

KEYWORDS: Author's cinema, reflexive identity, national cinemas, transcultural cinema, multisituated cinema.

INTRODUÇÃO

O cinema pode relacionar-se com identidades de muitas formas. A primeira é a identidade autoral, mais relevante no cinema de autor. Um dos últimos redutos da teoria do autor, que remonta à escola romântica do século XIX, foi a arte cinematográfica. Cabe lembrar que a função de autor não se dá de forma idêntica e universal em todas as épocas e em todas as formas discursivas mesmo dentro de uma mesma cultura. Distintos fatores sociais, políticos, e económicos contribuíram, a partir da renascença, para a exaltação do indivíduo que na arte corresponde à figura do autor (Foucault, 1981). Foucault refere ainda que em

finais do século XVIII e princípios do Século XIX, à semelhança do que acontece no sistema de propriedade característico da nossa sociedade, é estabelecido o regime de propriedade das produções artísticas, estabelecidas regras de direitos de autor, de reprodução, criminalização das práticas de utilização ou recriação livre dessas produções. Mikhail Bakhtin não refere a *função autor* mas o *imagem autor* a partir desta “o autor apresenta-se como sujeito que veicula o processo criador e ao mesmo tempo representa a si mesmo” (Bakhtin, 2005, p. X). Distingue assim o autor-pessoa do autor-criador – aquele que dá voz criativa. O autor como elemento estético-formal tem sempre uma voz segunda, isto é, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor / cineasta / artista, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a ordenar um todo estético.

O pensamento acerca da autoria no cinema pode ser encontrado no próprio desenvolvimento da teoria cinematográfica nestes dois níveis de abordagem de filiação e propriedade e autorreconhecimento de si pelo reconhecimento do outro. Desde a teoria da montagem dos anos 1920 até à “política dos autores” dos anos 1960 se tentava justificar o estatuto artístico do cinema, distinguindo cinema de arte de cinema de massas, ou simplesmente cinema, de arte popular e de cultura de massas. As teorias e práticas do cinema de autor emergiram no cinema francês no final dos anos 1940, a partir dos pensamentos de André Bazin - visão pessoal do cineasta, personalismo, e de Alexandre Astruc - primado da *mise en scène*, importância do estilo. Uma das primeiras manifestações dessa então nova forma de ver a sétima arte resultou no movimento da *Nouvelle Vague* e foi difundida pela revista *Cahiers du Cinema*. Antes de produzirem seus filmes, cineastas como Jean-Luc Goddard e François Truffaut deram importantes contribuições no desenvolvimento da teoria do cinema de autor. O fundamento principal dessa teoria é que o realizador, por ter uma visão global do som, imagem, argumento, iluminação, direção de atores, direção de arte (e de outros elementos constituintes) do filme, deve ser considerado mais o autor da obra do que o argumentista / guionista/ roteirista, assim, são as tomadas de câmara, a iluminação, a duração da cena e todos os outros elementos decididos pelo realizador que definirão os significados expressos pelo filme, mais até do que o próprio argumentista.

Truffaut, Bazin e Rivette defendiam uma estética da expressão pessoal no cinema, na qual o realizador seria o autor e não uma equipa, ou um trabalho coletivo visando as massas. Contribuíam assim para a atribuição do realizador da identidade e subjetividade de autor semelhante a outros artistas – poetas, romancista, pintores... Como viria a afirmar François Truffaut “Um filme identifica-se com seu autor, e compreende-se que o sucesso não é a soma de elementos diversos – boas estrelas, bons temas, bom tempo – mas liga-se exclusivamente à personalidade do autor” (Truffaut, 2000:17) ou sublinhando mais esta ideia com a afirmação “um filme é uma etapa na vida do realizador é como o reflexo de suas preocupações no momento” (Truffaut, 2000:20).

Esta identidade autoral é mutante ao longo da história do cinema. Para os cineastas russos o cinema é a arte da montagem. Para os franceses dos *Cahiers de Cinema* o filme tem um único autor, responsável por dar unidade estética ao filme, desenvolver uma ideia coerente e apresentar uma visão do mundo. Esta teoria permanece ainda hoje embora mais fluida e mais liberta da excessiva centralidade do realizador. Sobretudo o produtor (e o financiamento), mas também a equipa e mesmo as tecnologias e a técnica conquistaram espaço na produção cinematográfica.

Talvez uma forma atualmente mais generalizada na presença do autor na produção cinematográfica é a presença do realizador no filme como em *Lenfant Sauvage*¹ de François Truffaut (1970) - etapa ou história de vida do realizador, ou os filmes narrados na primeira pessoa como *Les Tambours D'avant*² de Jean Rouch (1971), ou *Stories We Tell*³ de Sarah Polley (2012) ou *No Intenso Agora*⁴ de João Moreira Sales (2017) e de

1 *François Truffaut decidiu desempenhar o papel de Jean Itard. Dificilmente poderia encontrar um ator que mantivesse uma relação de múltiplos desempenhos com a criança. O realizador/autor passa para dentro da obra, identifica-se com a personagem e com história que desenvolve. Refere, mais tarde, ser este um dos filmes mais importantes da sua vida. O apreço pela obra de Jean Itard não me parece menor que pela personalidade e percurso de Itard com que Truffaut se identifica ao representá-lo no filme. (Ribeiro, 2016: 16).*

2 *Jean Rouch descreve como filmou e como a presença da câmara teria precipitado o início do ritual e de um transe. O cineasta e a câmara envolvem-se na ação dissolvendo-se filmador e filmados sem qualquer possível antinomia sujeito-objeto na construção de uma etnografia ou de um filme.*

3 *Sarah Polley procura seu pai biológico e no final traz para debate a ideia de Levi Strauss sobre a paternidade biológica e social e a complexidade das sexualidades e do parentesco nas sociedades atuais*

4 *Em No Intenso agora João Moreira Sales conta em voz off a história trágica de sua mãe ligando as imagens que ela teria feito na China, da sua presença em Paris, do seu regresso ao Brasil e dos múltiplos acontecimento que ela e sua família foram vivendo. Termina evocando de modo subtil, mas*

muitos outros em que podemos identificar identidades reflexivas.

Há outra identidade que emerge no cinema – o espetador. A obra não se basta por si própria nem o sentido está completamente no espetador ou no leitor. A ideia de que a apropriação do filme pelo espetador é o resgate das intenções do autor caiu por terra com o desenvolvimento da análise do discurso e da teoria da receção. O espetador é então outra identidade a que se atribui, em grande parte, a autoria do filme. A autoria dependeria assim de um sujeito coletivo (destinatário), da subjetividade (conhecimento e cultura) do espetador sem, de modo nenhum, esquecer as escolhas do realizador e as decisões económicas e atitude ético-política do produtor. Várias identidades profissionais, jurídicas, estéticas, éticas e políticas se definem e continuamente se reconfiguram na produção cinematográfica.

No caso particular do documentário e do filme etnográfico há outras identidades, outras participações decorrentes de as produções cinematográficas se realizarem com pessoas (não atores profissionais), inseridas nos seus contextos sociais e culturais. Emergem assim os atores sociais que, das formas mais diferenciadas, participam na realização dos filmes - não se trata de filmes “sobre as pessoas”, mas “com as pessoas” acerca de questões concretas da vida social e cultural. Emergem também as instituições, as culturas locais e o território. Para além disso os documentários e os filmes etnográficos são realizados, a maior parte das vezes, com recursos mínimos – financiamento e equipas mínimas, frequentemente longas estadias nos locais, instituições e com as pessoas filmadas, pesquisa etnográfica e adaptação a situações imprevistas.

Neste processo de passagem à imagem o autor joga a sua identidade pessoal e relacional. Pessoal na medida em que lhe é exigida uma obra original, cujas escolhas estão frequentemente enraizadas na história pessoal e em oportunidades criadas ou existentes nos quadros institucionais em que se situa - instituições de financiamento, instituições de enquadramento da produção, modas, modelos, axiologias e normas epistemológicas, éticas e estéticas. Relacional com as pessoas, grupos sociais, instituições filmadas e que tornará visíveis e audíveis, com uma equipa, por vezes mínima, de produção, com as entidades financiadoras, com o público a quem dirige a produção. Neste campo se situam as produções audiovisuais colaborativas – antropologia partilhada de que são exemplo as obras de Jean Rouch e de uma série de antropólogos cineastas que seguiram os processos e os caminhos desta figura máxima do filme etnográfico.

Identidade e cinema pode igualmente referir-se às denominadas cinematografias nacionais. Todos os anos os países publicam os filmes relevantes da cinematografia nacional. Na definição de cinema nacional a questão da identidade parece incontornável. Mas, no nosso caso, como intervém a identidade na definição do conceito de “nacional”? como articular o cinema nacional com a identidade nacional? o que vem a ser o “cinema português” ou o “cinema brasileiro”? Os filmes feitos por diretores portugueses ou brasileiros? Os filmes realizados com financiamento nacional? Os filmes que abordam temáticas nacionais? Estas categorias dificilmente podem ser definidas numa época de transnacionalismos e financiamentos provenientes de países diversos.

Ao colocar estas questões torna-se necessário partir do conceito de nação como

Estado territorial cujas fronteiras exprimem a unidade e cujas forças políticas, económicas, administrativas e institucionais diversas, com suas estruturas objetivas confirmam e garantem a coerência. Consequentemente o Estado-Nação constrói a sua própria história e seus mitos existe apenas em relação a uma segunda condição: que os indivíduos que participam no grupo nacional assim definido. Para o processo identificação coletiva aos símbolos da nação, o indivíduo encontra e reconhece a sua identidade nacional. A identidade é construída através da relação entre o indivíduo para o coletivo (Tortajada, 2008:11).

A produção, difusão e circulação cinematográfica são assim enquadradas pelas instituições económicas, políticas e jurídicas do Estado-Nação. Por outro lado, o cinema nacional envolve à relação dos indivíduos com os temas e os mitos nacionais – como um espelho em que o grupo se reconhece, ou como símbolos que os possa representar. Pensar o cinema nacional implica interrogar-se sobre os processos que constituem a esta produção cultural em objeto simbólico do “nacional”.

dramática, sua morte prematura.

Como pode o cinema representar aspetos de identidade de um grupo ou de um povo? Toratajada apresenta duas formas. Uma decorre do fato de o filme ser apresentado, no espaço público como representando o país em catálogos, publicações, festivais, mostras, etc.. Qualquer que seja o tema, o género, os atores, o realizador, o filme representa a nação por um estatuto adquirido no interior de um sistema. Outra forma tem a ver com os filmes cujo discurso explicitamente ou implicitamente apresenta elementos definidores do “nacional” constitutivos da identidade nacional. Estes elementos definidores podem ser controlados pelas instituições do Estado-Nação ou situar-se nas margens como contestação. Nesta situação não deixam de ser elementos definidores do “nacional”. Toratajada, referindo-se ao cinema Suíço, encontra três critérios de base para definir a nacionalidade: 1) ser produção maioritariamente nacional, 2) ter um realizador nacional ou que vive no país há muito tempo, 3) um filme rodado, pelo menos parcialmente no país.

O Canadá em que é mais notória a dificuldade em definir uma identidade nacional na medida em que a diversidade constitui a identidade canadiana, frequentemente denominada de “caleidoscópio cultural” ou um “mosaico multicultural” também são definidos critérios para atribuição da denominação de cinema canadiano. Além do sistema de ponto que avalia quantitativa se o filme pode ser considerado “filme canadiano” baseado na quantidade de canadianos que ocupam funções criativas (realizador, argumentista, atores, fotógrafos, etc.) alguns critérios terão de ser respeitados – o realizador e o argumentista terão de ser canadianos bem como o primeiro e segundo ator mais remunerados. Também o produtor deve ser canadiano e os custos de produção suportados em 75% pelo erário público e a pós-produção realizada no Canadá. Alega-se para a definição destes critérios que outros mais subjetivos como “temas ou conteúdos canadianos” seria uma tarefa complexa e polémica em decorrência da multiplicidade de culturas e comunidades que compõem a identidade e a iconografia nacional do país (Medeiros, 2008).

Graça (2016) aborda a questão do cinema português de uma forma mais conceitual e, de uma forma mais pragmática sugerida por Ian Christie (2013) considera que fazer a história dos cinemas através do conceito do nacional continua a ter a sua importância por três motivos fundamentais: porque a nacionalidade é relevante para os públicos; porque o cinema nacional não tem que ser necessariamente homogéneo e porque as nações continuam a ser nossos quadros de referência primordiais. As produções cinematográficas fazem parte da história da produção cultural do país. Seus realizadores, figura central na produção cinematográfica, são na generalidade portugueses. As obras são geradas em contextos sociais dinâmicos e, por conseguinte, mutantes, sujeitos a processo contínuos de mudança. Num ponto de vista político, relacionados com a legislação, poderia haver, como noutros países uma resposta mais pragmática à questão – o que é o cinema português? Isto leva Graça a concluir “A ontologia do cinema português continua em aberto, como, de resto, sempre esteve. E talvez seja melhor assim, por agora” (Graça, 2014: 98)..

Diz-se do cinema brasileiro que demorou a desenvolver-se, que só na década de 1930 surgiram as primeiras empresas cinematográficas, produtoras de filmes do género chanchada, que o grande salto de desenvolvimento do cinema nacional ocorreu somente na década de 1960 com o “Cinema Novo” em que os filmes começam a retratar a vida real, mostrando a pobreza, a miséria e os problemas sociais, dentro de uma perspectiva crítica, de contestação e de particular relevância cultural e artística, que na década de 1970-80 entrou em crise profunda em que a problemáticas sociais saem de cena e se instala a *pornochanchada*, nos anos de 1990 a indústria cinematográfica torna-se rentável, na atualidade surge uma intensa produção, por vezes de notável qualidade e nem sempre reconhecido pelos poderes como representante da cultura Brasileira. Para além deste curto histórico do cinema brasileiro há o cinema indígena⁵, cinema de quebrada⁶. Mas o que vem a ser o cinema indígena qual a sua identidade? O cinema feito por realizadores/diretores indígenas? O cinema que aborda questões indígenas? O extraordinário desenvolvimento do cinema colaborativo realizado por instituições como o Vídeo nas Aldeias ou outro filme como os realizados por Eliane

5 *O cinema indígena cinema sobre temáticas indígenas feito por realizadores / diretores indígenas ou filmes que abordam as questões indígenas feito por realizadores/ diretores não indígenas. Este cinema tem particular relevância no Brasil e na Austrália. O seu histórico passa nos anos de 1970 nos EUA: Navajos de Pinon Tree, no Novo México, Estados Unidos, participantes de um projeto de Sol Worth e John Adair, com a câmara, roteiro, filmagem, edição de imagens e montagem. A ideia era deixá-los livres para manipularem uma câmara e realizarem filmes de acordo com uma conceção nativa, portanto sem qualquer interferência externa. Os índios, na primeira exibição de filmes rodados dentro de sua aldeia, demonstraram um comportamento semelhante ao apresentado durante seus rituais e eventos. Com temas variando entre a arte da tecelagem, o trabalho de um ourives e o tratamento da água através de poços artesianos, prestaram atenção a tudo que se passava na tela. (WORTH; ADAIR, 1972, p. 129).*

6 *Cinema realizado por jovens da periferia paulista e exibido nas periferias urbanas (quebradas).*

Café⁷ envolvendo populações locais?

Pensar atualmente o cinema nacional implica uma série de questões movediças e controversas decorrentes das concepções de identidade cultural e da ideia de Nação. Para Stuart Hall, existem no mínimo dois caminhos diferentes para se pensar a “identidade cultural”. O primeiro define “identidade cultural” como sendo uma cultura partilhada, uma espécie de verdade única coletiva, escondida entre muitas outras, que está mais superficial ou que é artificialmente imposta, e cujas pessoas que compartilham uma mesma história e ascendência abraçam em comum. O segundo reconhece que, assim como mantêm muitos pontos de similaridade, as culturas possuem também aspetos de significante e profunda diferença que constituem o que realmente nós somos, ou melhor, o aquilo em que nós nos tornamos. Este segundo caminho parece ser o mais estimulante para se considerar atualmente as questões de identidade cultural. Desta forma, a “identidade cultural” está em constante transformação, sendo um processo de devir, uma questão de “tornar-se” e não de “ser”, pertencendo ao futuro assim como ao passado (Hall, 1996). As identidades culturais são para, Stuart Hall, os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento” (Hall, 1996, p. 70).

Também o conceito de Nação tem sido questionado. Para Benedict Anderson Nação é uma “comunidade política imaginada”, a sua existência depende de um aparato simbólico por meio do qual são construídos os sentimentos de comunhão, companheirismo e horizontalidade social entre seus membros, escamoteando os conflitos, desigualdades e diferenças que a atravessam. Para atingir esse objetivo, a comunidade nacional deve construir uma imagem do passado que de alguma forma projete a sua continuidade ao longo do tempo: a ideia de uma origem, de uma trajetória e de um destino que são comuns às pessoas que fazem parte da comunidade. O romance e os jornais ofereceram no passado “as formas e os meios técnicos para ‘re-presentar’ o tipo de comunidade imaginada que é a nação” (Anderson, 2006). Atualmente o cinema, as redes sociotécnicas, as narrativas digitais criam esta e muitas outras formas de comunidades imaginadas – as nacionais com certeza, mas também as locais⁸ e comunidades imaginadas de grupos específicos, étnicos, género, diásporas, etc... Também aqui o cinema tem um papel muito específico na construção da identidade destes grupos. São exemplo disto, filmes que constituem documentos fundadores e de reconhecimento da historicidade de povos como, entre muitos outros, *Nannok* de Robert Flaherty (1922) em relação aos Itinuit ou *First contact* de Bob Connolly e Robin Anderson (1982) para as tribos aborígenes da Papua New Guinea, *Je, tu, il, elle* de Chantal Akerman (1974) sobre identidades homossexualidade – cinema identitário (Billi, 2014).

O professor Serge Cardinal da Universidade de Montreal afirma “O conjunto chamado “Nação” aparece-nos como uma quimera ou como uma entidade suspensa, um corpo vazio votado ao desaparecimento no confronto das singularidades. A menos que esta seja uma união no confronto (Cardinal, 1997). A comunidade imaginada por múltiplas razões não é homogénea, por um lado os financiamentos são cada vez mais globalizados, os filmes concebidos para circular em nesse mundo globalizado, as temáticas frequentemente comuns a grande parte da humanidade, as tecnologias globalizadas, as empresas criativas cada vez mais internacionais por outros há um *cinema independente* e uma produção nas margens dos sistemas como *Isto não é um filme* de Jafar Panahi e Mojtaba Mirtahmasb (2011) ou censurado ou interdito pelos Estados, como *Maîtres Fous* de Jean Rouch (1956) censurado pela Inglaterra ou mais recentemente *Um instante de inocência* de Mohsen Makhmalbaf⁹ (2011). Além destes fatores a acesso generalizado a meios de produção cria nos processos de produção e consequentemente dificuldades de enquadramento no que podemos chamar de “cinema nacional” na media em que, como afirma a jovem realizadora iraniana Samira Makhmalbaf: “três métodos de controlo externos reprimiram o processo criativo dos cineastas do passado: o político, o financeiro e o tecnológico. Hoje, com a revolução digital, a câmara pode ignorar essas formas de controlo e ficar à disposição do realizador”. As identidades locais, étnicas, diaspóricas, etc. encontram assim

7 Em *Narradores de Javé* (2003), mas sobretudo em *Era o Hotel Cambridge* (2016) as identidades de resistência emergem pelas ações protagonizadas por atores profissionais que envolvem os atores sociais nas ações de reconstrução de uma hipotética história local ou numa mais realista história de ocupação do hotel Cambridge pelo MST.

8 Em recente dissertação de Mestrado Nuno Camilo Balduce Lindoso faz um levantamento do cinema nordestino dos filmes feitos pelos realizadores nordestinos ou por cineastas brasileiros que tratam temas nordestinos. Notável a produção cinematográfica pernambucana.

9 Filme da produtora Makhmalbaf Film House que mais não era que a casa dos Makhmalbaf que era também escola. O filme foi financiado por um empréstimo com a garantia dada aos investidores que se o filme não fosse lançado comercialmente venderia sua casa para saldar a dívida. O filme foi apreendido pelo Ministério da Cultura do Irão com a promessa de libertação ser realizados determinados cortes. A família Makhmalbaf não aceitou que o filme fosse despedido sujeitando-se assim à perda da casa.

formas de expressão e de afirmação e construção identitária pelo cinema.

Também as migrações generalizadas e a globalização contribuem para esfacelamento do conceito de Nação, Território, Identidade surgindo outros como diáspora, rede (territórios redes em ver de território área). As identidades culturais multiplicam-se num mesmo espaço geográfico e expandem-se pelo mundo globalizado (transportes, mercadorias, produções culturais).

Quando as migrações são incorporadas no feixe de questões tratadas pela literatura e pelo cinema, contemporâneas são as dimensões cultural, identitária e política que, muitas vezes, se procuram discutir nas representações literárias e fílmicas dessas realidades. Que lugar o migrante ou o exilado ocupa na sociedade de acolhida? Quais as suas relações com o país de origem? Como ele participada construção da nação e das “comunidades imaginadas”? Sendo assim, os conceitos de diáspora, de exílio, de etnicidade que complexificam o processo da construção e da “imaginação da nação”, bem como (re)problematizam a questão da definição das identidades, das subjetividades, das experiências comunitárias na era da globalização, do fluxo contínuo de populações, do rápido acesso às novas tecnologias” (Bamba 2011:168).

Há um *cinema híbrido*, um cinema de duplas ou múltiplas pertenças étnico-culturais, multissituado, decorrente quer dos processos migratórios ou de outras formas de hibridação cultural na transversalidade temas tratados, nas opções estéticas, nas situações e personagens representados. Mahomed Bamba refere que “

a ideia da transnacionalidade do cinema se tornou um conceito chave e operatório no estudo do cinema mundial contemporâneo. o cinema transnacional, enquanto prática transcultural e transfronteiriça, decreta de um lado a obsolescência da ideologia das identidades nacionais fixas, bem como promove um debate sobre os “modos de identificação emocional” e sua mise en scène nos filmes. A transnacionalidade no campo cinematográfico refere-se simultaneamente aos efeitos da globalização (dominação do mercado mundial do cinema por Hollywood), às respostas dos cinemas não-hegemônicos e às respostas dos cineastas originários dos países ex-colonizadores ou ex-colonizados. Sendo assim, “o conceito de transnacionalismo permite entender melhor os rumos e as mudanças em curso no cinema mundial contemporâneo que está sendo imaginado por um número crescente de cineastas através de gêneros que são sistemas mais globais do que as entidades mais ou menos autônomos das nações... incremento da permeabilidade das fronteiras nacionais, passando pelo fenômeno de aceleração do fluxo do capital global até o fator tecnológico que permite uma maior circulação dos filmes em suporte vídeo, dvd e das facilidades de acesso às novas tecnologias, tanto para os diretores de cinema quanto para os espectadores (Ezra; Rowden, 2006, p.3).

O principal efeito do impacto desses fatores é a passagem progressiva do cinema dito nacional para um *cinema transnacional*. Isso é perceptível no polo da recepção cinematográfica: os festivais e as mostras de cinema se multiplicam, dando visibilidade a diversos tipos de filmes que carregam idiosincrasias étnicas, comunitárias e culturais. Um dos paradoxos do cinema contemporâneo transnacional é que quanto maior o sentimento de desprendimento com a identidade nacional, mais a preocupação dos filmes por questões de identidade diaspórica, étnica ou de gênero. Numa perspectiva sociopolítica e cultural, “os filmes de diversos cineastas pós-coloniais, exilados ou pertencentes a diásporas são objeto de análises teóricas que procuram destrinçar seus aspectos formais, temáticos e ideológicos” (Bamba, 2011)

Há além deste cinema híbrido, *cinema transcultural* (*Transcultural Cinema*, David Macdougall) um outro *cinema mundial*? Um cinema que aborde as grandes problemáticas da humanidade? Marcelo Ribeiro, numa recente tese sobre cinema e direitos humanos, explora o tema da dignidade humana no cinema (a dignidade não será outra forma de reconhecimento da identidade), dos “princípios de dignidade universal do projeto cosmopolítico dos direitos humanos” e das “cosmopoéticas cinematográficas”, formas de criação, de fabricação, de invenção (*poiesis*) do mundo (*cosmos*) como mundo comum, como partilha, como espaço da comunidade política (*polis*) da humanidade.

Numa perspectiva hegemônica o cinema é também um produto de mercado sujeito a leis de mercado, do financiamento de multinacionais, da gestão de atores, produtores e realizadores, das grandes produtoras, das salas de cinema e do centros comerciais.

O filme objeto, produção artística e cultural também tem uma identidade. Se é complexa esta relação entre cinema e identidade. Também o é a própria definição de cinema. Desde Adré Bazin que nos interrogamos - Qu'est-ce que le cinema? O que é o cinema? Para Cardinal estas perguntas (acerca da identidade, identidade nacional, cinema nacional, cinema) deixam-nos perplexos "Cette question inévitablement vous pousse à l'incertitude, à l'impuissance, à la tristesse... à la mélancolie" (1997). O percurso é longo nesta procura acerca do que é o cinema ou os cinemaS. Cardinal afirma que na

procura da sua identidade enquanto cinema, este não é apenas fotografia, muito menos teatro, nem somente romance ou pintura, mas um "texto não encontrado" ou um "significante imaginado" em sua definição de nação que não é nem simplesmente uma comunidade improvável, uma sociedade dividida, uma cultura plural, mas o quadro de todas estas dispersões atrai o iniciado, o lábil, o invisível (Cardinal, 1997).

No que se refere à relação de política e cinema Laplantine afirma que ambos se podem colocar do lado do poder (ou da ideologia), do espetáculo (o cinema ou o outro exibido como espetáculo) ou do lado da resistência ou seja na contramão - "ao contrário de um mundo hoje saturado de imagens obscenas e de seus sons ensurdecedores convergindo tudo no mesmo sentido" (Laplantine, 2007:22). Como resistir, subverter ou contrapor ao "bulldozer comercial que visa parecer, lisonjear, seduzir, convencer, adormecer do espectador tomado numa relação de clientelismo"? (Laplantine, 2007:22). A história do cinema aponta três formas de resistência – o cinema de autor, transformação geográfica (geopolítica) pela multiplicidade das cinematografias a partir de múltiplos continentes, a desideologização sobretudo do documentário ou ainda a desteatralização do cinema, da idolatria da dramaturgia - do *conflito central*, a resistência à irreflexividade do totalitarismo visual – importância das vozes e sonoridades (vozes, músicas e sons da vida quotidiana). A reflexão sobre estas formas de resistência levar-nos-ia muito longe. Ficamo-nos na pergunta acerca da identidade do cinema como realidade mutante:

La mélancolie n'apparaît plus comme une mentalité, mais comme une réponse possible à des changements dans les différentes sphères de la société. Les affects de perte, d'absence, de manque et d'abandon ne constituent plus les traits d'une identité essentiellement endeuillée, orpheline ou déficitaire, mais des réactions datées d'un groupe donné" (Cardinal, 1997)

ou com Jean-Luc Godard parafraseando André Bazin: "O cinema não é uma arte, nem uma técnica, é um mistério".

BIBLIOGRAFIA

- Agência Nacional de cinema - *Leis e Medidas Provisórias* <https://www.ancine.gov.br/legislacao/leis-e-medidas-provisorias>
- ANDERSON, Benedict, (2006) *Comunidades Imaginadas - Reflexões Sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo*, S. Paulo: Companhia das Letras.
- Bakhtin, Michael (2003). "O autor e a personagem na atividade estética". In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,
- Bamba, Mahomed "Do "cinema com sotaque" e transnacional à recepção transcultural e diaspórica dos filme", https://www.academia.edu/7267543/PDF-DO_CINEMA_COM_SOTAQUE.
- Billi, Manuel (2014) "Les narrActions de l'Autre : cinéma, identité, altérité", Tetes Chercheuse, <http://teteschercheuses.hypotheses.org/1161>
- Caleiro, Maurício. A narrativa fonocinematográfica em O Silêncio - Audição subjetiva e cronotopias do espaço fílmico, https://www.researchgate.net/publication/279684903_A_narrativa_fonocinematografica_em_O_Silencio_Audiacao_subjetiva_e_cronotopias_do_espaco_filmico, acesso em agosto de 2018.
- Cardinal, Serge "La melancolie du nom. Cinema et identite nationale" *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas: Journal of Film Studies*, vol. 8, n°1-2, 1997, p. 13-33.
- Cavalheiro, Juciane dos Santos A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault, *SIGNUM Estudos Linguísticos, Londrina*, n.11/2, p. 67-81, dez. 2008.
- Christie, Ian. 2013. "Where is National Cinema Today (and Do We Still Need It)?" *Film History: An International Journal*, Vol. 25: 19-30.
- Foucault, Michel. (1981) *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

- Foucault, Michel. (2002). *O que é um autor?* Portugal: Veja/Passagens.
- Graça, André RUI, Aniki vol. 3, n.º 1 (2016): 84-100 | ISSN 2183-1750, doi:10.14591/Aniki.v3n1.185
- Hall, Stuart. (2001) *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Laplantine, François (2007). *Leçons de cinéma pour notre époque*, Condé-sur-Noire: Téraédre.
- Lindoso, Nuno Camilo Balduce (2018) *Imagens do "cabra-macho": construções da masculinidade no cinema do nordeste contemporâneo*, dissertação de mestrado em Antropologia Social apresentada no PPGAS – Universidade Federal de Alagoas.
- Macdougall, David. (1998) *Transcultural Cinema*. Princeton University Press.
- Medeiros, Rosângela Fachel de. (2008) *Cinema e identidade cultural david cronenberg questionando limites*, tese de doutoramento, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Piedras, Pablo (2014) *El cine documental en primera persona*, Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Ribeiro, José da Silva.(2010) Questões epistemológicas, éticas e políticas da representação audiovisual em antropologia. *Em Imagens da Cultura*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, Marcelo Rodrigues Souza, (2016) *Do inimaginável: cinema, direitos humanos, cosmopoéticas*, tese de doutoramento em Arte e Cultura Visual. Goiânia, Universidade Federal de Goiás.
- Torres, José Wanderson Lima. "Cinema de massa e cinema de autor sob o ângulo da autoria". <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/download/514/441>.
- Tortajada, Maria, (2011) « Du « national » appliqué au cinéma », 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze [En ligne], 54 | 2008, mis en ligne le 01 février 2011, consultado em maio 2017. URL : <http://1895.revues.org/2722>
- Truffaut, François. (2005) *O Prazer dos Olhos: escritos sobre cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FILMOGRAFIA

- Era o hotel Cambridge* (2016) Eliane Caffé,
- First contact*, (1982) Bob Connolly e Robin Anderson
- Isto não é um filme* (2011), Jafar Panahi e Mojtaba Mirtahmasb
- Je, tu, il, elle*, (1974) Chantal Akerman
- L'Enfant Sauvage*, (1970) François Truffaut,
- Les tambours d'avant* (1971), Jean Rouch
- Nannok of the North* (1922). Robert Flaherty
- Num Intenso agora*, (2017) João Moreira Sales,
- Stories We Tell*. (2012) Sarah Polley
- Um instante de inocência*, (2011) Mohsen Makhmalbaf

SOLO SAGRADO:

A OBRA DE GODFREY REGGIO E O PAPEL DO CINEMA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

ALEXANDRA LIMA GONÇALVES PINTO

UFSCar – Brasil

ALEXANDRA LIMA GONÇALVES PINTO

A autora é professora efetiva do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, no Brasil, desde 2004. Atualmente, é também doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Rui Cádima. Na UFSCar, foi coordenadora do CineUFSCar e da Revista Universitária do Audiovisual (RUA), além de ter criado e coordenado o LIRIS - Laboratório de Investigação e Realização em Imagem e Som. Fez sua licenciatura em Antropologia na UNICAMP e seu mestrado em Mídias e Artes nessa mesma Universidade, em Campinas – SP - Brasil. Escritora e realizadora audiovisual, tem entre seus principais trabalhos, "Passante" (1994), "Aids pra quê?" (1995), "Mundança" (1998), "Planeta Água" (2003) e "Vegana" (2010), entre outros.

RESUMO

Esta comunicação aborda a obra cinematográfica do realizador independente norte-americano Godfrey Reggio. Segundo ele, a Tecnologia é o tema principal dos seus filmes – desde o primeiro, "Koyaanisqatsi" (1982) até o mais recente, "Visitors" (2013) – mas há também outros temas subjacentes em seu trabalho, entre eles a Ecologia e a Espiritualidade. Através da obra de Godfrey Reggio, é possível pensar sobre a interação entre a Tecnologia, a Ecologia e a Espiritualidade em uma perspectiva intercultural, que une a visão profética da cultura indígena Hopi com as ideias do sociólogo francês Jacques Ellul, entre outros autores que também influenciaram o realizador. Os filmes de Reggio mostram a destruição da natureza, de uma "natureza sagrada", como ela é compreendida por muitas culturas ancestrais. Com seu olhar poético e inovador, seus filmes oferecem uma crítica profunda do mundo contemporâneo. Esses documentários de vanguarda – ou "cine-mônadas", como Reggio prefere chamá-los - deflagram a necessidade urgente de uma reflexão sobre o mundo em que vivemos e sobre o papel da tecnologia, dos media e do cinema em nossa sociedade.

PALAVRAS CHAVE: Cinema; Godfrey Reggio; documentário; tecnologia; ecologia; espiritualidade.

ABSTRACT

This communication addresses the work of the independent American director Godfrey Reggio. According to him, Technology is the main theme of his films - from the first, "Koyaanisqatsi" (1982) to the most recent, "Visitors" (2013) - but there are also other underlying themes in his work, among them Ecology and Spirituality. Through his work, it is possible to think about the interaction between Technology, Ecology and Spirituality in an intercultural perspective, that unites the prophetic vision of the Hopi indigenous culture with the ideas of the French sociologist Jacques Ellul, among other authors that also influenced the Director. Reggio's films show the destruction of nature, of a "sacred nature," as it is understood by many ancestral cultures. With their poetic and innovative look, his films offer a profound critique of the contemporary world. These avant-garde documentaries - or "cine-monads," as Reggio prefers to call them - trigger the urgent need for reflection on the world we live in and the role of technology, the media, and cinema in our society.

KEYWORDS: Cinema; Godfrey Reggio; documentary; technology; ecology; spirituality.

INTRODUÇÃO

Os filmes de Godfrey Reggio ou as suas “cine-mônadas”¹, como ele prefere chamá-los, são experiências inovadoras em termos da linguagem cinematográfica. Sem recorrer a diálogos, entrevistas ou narrações, sustentando-se quase que totalmente na articulação entre as imagens e a música, sua obra constitui-se como uma ousada exceção ao padrão cinematográfico vigente. De base documental, seus filmes não se enquadram, no entanto, em nenhuma categoria pré-estabelecida.

Longe da fórmula comercial que visa apenas ao entretenimento, em que a maior parte dos filmes se tornou, e também dos formatos mais convencionais do documentário, Reggio desenvolveu um cinema experimental e filosófico, com grande apuro estético, que realiza uma profunda reflexão sobre a sociedade contemporânea e em especial sobre a tecnologia (incluindo os media), a espiritualidade e a ecologia.

Assim como seus filmes, Reggio não é um cineasta comum. Nascido em 1940, nos Estados Unidos da América, esse realizador independente nunca frequentou uma escola de cinema, nem tinha a ambição de construir uma carreira nessa área. Na sua juventude, que foi passada em um mosteiro católico no Novo México, dos 14 aos 28 anos, dedicou-se totalmente à meditação, à oração, ao jejum e ao serviço, tendo criado e colaborado em diversos projetos sociais em Santa Fé.

Quando começou a atuar junto de gangues locais de meninos de rua, Reggio teve a oportunidade de assistir ao filme “Os esquecidos” (Los Olvidados), de Luis Buñuel, que o impactou muito, tendo constituído para ele uma “verdadeira experiência espiritual”. Ele exibiu várias vezes esse filme para os garotos com quem trabalhava, percebendo o potencial transformador do cinema e a sua capacidade de tocar profundamente a si mesmo e aos demais. Diante das pressões que sofreu da Igreja Católica, que queria que ele interrompesse o trabalho educativo que estava realizando com os meninos de rua para ir trabalhar nos arquivos do Vaticano, em Roma, ele decidiu abandonar a vida religiosa e iniciou um trabalho de media independente marcado pelo ativismo social.

No início da década de setenta foi o co-fundador do “Instituto de Educação Regional” em Santa Fé e, a partir de então, dedicou-se a uma campanha midiática - com peças para rádio, TV, jornais e outdoors - patrocinada pela União Americana pelas Liberdades Civis, que tinha como objetivo informar a população sobre a invasão de privacidade e o controle do comportamento das pessoas por meio da tecnologia. Essa campanha, cujos spots publicitários foram levados ao ar na televisão no horário nobre, teve uma recepção muito positiva junto ao público, pelo seu caráter criativo e enigmático, que levava as pessoas a ligarem para as emissoras de televisão para perguntar quando seriam exibidos novamente os comerciais. Entre os êxitos da campanha, ela levou à eliminação do uso da Ritalina² nas escolas do Novo México.

Durante o período em que trabalhou na realização dessa campanha, surgiu a ideia de produzir um filme, que levou sete anos para ser realizado, chamado “Koyaanisqatsi”, lançado em 1983, cujo título significa “vida fora de equilíbrio” na língua Hopi, idioma falado por essa tribo indígena do sudoeste norte-americano.

Com a colaboração do diretor de fotografia Ron Fricke e do músico Phillip Glass, Reggio criou, com esse seu primeiro filme, um retrato da vida contemporânea nos países industrializados, como os Estados Unidos da América, em uma visão apocalíptica, marcada pela presença de três profecias Hopi que são cantadas ao final e anunciam a destruição iminente de um mundo que se afastou da natureza e, desta forma, do sagrado. Deste modo, “Koyaanisqatsi” enfoca o confronto do mundo urbano e tecnológico com o mundo natural. Esse filme teve o apoio fundamental do cineasta Francis Ford Coppola para o seu lançamento e a sua distribuição, tendo causado grande impacto no panorama cinematográfico mundial por sua linguagem poética e por uma estética extremamente original para a época, que foi bastante copiada posteriormente em comerciais, documentários e séries de TV.

¹ Esse termo remete à “Monadologia”, de Leibniz, texto escrito em 1714. Segundo esse filósofo, toda mônada é única, absolutamente individual, imortal e imaterial, metafísica. (LEIBNIZ, 2015).

² Desde a década de 1960, era comum, nos Estados Unidos, que crianças hiperativas recebessem um medicamento – a chamada ‘pílula da matemática’ - para se “concentrar” nas aulas: a Ritalina, cujo principal componente é metilfenidato, da família das anfetaminas, que tem a propriedade de estimular a concentração e reduzir a impulsividade, sendo um dos tratamentos usados em vários países ainda hoje para tratar o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

“Koyaanisqatsi” foi o primeiro filme da trilogia “Qatsi” (que significa vida ou forma de vida, em Hopi), realizada pelo diretor ao longo de vinte e sete anos e que inclui mais dois filmes: “Powaqqatsi” (1988) e “Naqoyqatsi” (2002). O título do segundo filme da trilogia, “Powaqqatsi”, remete à “Powaqqa”, uma entidade que consome a vida de outros para benefício próprio. Traduzido muitas vezes como “vida em transformação”, na verdade essa palavra refere-se a uma transformação negativa, causada por uma forma de vida parasita que suga outras vidas; no caso, o chamado “primeiro mundo”, que vive da exploração dos países “menos desenvolvidos”, cujas comunidades sofrem a influência homogeneizadora da cultura tecnológica dominante no mundo globalizado.

O último filme da trilogia é “Naqoyqatsi”, que por sua vez significa “vida como guerra” e retrata um mundo virtual, onde a tecnologia e a imagem imperam totalmente. Como afirma Reggio em uma entrevista, “nós fomos incorporados em um ambiente artificial que veio substituir a natureza. Nós não vivemos mais com a natureza; vivemos acima dela, olhamos para ela como recurso para manter esse ambiente artificial funcionando” (MacDonald 1992: 389 – tradução minha).

De acordo com Reggio, para quem o foco principal do seu trabalho é a Tecnologia (com um T maiúsculo, porque, para ele, esse é “provavelmente o tema mais mal compreendido do mundo”), o mito da neutralidade, de que a tecnologia é “neutra” e de que é o seu uso que determina o seu valor, é inadequado. Para o cineasta, a tecnologia moderna

... nos separou completamente da natureza ao ponto de que hoje a tecnologia é a nossa nova natureza – ao invés de alma mundi, é techno mundi. O mistério se foi com a certeza dos princípios tecnológicos. Então o verdadeiro terror, a verdadeira agressão contra a vida vem na forma da nossa busca de uma felicidade tecnológica. (...) A paz, a justiça e o equilíbrio ambiental, são consequências do nosso comportamento, não apenas das nossas intenções. A meu ver é ingênuo rezar pela paz mundial, se não mudamos a forma em que vivemos (Clyne 2013: 3 – tradução minha).

Ao longo dos anos em que realizou a trilogia “Qatsi”, Reggio dirigiu outros filmes que também questionam a relação da humanidade com a tecnologia e com os media, como “Patricia’s Park” (1989) e “Evidence” (1995). Seu filme mais recente chama-se “Visitors” (2013). Nele, Reggio retoma a ideia de “Evidence (of children watching television)”, que mostra de forma contundente a relação das crianças com a televisão, e a aplica a pessoas de diferentes faixas etárias, em sua relação com os mais diversos media, como o cinema, TV, videogames, computadores e vários gadgets.

Os filmes da trilogia “Qatsi”, juntamente com “Patricia’s Park”, clipe realizado para uma música instrumental da banda Alphaville, que mostra a realidade sombria que aguarda um bebê recém nascido em uma sociedade tecnológica, somados a “Evidence” e “Visitors” são obras que trazem uma visão bastante crítica sobre o mundo atual. Em aparente contraposição a esses filmes, “Anima Mundi” retrata a diversidade e beleza do mundo animal selvagem, em um média metragem realizado para o WWF - World Wide Fund for Nature, uma organização não governamental internacional voltada para a conservação de espécies ameaçadas de extinção.

Um aspecto bastante importante a ser destacado na obra de Reggio é o fato de que ela é essencialmente uma obra coletiva. O diretor sempre ressalta, nas suas entrevistas, o papel imprescindível de seus colaboradores, seja na composição musical, na fotografia, na edição ou na manipulação digital: “os filmes que eu pretendo estão além dos limites da minha capacidade para realizar. O processo que eu emprego é colaborativo. Eu sempre trabalho com pessoas mais talentosas que eu. (...) Para o que eu faço, eu é nós”. (MacDonald, 2015: 353 - tradução minha)

A parceria com Philip Glass, em especial, merece uma atenção maior pois se estende por toda a obra do diretor, desde o seu primeiro filme (“Koyaanisqatsi”) até o mais recente (“Visitors”). Neste sentido, podemos considerar que se trata de uma obra “a quatro mãos” – ou a “muitas mãos” pois Reggio é enfático sobre a participação imprescindível, em cada filme, de diversos colaboradores, como Ron Fricke, diretor de fotografia de “Koyaanisqatsi” e posteriormente, realizador de outros filmes não verbais, como “Baraka” e “Samsara”. Mais do que membros da equipe, eles são co-criadores dos filmes. Por isso pode-se falar sempre na

presença de uma “co-autoria” na produção de Godfrey Reggio e perceber a importância do diálogo entre vários artistas para a realização dos filmes, que valoriza o seu processo criativo colaborativo.

Estudos realizados sobre a obra de Godfrey Reggio

Apesar dos filmes de Godfrey Reggio serem um marco no cinema contemporâneo, não apenas pela sua linguagem inovadora como também pela sua abordagem filosófica de uma temática extremamente relevante na atualidade, ainda há poucos estudos sobre a obra desse realizador. No âmbito acadêmico, foram feitas algumas dissertações de mestrado, mas todas focadas somente na trilogia “Qatsi” – nenhuma delas sobre a obra integral de Reggio, que é o que estamos a pesquisar.

Nessas dissertações foram feitas análises dos filmes da trilogia a partir do pensamento teórico de autores considerados relevantes pelos pesquisadores mas que não influenciaram diretamente o realizador. Nenhum estudo debruçou-se nas referências bibliográficas citadas por Reggio, tendo ignorado os autores que o cineasta declara abertamente que o influenciaram, seja em entrevistas ou nos créditos finais do filme “Koyaanisqatsi”, no qual são citados nominalmente Jacques Ellul, Ivan Illich, Guy Debord e Leopold Kohr, além de diversos consultores.

Nos estudos feitos até agora, além de desconsiderar completamente esses autores fundamentais para Reggio, ninguém abordou de forma aprofundada as principais temáticas apontadas pelo cineasta em seus filmes, como a questão dos media e da tecnologia, que são centrais para ele, bem como a reflexão ecológica e espiritual realizada em sua obra.

Outro aspecto central que também ainda não foi abordado a contento é a influência da cultura Hopi nos filmes de Reggio e, em especial, na trilogia “Qatsi”, cujos títulos são todos nessa língua indígena. A visão de mundo dessa cultura nativa norte-americana na obra de Reggio é um ponto chave para a compreensão do seu cinema, mas isso ainda não foi investigado, assim como a influência dos autores citados acima, algo que nos propusemos a fazer no doutoramento em curso.

Um trabalho em profundidade sobre a obra de Godfrey Reggio não poderia deixar de se debruçar sobre o universo teórico e filosófico do próprio cineasta. Há aí um caminho a ser seguido para a plena compreensão de seu fazer artístico - um recorte cultural, histórico, filosófico e político de suas motivações, que é um convite a um desenvolvimento mais abrangente das questões colocadas por ele em seus filmes.

Na dissertação de André Bonotto, “Trilogia Qatsi: Visões e Movimentos de Mundo” (2009), realizada no âmbito de seu mestrado em Multimeios, na Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, no Brasil, a compreensão da trilogia de Reggio se dá no contexto do cinema documentário e a partir do pensamento de Gilles Deleuze e de outros teóricos franceses como Jacques Aumont e Raymond Bellour.

Na dissertação de mestrado escrita por Maíra Bueno Moura na UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil, “O papel da câmera na investigação do mundo vivo: uma análise da trilogia ‘Qatsi’, de Godfrey Reggio” (2011), o que sobressai é a atenção à Montagem e a realização de um contraponto dos filmes de Reggio com o pensamento dos cineastas russos Vertov, Eisenstein e Tarkovsky.

Finalmente na dissertação de Adam Bagatavicius, que fez o seu mestrado na University of British Columbia, em Vancouver, no Canadá, e escreveu uma dissertação intitulada “Sublime Cinema: Experiential Excess and Embodied Spectatorship in Godfrey Reggio’s Qatsi Trilogy” (2015), o foco é voltado para a presença do “sublime” nos filmes e como isso é criado através da utilização de recursos tecnológicos como slow motion, time lapse, efeitos e manipulação digital.

É importante enfatizar que todos os estudos citados enfocam apenas a trilogia “Qatsi” e não a obra de Godfrey Reggio como um todo, embora eventualmente citem algum dos outros filmes do cineasta e a sua biografia.

Tanto Adam Bagatavicius, como André Bonotto e Maíra Moura comparam os filmes da trilogia “Qatsi” de Reggio com as “sinfonias da cidade” das vanguardas européias dos anos 20 em seus trabalhos, algo que

também é apontado na Encyclopedia of the Documentary Film:

Primeiro filme na trilogia 'Qatsi', de Godfrey Reggio, 'Koyaanisqatsi' tornou-se um sucesso surpreendente quando esse documentário ambicioso, artístico e conceitual recebeu uma considerável distribuição nas salas de cinema (e revival), a despeito de desprezar convenções tão básicas como a narrativa, a palavra falada e o som síncrono. Com uma trilha sonora aclamada composta por Philip Glass e um deslumbrante conjunto de manipulações visuais, o filme foi o ousado retorno do gênero das "sinfonias da cidade", popularizado no final dos anos 20. O cineasta iniciante Reggio, no entanto, virou essa tradição de cabeça para baixo ao oferecer imagens da modernidade como uma 'vida fora de equilíbrio' – como o seu título em Hopi pode ser traduzido" (Aitken 2013: 738 – tradução minha).

Se nos primeiros "filmes-sinfonia", trabalhos experimentais e de vanguarda, como "Berlim – Sinfonia de uma Metrópole", dirigido por Walter Ruttmann (1927) e "Um Homem com uma Câmera" dirigido por Dziga Vertov (1929), a tecnologia aparece como algo maravilhoso, na visão de Reggio ela demonstra o seu lado nefasto: a destruição do meio ambiente e a desumanização.

O olhar crítico em relação à tecnologia que diferencia os filmes de Reggio desses outros filmes, deve-se tanto ao fato de ser outro o contexto mundial no momento de produção desses filmes, quanto ao percurso individual do realizador, cujo trabalho contém uma certa faísca espiritual, para além do seu experimentalismo formal e de sua abordagem sociológica e filosófica da realidade.

A visão do que está invisível

Entre as influências e os valores que estão na base da visão de mundo de Reggio está a cultura Hopi, com quem o realizador teve um contato especial através da figura de David Menongue, um ancião Hopi com quem conviveu pessoalmente e a quem inclusive pediu autorização para utilizar palavras nesse idioma como título de seus filmes. Essa escolha não foi algo fortuito; Reggio queria trazer o estranhamento e o questionamento dos Hopi perante a sociedade ocidental.

"Hopi" significa "paz". Considerados uma "minorias" nos Estados Unidos, esse "povo da paz", que vê a si mesmo como os primeiros habitantes da América e que representam uma forma de vida enraizada no solo desse continente, tem sido tacitamente ignorado e sofrido duramente a brutal dominação norte-americana, que inclusivamente os alijou de sua terra imemorial, o deserto que habitavam e que tornou-se zona de conflitos incessantes com as mineradoras, após ter sido o palco dos primeiros testes nucleares, na década de 40 do século XX. É nesse cenário físico e metafísico que o pensamento de Reggio se desenvolveu e é a ele que esta comunicação se remete para convidar a uma reflexão sobre os temas aos quais ela dedica sua atenção: a Tecnologia (incluindo o cinema), a Ecologia e o Sagrado.

A sabedoria Hopi representa um papel fundamental em sua cinematografia, uma vez que traz valores essenciais para a recuperação de uma harmonia perdida, para uma reconexão e transformação que se revelam cada vez mais urgentes, neste momento atual no qual a crise ecológica e social amplia-se de forma sem precedentes.

Em seus filmes é possível ver o mundo tecnológico contemporâneo através dessas "lentes" interculturais, a partir das quais pode-se enxergar a loucura daquilo que é considerado "normal". Para isso, Reggio utilizou a sabedoria do ponto de vista indígena para "ver" o nosso mundo, e com isso inverteu a norma comum que é o fato de, em geral, os acadêmicos usarem suas próprias categorias de busca intelectual e aplicarem-nas a povos indígenas, através de estudos etnográficos e antropológicos, por exemplo. De forma revolucionária, o realizador ousou pegar as ideias dos Hopi – com as quais sentia grande identificação, uma vez que confirmavam a sua própria visão de mundo - e aplicá-las à civilização ocidental.

Em várias entrevistas o realizador fala sobre o desejo de que o seu cinema permita "ver o que não se vê justamente por estar tão presente" e que, assim, acaba por ficar "escondido", como a água para o peixe que está dentro dela. Para Reggio, a tecnologia é uma "nova natureza cujo sol nunca se põe" e "que se tornou tão ubíqua quanto o ar que respiramos", como disse o realizador em uma masterclass no "Escenários - VII Encuentros de Cine Documental", no México, em 2009.

A sociedade tecnológica e o cinema de Godfrey Reggio

A visão de Reggio sobre esse tema teve origem na leitura de Jacques Ellul e em especial de seu livro *The technological society*, publicado em inglês em 1964. Ao ler essa obra, é possível perceber como seus filmes expressam as ideias desse sociólogo francês, considerado o “filósofo da sociedade tecnológica”.

Ellul foi um pioneiro, que contribuiu para o nosso entendimento da natureza da tecnologia, não como algo que nós usamos mas como algo que nós vivemos. Esse sociólogo vê a técnica como algo totalmente oposto à natureza. Portanto, para ele, o mundo que está sendo criado pela acumulação de meios técnicos, é um mundo artificial, radicalmente diferente do mundo natural.

Para Ellul, “Nenhum fato social, humano ou espiritual é tão importante quanto o fato da técnica no mundo moderno. E no entanto, nenhum tema é tão pouco compreendido.” (Ellul 1964: 79 – tradução minha)

Paradoxalmente, para falar sobre a onipresença da tecnologia no mundo atual Godfrey Reggio realizou filmes altamente tecnológicos e de grande elaboração estética. Ele tem consciência desse paradoxo pois, como ele mesmo afirma, teve de “abraçar a contradição”: “Se você quer falar com alguém, você tem que usar a sua língua. A língua franca do nosso mundo é a imagem, a tecnologia”, explicou o diretor em sua masterclass no “Escenários - 2009”, no México.

Considerados “documentários poéticos” por Bill Nichols e “avant-docs” (documentários de vanguarda) por Scott MacDonald uma vez que são filmes que se situam na intersecção entre o documentário e o experimental, os filmes de Reggio são retratos da vida contemporânea, capazes de impactar e deflagrar reflexões sobre as formas de vida em sociedade. Seus filmes lançam questões importantes para refletir sobre o mundo atual e sobre o papel do próprio cinema nesse mundo.

Por meio de um cinema quase totalmente não-verbal, a não ser pelas palavras utilizadas como títulos dos filmes e, no caso específico de “Koyaanisqatsi”, pelas três profecias Hopi cantadas ao final, o cineasta desenvolveu uma linguagem poderosa para se comunicar com os espectadores, causando um forte impacto emocional.

Através da linguagem audiovisual e da experiência sensorial e estética desencadeada por ela, Reggio realiza uma crítica profunda sobre o mundo contemporâneo, de forma poética, na qual cada espectador pode extrair suas próprias conclusões. Na medida em que são apenas as imagens e a música que conduzem a narrativa, que não há nenhuma narração em off, há um convite à reflexão pessoal do espectador, que precisa compreender por si mesmo o sentido dos filmes.

O seu cinema é um espaço de expressão artística e também política e filosófica sobre as questões mais pungentes do mundo atual. Há em sua obra uma linha temática em progressão e coerência, aprofundando a reflexão sobre a sociedade contemporânea, em especial sobre a relação da humanidade com a tecnologia e os impactos que isso traz para o equilíbrio – e o desequilíbrio – de toda a vida.

Nesse sentido, sua obra pode ser considerada uma das pioneiras de um cinema de conscientização ecológica, todavia com um diferencial importante: o de também voltar as câmeras para os próprios media, como uma expressão da tecnologia contemporânea e da criação de um mundo artificial e digital.

Os filmes “Evidence (of children watching television)” (*Evidência das crianças assistindo televisão*) e “Visitors” (*Visitantes*) são extraordinários pois permitem observar a interação humana com esses meios de uma forma muito simples porém reveladora. No primeiro, realizado em 1995, vê-se o rosto de algumas crianças enquanto elas assistem a um desenho animado na TV. Não é preciso dizer nada, as imagens falam por si, são realmente uma evidência do que ocorre com as crianças pois diante do tubo de raios catódicos elas parecem hipnotizadas.

No seu último filme, realizado em 2013, o diretor expandiu essa observação em uma obra mais longa e elaborada, em preto e branco, na qual pode-se ver várias pessoas enquanto elas interagem com os *media*, assistem televisão e jogam videogames, entre outras atividades, e assim, observar mais detidamente a inércia e o estado de transe induzido por essas tecnologias.

Ao contrário de “Evidence”, onde há apenas a imagem das crianças que assistem à televisão, em “Visitors” há também outras imagens, articuladas pela montagem com os longos planos das pessoas a interagir com os *media* (que não se sabe quais são, em cada caso) e planos-detelhe de suas mãos a manipular instrumentos invisíveis relacionados a cada uma dessas tecnologias (sem relacioná-los diretamente às pessoas): a fachada de um edifício moderno, o solo sem vida da Lua, paisagens da natureza em infra-vermelho e lugares devastados, como um parque de diversões que foi atingido pela passagem do furacão Katrina, além da enigmática presença de uma gorila que traz um estranhamento especial ao filme pois faz pensar sobre a evolução humana. Em uma entrevista a Scott MacDonald, Reggio afirma que considera o filme “Visitors” como um “réquiem” embora saiba que, tendo em vista a sua linguagem aberta, poderão existir outras interpretações – e estas são bem-vindas.

A relação de criticidade do diretor com a tecnologia e com os *media* está explícita em sua obra desde “Koyanishqatsi”, em que há uma série de planos de peças publicitárias em televisores, finalizada com a explosão dos aparelhos de TV. Essa visão negativa que Reggio tem dos *media* – e, em especial, da publicidade e da televisão – não impede que, no entanto, ele os tenha utilizado para realizar sua reflexão sobre a sociedade, pois considerou que só assim conseguiria comunicar-se com o público sobre os temas que o afligem, entre eles, os próprios *media*. E essa é uma questão crucial na sua obra e no seu pensamento, o aspecto paradoxal a partir do qual é possível perceber como o realizador se posiciona diante dos meios de comunicação: de uma forma única, consciente, ao mesmo tempo crítica e criativa.

O trabalho de Reggio destaca-se por se colocar criticamente e contribuir para uma reflexão sobre o mundo contemporâneo, tendo em vista a sua visão particular do cinema como um meio de ação direta e não uma simples fonte de entretenimento.

Solo Sagrado: o cinema e o mundo contemporâneo

A obra de Godfrey Reggio é um ponto de partida privilegiado para uma reflexão sobre o papel do cinema na sociedade contemporânea, tão saturada pela onipresença da tecnologia e pela banalização das imagens. Em seus filmes, Reggio promove um distanciamento e um estranhamento em relação a essa realidade naturalizada e com isso permite um questionamento sobre os rumos que a humanidade tomou e uma reflexão sobre possíveis transformações desse cenário.

Sua visão de mundo, assim como a da cultura indígena Hopi, que inspirou os filmes que fazem parte da trilogia “Qatsi,” considera a Terra como um ser vivo, permeado por uma força espiritual e assim sendo, como um solo sagrado e não como algo meramente material, que pode ser usado e abusado. Esse termo também é bastante significativo se pensarmos no processo de criação dos seus filmes, que pode ser compreendido à luz das ideias de Jung, para quem a obra de arte é como uma planta, “um ser que utiliza o homem e suas disposições pessoais apenas como solo nutritivo, cujas forças ordena conforme suas próprias leis, configurando-se a si mesma de acordo com o que pretende ser” (Jung 2011: 46).

A palavra solo remete ainda a uma composição executada por uma só pessoa ou um só instrumento musical, o que parece não fazer sentido em um primeiro momento, visto que o cinema de Reggio é essencialmente colaborativo – e nesse sentido destacamos principalmente a sua parceria com Phillip Glass, autor da trilha sonora de todos os seus filmes – porém se pensarmos na sua visão de que o filme só acontece quando todos da equipe estão interligados em um mesmo organismo, ela também é apropriada. Isso faz lembrar das ideias de Tarkovsky sobre o fazer cinematográfico. “Enquanto não estivermos, por assim dizer, ligados por nossas artérias e nervos, enquanto nosso sangue não começar a circular por um mesmo sistema, é simplesmente impossível fazer um filme” (Tarkovsky 1998: 162-163).

Finalmente, a ideia de um solo sagrado pode ser entendida para além da realização cinematográfica, a partir de uma concepção não dual, dentro de um (auto)conhecimento que permite enxergar a Unidade subjacente a tudo que existe, ou seja, o próprio Sagrado – o “Grande Espírito”, conforme a sabedoria tradicional dos povos indígenas norte-americanos ou o Deus “onipresente, onisciente e onipotente”, na visão teológica cristã. Essa dimensão mística e misteriosa é essencial na obra de Reggio. A visão espiritual da vida é fundamental para compreender sua obra cinematográfica e também para pensarmos sobre o potencial filosófico e artístico do cinema no mundo contemporâneo pois “privada de espiritualidade, a arte traz em

si a sua própria tragédia” (Tarkovisky 1998: 202).

Os filmes de Godfrey Reggio nos convidam a ver o mundo não apenas pelas lentes da técnica e da tecnologia mas sobretudo através do nosso próprio olhar, inteligência e sensibilidade. É um chamado a uma consciência mais profunda, que vai além do conhecimento racional e cartesiano para abranger uma compreensão ampliada da vida, capaz de produzir questionamentos, reflexões e transformações.

BIBLIOGRAFIA

- Aitken, Ian (2006), *The Routledge Encyclopedia of the Documentary Film 3 – Volume Set*. London: Routledge
- Bagatavicius, Adam (2015), *Sublime Cinema: Experiential Excess and Embodied Spectatorship in Godfrey Reggio's Qatsi Trilogy*. Supervisor: Dr. Ernest Mathijs. Master of Arts Thesis. The University of British Columbia, Vancouver. BARRY,
- McDonald (2003), *Seeing God Everywhere: Essays on Nature and the Sacred*. Indiana: World Wisdom.
- Bonotto, André (2009), *Qatsi: Visões e movimentos de mundo*. Campinas, SP: s.n. Orientador: Prof. Dr. Francisco Elinaldo Teixeira. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.
- Boyer, Paul (1994), *By the Bombs early light: American thought and culture at the dawn of the atomic age*. New York: Pantheon Books.
- Chion, Michel (2011), *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Debord, Guy (2012), *A sociedade do espetáculo*. Lisboa: Antígona, 2012.
- Dempsey, Michael (1989), “Qatsi means life: the films of Godfrey Reggio”. *Film Quarterly*, v. 42., n.3, Spring.
- Eliade, Mircea (1992), *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ellul, Jacques (1964), *The Technological Society*. New York: Vintage Books
- Franklin, Ursula (1999), *The Real World of Technology*. Toronto: House of Anansi Press.
- Greenman, Jeffrey (2012), *Understanding Jacques Ellul*. Cascade Books.
- Griffin, John (2011), *On the origin of beauty: Ecophilosophy in the Light of Traditional Wisdom*. World Wisdom.
- Gróf, Gabriel (2008), “Além das palavras: considerações histórico-metodológicas para a abordagem do filme Baraka”. *Revista Anagrama*, São Paulo, v. 1 n. 3, mar-mai.
- Hartch, Todd (2015), *The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the West*. Oxford University Press.
- Illich, Ivan (2013), *Beyond Economics and Ecology: The Radical Thought of Ivan Illich*. Marion Boyars.
- Illich, Ivan (1994), *The wisdom of Leopold Kohr*. Schumacher Center for a New Economics
- Jeronimo, Helena (org.) (2013), *Jacques Ellul and the technological society in the 21st century*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London.
- Jung, Carl G. (2011), *O Espírito na Arte e Na Ciência*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Jung, Carl G. (2002), *The Earth has a Soul: C. G. Jung on Nature, Technology and Modern Life*. North Atlantic Books.
- Kaltreider, Kurt (1998), *American Indian Prophecies*. Carlsbad, CA: Hay House, 1998.
- Kumar, Satish (2013), *Soil, soul, society: a new trinity for our time*. Leaping Hare Press.
- Leibniz, Gottfried (2015), *A monadologia e outros textos*. Hedra (original: 1714). Lockett, Hattie Greene (1933), *The Unwritten Literature of the Hopi*. Tucson, Arizona: University of Arizona.
- Macdonald, Scott (2015), *Avant-Docs – Intersections of Documentary & Avant Garde Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Macdonald, Scott (1992), “Godfrey Reggio”. In: *A critical cinema 2. Interviews with independent filmmakers*. Berkeley: University of California Press.
- Macdonald, Scott (1993), “Godfrey Reggio: Powaqaatsi” In: _____. *Avant-garde film: motion studies*. New York: Cambridge University.
- Macdonald, Scott (2014), “Interview: Godfrey Reggio” in *Film Comment*, feb.
- Moura, Maíra Bueno (2011), *O papel da câmera na investigação do mundo vivo – uma análise da trilogia Qatsi, de Godfrey Reggio*. Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Menezes de Andrade. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, UFMG.
- Morris, Mitchell (2007), “Sight, Sound and the temporality of myth making in Koyaanisqatsi”. In *Beyond the Soundtrack: Representing Music in Cinema*. Daniel Goldmark. Berkeley: University of California Press.

- Nichols, Bill (2010), *Introduction to Documentary*. Indiana University Press.
- Nichols, Bill (2016), *Speaking Truths with Film: Evidence, Ethics, Politics in Documentary*. University of California Press, 2016.
- Postman, Neil (1993), *Technopoly – the surrender of culture to technology*. NY: Vintage Books.
- Renov, Michael (1995), *Theorizing Documentary*. New York: Routledge.
- Santos, Laymert Garcia dos (2003), *Politizar as novas tecnologias: O impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Editora 34.
- Shaw, Jeffrey M. (2014), *Ilusions of Freedom: Thomas Merton and Jacques Ellul on Technology and the human condition*. Pickwick Publications.
- Stephens, Gregory (2008), *Koyaanisqatsi and the Visual Narrative of Environmental Film*. *Screening the Past: Journal of Screen History, Theory and Criticism*.
- Tarkovsky, Andrei (1998), *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vanderburg, Willem (2012), *The life and work of Jacques Ellul*. *Bulletin of Science, Technology & Society* 32(3) 183-186.
- Waters, Frank (1963), *Book of the Hopi*. New York: Penguin Books.
- Weeks, Emily (2012), *The Spirit in the Wild: a Conversation with the Land*. Thesis Film & Analysis. Advisor: Suzanne Anderson. Washington State University English Department. College of Liberal Arts.
- Winner, Langdon (1978), *Autonomous Technology: Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*. The MIT Press.
- Winner, Langdon (1986), *The whale and the reactor – a search for limits in an age of high technology*. Chicago: The University of Chicago Press.

FILMOGRAFIA

- Anima Mundi, 1992. Filme Dir: Godfrey Reggio. Italia: *Studio Equatore, Bulgari e IRE – Institute for Regional Education*.
- Baraka, 1992. Filme. Dir: Ron Fricke. EUA: *Magidson Films*.
- Berlim: Sinfonia da Metrópole, 1927. Filme. Dir: Walter Ruttmann. Alemanha: *Deutsche Vereins-Film*.
- Evidence, 1995. Filme. Dir: Godfrey Reggio. Italia: *Fabrica*.
- Koyaanisqatsi, 1983. Filme. Dir: Godfrey Reggio. EUA: *IRE – Institute for Regional Education*.
- Os Esquecidos, 1950. Filme. Dir: Luis Buñuel. México: *Ultramar Films*.
- Naqoyqatsi, 2002. Filme. Dir: Godfrey Reggio. EUA: *Miramax, Qatsi Productions*. Patricia's Park (Songlines), 1989. Clipe. Dir: Godfrey Reggio. Alemanha.
- Powaqaatsi, 1988. Filme. Dir: Godfrey Reggio. EUA: *Golan-Globus Productions, NorthSouth e IRE – Institute for Regional Education*.
- Samsara, 2011. Filme. Dir: Ron Fricke. EUA: *Magidson Films*.
- Um Homem com uma Câmera, 1929. Filme. Dir: Dziga Vertov. URSS: *VUFKU*.
- Visitors, 2013. Filme. Dir: Godfrey Reggio. EUA: *The Vivid Unknown*.

WEBGRAFIA

- Clyne, Catherine. A Wordless view of life. In: *Satyamagazine*. Agosto, 2003. Disponível em: <http://satyamag.com/live/back-issues/2003-2/aug03/satya-aug-03-interview-with-godfrey-reggio/> (acesso em 08/07/2016).
- Santana, Helena; Santana, Rosário, "Imagens de som / Sons de imagem: Phillip Glass versus Godfrey Reggio". In: Fidalgo, Antonio; Serra, Paulo (eds) *Ciências da Comunicação em Congresso em Covilhã, Actas do III SOPCOM, VI LUSO-COM e II IBÉRICO*, Vol. 1, Estética e Tecnologias da Imagem. Covilhã: Labcom 2005. Disponível em <http://bocc.ubi.pt> (acesso em 09/07/2016).
- Vasconcelos, Cid. Koyanisqaatsi ou o execrável mundo novo. In *Caligrama*, São Paulo, n.1, jan-abril 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/caligrama> (acesso em 10/08/2016).

LA CONSTANTE DICOTÓMICA EN LA OBRA DE PEDRO ALMODÓVAR. DE LA LIBERACIÓN CÓMICA A LA CONTENCIÓN DRAMÁTICA A PROPÓSITO DE *LOS AMANTES PASAJEROS* Y *JULIETA*.

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ
Universidade

ALMUDENA ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Almudena Álvarez Álvarez (Ourense, 1990), es Licenciada en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Burgos, Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Fernando Pessoa (Oporto, Portugal) y codirectora en la asociación cultural SimpleMente para la promoción del arte y la escritura creativa. Profesionalmente, ha trabajado en la Compañía de Radio-Televisión de Galicia (CRTVG) y en la revista de arte contemporánea ARTECAPITAL.

RESUMO

El propósito de la presente comunicación es el análisis de los últimos filmes del cineasta español Pedro Almodóvar con el objetivo de comprender el juego dicotómico liberación-contención que observamos, no sólo en estos filmes, sino a lo largo de su obra cinematográfica. De este modo, veremos el sentido en torno al cual hemos decidido orientar ambos elementos constitutivos de la dicotomía pues si, con respecto a la liberación cómica, debemos señalar el principio de mostración de la diferencia almodovariana en este sentido, determinado por una exaltación de la marginalidad así como de otras características, como la escatología, que nos remiten al grotesco carnavalesco de M. Bajtín; con respecto a la contención dramática, observamos un refinamiento formal y estético, no obstante quebrado, por una estética transgresoramente ochentera, por un maniqueísmo así como por otros detalles que no han pasado inadvertidos a pesar de la sutileza de los mismos. Este análisis se llevará a cabo con el objetivo de mostrar cómo las contenciones del cineasta están siempre teñidas por la reconocida transgresión que creemos constitutiva de su marca autoral.

PALAVRAS CHAVE: Pedro Almodóvar, liberación-contención, marca autoral

ABSTRACT

The purpose of this communication is the analysis of the latest films by Spanish filmmaker Pedro Almodóvar with the aim of understanding the dichotomous liberation-containment game that we observe, not only in these films, but throughout his cinematographic work. In this way, we will see the meaning around which we have decided to orient both constituent elements of the dichotomy because if, with respect to comic liberation, we must point out the principle of showing the Almodovarian difference in this sense, determined by an exaltation of the marginality as well as other characteristics, such as eschatology, which refer us to the carnivalesque grotesque of M. Bajtín; with respect to dramatic containment, we observe a formal and aesthetic refinement, albeit broken, by a transgressively ochereous aesthetic, by a Manichaeism as well as by other details that have not gone unnoticed despite the subtlety of them. This analysis will be carried out with the objective of showing how the contentions of the filmmaker are always colored by the recognized transgression that we believe constitutes his authorial mark.

KEYWORDS: Pedro Almodóvar, liberation-containment, authorial mark

INTRODUÇÃO

Desde la infancia misma, cuando despedazar un muñeco no sólo llevaba implícita una pulsión destructiva, sino que complementaba el deseo de ver más allá de la superficie que lo recubría; la destrucción parecía ya, una forma de cuestionarse el mundo y dudar de lo evidente. La impetuosa necesidad de experimentar el desmontaje de lo visible y lo tangible, como realidad finita y parcial, se une a la posibilidad de que pueda volver a montarse, ahora ya habiendo comprendido por fin su esencia y su lógica interna.

Es por eso que la destrucción se asienta en el seno mismo de la curiosidad y el conocimiento. Y es que la curiosidad, tantas veces censurada a lo largo de la historia y las civilizaciones, es uno de los principales motores del conocimiento. Así es como el niño decide abrir su peluche para ver cuál es verdaderamente el relleno del que se compone, eso sí, con el resultado un tanto amargo de la desilusión que supone la brecha insalvable entre la fantasía de lo oculto y la, casi siempre anodina, realidad. A pesar de todo, un puzzle montado, reduce su existencia a una única unidad estática, mientras que destruido, multiplica hasta el infinito sus posibilidades de existencia.

La destrucción, así entendida, nos libera de todo lo terminado, de todo lo cerrado, concluso, entero, establecido y muchas veces forzado. Intentar recuperar, de este modo, nuestra capacidad creativa, de asombro, de curiosidad y de destrucción propias de la infancia es imperativo pues, en su inherente tendencia al caos, la destrucción alberga un proceso de purificación contingente. Ésta parece ser la inocencia implícita en la obra del reconocido cineasta español Pedro Almodóvar.

Pedro Almodóvar es la seña de identidad a través de la cual se reconoce internacionalmente el cine español de las últimas décadas. Con más de una veintena de obras en su haber, es considerado el cineasta español por excelencia. Una de sus particularidades, consiste en haber conseguido un sorpresivo reconocimiento en los circuitos dominantes a pesar de situar su narrativa en los espacios del margen, y de haber puesto los géneros y los formatos cinematográficos clásicos, al servicio de sujetos y relaciones marginales. Como señala Martínez-Carazo (2009, p. 9), "Pocos cineastas poseen la habilidad para arrastrar al espectador a un universo emocional tan ajeno a su entorno que requiere traspasar la barrera de lo convencional para conectar con la historia."

La obra del cineasta podemos decir que desafía una clara definición genérica con la frase "una película de Almodóvar", designando casi un género en sí misma. Reclama para sí un principio de *suspensión del juicio* para, de este modo, ser capaces de un acercamiento y disfrute de su peculiar universo cinematográfico. Aunque las situaciones que presenta puedan parecer exageradas, los personajes irreales, o las historias carentes de un reflejo directo de la realidad de la que parten, lo que el autor hace, es mostrarnos todo eso a través de la imagen del *espejo cóncavo*. Y es que Almodóvar nos transmite una visión del mundo, o lo que es lo mismo, acaba por crear uno propio.

El melodrama, la comedia romántica, el *thriller* americanos, y todos juntos al mismo tiempo, pasados por el filtro de la tradición española de la comedia, la sátira y el sainete, el gusto por el humor negro, la visión grotesca y esperpéntica de la realidad, son el soporte para una cinematografía centrada casi exclusivamente en la representación de personajes "diferentes":

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

Y es que, su cine no ha dejado de proclamar una crítica a la razón dominante mostrando su fe en la vida y la convicción de que los sentimientos son el motor que mueve el mundo. "(...) Almodóvar ofrece una mirada perturbadora – desde los efectos que produce – a la totalidad de la realidad; es decir a las formas de dominio social, político y cultural que asientan la experiencia del sujeto contemporáneo." (Ibíd., pp. 93-94) Desde el confort de su propio cine, el director juega con nuestras categorías de entendimiento y las pone a prueba, desordena el supuesto orden, destripa el aparentemente inocente "muñeco social".

Hablar del *ethos* del personalísimo cineasta, es hablar de un mundo de posibilidades imposibles. Los argumentos se multiplican a lo largo de sus películas, originando una explosión temática que enriquece su filmografía por la capacidad que tiene el director para recrear e inventar historias. Los temas como las drogas, la prostitución, la religión, la violación, la moda, la pederastia, la escatología, la homosexualidad, la locura, el asesinato, el sadomasoquismo, la música, el arte, el cine y, a su vez, todos ellos envueltos en un mundo urbano. Como indicaba el escritor Francisco Umbral (*El País*, 30 de septiembre 1982):

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

Ante la temática multiplicadora que ofrecen sus películas, los personajes suponen un complemento, siendo en ocasiones la temática delimitada por el personaje y, en otras, el personaje delimitado por la temática: putas, yonquis, lesbianas, masoquistas, ninfómanas, monjas enganchadas a las drogas, médicos fracasados, asesinos en potencia, psiquiatras locos, roqueros marginales, camellos, enfermos mentales, travestis, transexuales, mujeres barbudas, pederastas...

Seus personagens são, em sua maioria, sujeitos no limiar da marginalidade, drogados, travestis, homossexuais; deficientes físicos; mulheres neuróticas, pessoas cunhadas pelo abandono ou pela degradação social. O novo é que apesar das adversidades, não se acomodam à sua condição de vítima. Ao contrário, demonstram, com deleite, a certeza absoluta de suas possibilidades de criação e liberdade de escolha. (Montoro, 2015, p. 22)

Este binomio complementario temática/personaje conformará lo que denominaremos de "unidad ética". Y es que, no hay dogmatismo, autoridad, ni formalidad unilateral que pueda armonizar con las imágenes almodovarianas, decididamente hostiles a toda perfección definitiva, a toda estabilidad, a toda formalidad limitada, a toda operación y decisión circunscritas al dominio del pensamiento y la concepción del mundo, a todo ejercicio de contención pues,

Estos personajes crean una metáfora del mundo donde el exceso es la medida de valoración. (...) Su movilidad desenfadada no se proyecta sólo en un espacio físico, sino también metafórico porque sobrepasan las fronteras de los opuestos y reconstruyen nuevas identidades socio-sexuales donde el elemento sexual es portador de contenidos culturales que pueden ser recuperados a través de lo que ellos mismos desmitifican con sus conductas. (Pasqualina Forgiione, 2005, p. 217)

Almodóvar crea un mundo utópico con una serie de normas propias, un mundo al revés que permite el cuestionamiento de nuestra realidad social afirmada como tal. El espectador siente que no hay marco de referencia, o experimenta uno nuevo. Como indica Poe (2013, p. 91), "(...) el cine de Almodóvar tiene la habilidad de representar lo que nuestras sociedades consideran anormal con una naturalidad tal que pervierte la distinción normal/anormal." Es decir, nos asomamos a un espacio inexplorado para contemplar atónitos los comportamientos de los personajes que parecen poseídos de una vitalidad arrasadora y un encanto animal.

Este mundo personal, no obstante, ha de ser comprendido teniendo en cuenta el momento de su nacimiento, es decir, el peculiar contexto transgresor de *la movida madrileña*,

Lo que sí es cierto es que mis películas nacen en un momento concreto, y en ese sentido tienen que ver mucho con la sociedad en la que vivo y en el cambio que se ha producido en la sociedad y la ciudad en la que vivo. Entonces, sin yo querer ser el representante de esos años de la movida, sí que mis películas demuestran la nueva democracia en España, porque de otro modo, sino hubiera sido así, no hubiera podido hacerlas. (Almodóvar, 2005, p. 482)

Un contexto único en la historia de España en el que, debido al ambiente de libertad que conllevó, los rasgos del grotesco carnavalesco rebasaron el ámbito de las manifestaciones artísticas y pasaron a con-

formar el estilo de vida de ciertos sectores de la juventud madrileña. *La movida* ha sido definida como un movimiento contracultural surgido durante los primeros años de la España pos-franquista y que alcanzó a todos los ámbitos de expresión artística pero, sobre todo, significó un tipo de cultura alternativa en clara oposición con la cultura dominante de décadas anteriores.

En realidad el grotesco, (...) ofrece la posibilidad de un mundo totalmente *diferente*, de un orden mundial distinto, de una nueva estructura vital, franquea los límites de la unidad, de la inmutabilidad ficticia (o engañosa) del mundo existente. (Bajtín, 1998, pp. 48-49)

La movida se caracterizó, entre otras cosas, por la inversión de órdenes y su correspondiente cuestionamiento del poder/saber que implicó una liberación tras décadas de opresión franquista, por cierto ambiente festivo y desenfadado, por la indiferenciación de clases sociales, por una agitada vida nocturna, por la desacralización de las artes, por el uso de la estética kitsch y de lo considerado de mal gusto, la escatología y la degradación, por la liberación sexual y de expresión en general, por la experimentación con las drogas y por una focalización en el presente. En definitiva, por una alteración e inversión general de la cotidianidad normativa. "Por eso, cuando la ambigüedad, la confusión, el caos y la entropía cabalgan portando las trompas del anunciado apocalipsis, Madrid se viste de Carnaval y propone un nuevo estribillo para la escatológica danza de la muerte: *Madrid me mata*". (Alpuente, 1984)

Hablamos de una liberación de la "anormalidad" siempre excesiva frente a una contenida "normalidad" constitutiva. En este contexto transicional, tenía lugar una reevaluación radical del sentido de "ser" sujeto, "ser" español, "ser" en general. Se producía en aquel entonces, una reflexión cultural importante sobre el concepto y sobre la experiencia de la identidad y, desde esa circunstancia, comenzaban a emerger realidades identitarias otras, antes ocultas bajo un férreo aparato represor. Es decir, "A través de la subversión del sentido común, el colapso de las categorías tradicionales, la celebración de lo anormal y de lo prohibido, *la movida* va a generar una nueva surrealidad." (Fouce, 2000, p. 270) Es en este sentido, que podemos señalar que un recuento de *la movida* no sería completo sin la mención a una actitud y a una serie de vivencias caracterizadas, especialmente, por su exceso.

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

El cineasta, en su primera etapa cinematográfica, se convierte en el mejor intérprete de éste contexto social pues, como señala Grijalba (2006, p. 14), "Está claro que Almodóvar es el cineasta de *La Movida* y que nadie como él ha sabido reflejar el ambiente de aquella época". Almodóvar reinterpreta este contexto de forma personal hasta cristalizar en una serie de características cinematográficas que acabarán por convertirse en constantes que, en ningún caso, deberían perder su origen, determinadamente indispensable, a la hora de una interpretación de las mismas.

Sin embargo, *la movida* se extingue y Almodóvar continúa su camino cinematográfico, es decir, conforme su cine va ganando en recursos estéticos y económicos, podría suponerse que el director abandonaría esta forma radical e incómoda de situarse ante las conductas marginalizadas por la cultura dominante. Sin embargo esto no ocurre; sus temas esenciales o los conflictos que plantea, siguen siendo básicamente los mismos desde 1980.

Es precisamente esta normatividad almodovariana la que nos interesa pues ella es definida a través de una serie de motivos ético/estéticos que permiten un rápido reconocimiento de su estilo, de su obra y hasta la consolidación de una marca autoral.

Definimos *sello autoral* como la forma particular, personal e intransferible, aunque sí imitable, que un creador tiene de plasmar consciente o inconscientemente su aportación personal en todos y cada uno de los elementos conformantes de ese todo que llamamos obra y que como tal nos permite tomarla como objeto de estudio. (Caldevilla, 2005, p. 23)

Con la existencia de un sello de autor y una marca comercial derivada de ello, Almodóvar logra, no sólo diferenciarse en el mercado, sino aportar a su producto un anexo informativo que permitirá a los consumidores asociar a la cinta datos que no están explícitos en el título y que favorecerán o no su elección. Ello tal vez repercuta en el hecho de que los filmes más contenidos formalmente serán inevitablemente transgredidos por su marca personal.

En 2013 Almodóvar estrena *Los amantes pasajeros*, una comedia pura pues, como el director afirma en *El País* (2013), "Los amantes pasajeros es la primera comedia que hago desde *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, hace veinticinco años." En todas sus obras hay humor, sin embargo, no adquiere un protagonismo tal que permita clasificarlas puramente como comedia.

La aerolínea Península, con su tripulación de asistentes de a bordo declaradamente gays y con pilotos que se replantean su sexualidad, está a cargo de un vuelo transatlántico hacia la ciudad de México. Luego del despegue, se detecta una falla severa en el tren de aterrizaje, y el vuelo debe terminar en algún aeropuerto de España lo antes posible. Los coloridos y peculiares pasajeros de clase *Business*, sumado a un delicioso cóctel que contiene mezcalina, es el escenario perfecto para una comedia donde abundan transgresiones de todo tipo.

En este filme, observamos cómo el cineasta recupera bruscamente todas aquellas características carnavalescas de la época de *la movida*. El cineasta, como es habitual, crea un mundo propio donde el grotresco carnavalesco bajtiniano es el protagonista.

En este sentido, podemos destacar la inversión de órdenes manifestada formalmente a través de transgresiones de todo tipo, una focalización en el presente, la rearticulación de ideologías centrales (familias no convencionales, religión, etc.), un fuerte protagonismo escatológico, crítica hacia instituciones sociales así como la resignificación iconográfica de los clásicos motivos franquistas y que advertimos a través del colorido altar portátil que acompaña a uno de los protagonistas. Una efímera celebración amenizada por varios tipos de drogas y alcohol.

No es casualidad que comience el filme con la siguiente afirmación "Todo lo que ocurre en esta película es ficción y fantasía y no guarda ninguna relación con la realidad." En ella, percibimos el énfasis en la realidad del artificio del aparato cinematográfico que, a su vez, consideramos como un complemento de las transgresiones éticas del cineasta, motivo el cual será desarrollado en posteriores trabajos.

En 2016 aparece con *Julieta*, un drama a secas como confesó el propio director. En este filme, observamos una contención de motivos transgresores, un refinamiento formal, como ya hemos observado en anteriores trabajos del cineasta. Sin embargo en este, como en otros, tal vez podamos considerar que el sentido transgresor está presente en el sentido de que forma parte de su marca. En este sentido, nos vemos obligados a un análisis más pormenorizado del filme para ver si logramos encontrar pistas difuminadas de su característica marca determinantemente transgresora.

De este modo, si tuviéramos necesariamente que identificar alguna figura como específicamente transgresora en este filme, nos centraríamos en el personaje interpretado por Rossy de Palma como asistenta. Un personaje que conecta de una manera oscura y enrevesada con aquella Juana, asistenta también, a la que nuevamente daba vida Rossy en *Kika* (1993).

Si bien es cierto que la actriz, una de las favoritas de Almodóvar que aparece a lo largo de toda su cinematografía, tiene unos rasgos físicos característicos; en este filme, se produce un afeamiento del mismo tanto físico como moral. Pinta el alma de la asistenta de color oscuro y esto constituye una novedad en su obra ya que el cineasta normalmente, a lo largo de su obra, ha huido del maniqueísmo como lenguaje. Como él mismo señala, "Yo nunca soy maniqueo ni me gusta el maniqueísmo como lenguaje. Es una opción que tienes que tomar al escribir una historia: poner lo que quieres atacar como malo y lo que quieres defender como bueno. Eso no me interesa para nada." (Vidal, 1988, p. 181)

Además en el filme aparece Agustín Almodóvar y Esther García apariciones las cuales ayudan a desve-

lar, como señalábamos en líneas anteriores, el artificio cinematográfico. También aparecerán David Delfín, Bimba Bosé y su novio Charlie Centa que, cualquiera que comprenda el panorama español, puede identificar cómo figuras marcadamente transgresoras.

A pesar de estos detalles, como decíamos, se trata de un filme mucho más refinado, tanto ética como estéticamente, el cual se verá transgredido por el sello de autor que nos ha motivado a buscar pistas que claramente podrían pasar inadvertidas. Sin embargo, como sabemos, nada de lo almodovariano consigue pasar inadvertido y las interpretaciones del mismo siempre serán variadas pues, existe una pluralidad de almodóvares según la mirada que lo contemple porque el cineasta, aunque bebe de tradiciones españolas, aborda temáticas y tradiciones que van más allá de particularidades nacionales. Es un cine muy complejo en su aparente sencillez. Sus películas, cimentadas con múltiples materiales, son como camaleones que en cada pase, en cada proyección, reflejan otra textura, otro color y, por lo tanto, un nuevo motivo de reflexión. Tan sencillo como "Que una película vista por mil personas se puede convertir en mil películas distintas y las mil películas son legítimas." (Almodóvar, 2005, p. 484)

La radical transformación del cine de Almodóvar desde sus comienzos hasta el presente y la desigual respuesta por parte de la crítica sitúan al espectador/lector ante un amplio abanico de lecturas que dan buena prueba de la complejidad de su obra. Desde sus primeras incursiones en el mundo del cine, obra de un director amateur, hasta sus últimas películas, marcadas por una gran sofisticación técnica, temática y estilística, su trayectoria desvela el proceso de aprendizaje de un autodidacta cuya vocación como cineasta ha suplido con creces la falta de una formación académica convencional. Así, la enorme distancia que media entre el aficionado de finales de los setenta y principios de los ochenta, y el profesional del tercer milenio explica las plurales respuestas de la crítica, el debate entre sus defensores y sus detractores, el distanciamiento de quienes se sienten traicionados por su deslizamiento del *underground* al *mainstream*, el acercamiento de quienes celebran su pulida estética actual y las opiniones mixtas de los que siguen de cerca su evolución y los altibajos de su carrera. Pero lo que es indudable es que, al margen de esta dispar gama de opiniones, Almodóvar se ha abierto un espacio propio en el mapa de la cinematografía mundial y ha alcanzado un éxito que pocos hubieran intuido al observar sus comienzos.

BIBLIOGRAFIA

- Almodóvar, Pedro, (2005) "Epílogo". En: Fran A. Zurián y Carmen Vázquez Varela (Coords.). *Almodóvar: el cine como pasión*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 479-484.
- Almodóvar, Pedro, (2013) "Parejas, tríos y..." *El país*, 26 de Febrero de 2013.
- Alpuente, Moncho, (1984) "Madrid me mata". *La Luna de Madrid*, nº 3.
- Bajtín, Mijail, (1998) *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caldevilla Domínguez, David, (2005) *El sello de Spielberg*. Madrid: Vision Net.
- Fouce, Héctor, (2000) "La cultura juvenil como fenómeno sociológico: reflexiones en torno a la movida madrileña". *Cuadernos de Información y Comunicación*, nº 5, pp. 267-275.
- Grijalba, Silvia, (2006) *Dios salve a la movida*. Madrid: Espejo de tinta.
- Martínez-Carazo, Cristina, (2009) "Buñuel y/o/en Almodóvar". *Revista Letras Peninsulares*, vol. 22, nº 1, pp. 9-21.
- Montoro, Tania, (2015) "Un cinema de autor: Pedro Almodóvar". En: Angélica Coutinho y Breno Lira Gomes (Orgs.). *O apaixonante cinema de Pedro Almodóvar*. Brasil: Centro Cultural Banco do Brasil, pp. 22-23.
- Moreiras Menor, Cristina, (2002) *Cultura herida. Literatura y cine en la España democrática*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Pasqualina Forgione, Anna, (2005) "Pedro Almodóvar y el esperpento: hacia una nueva retórica de la imagen". En: Fran A. Zurián y Carmen Vázquez Varela (Coords.). *Almodóvar: el cine como pasión*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 207-228.
- Poe, Karen, (2013) *Almodóvar y Freud*. Barcelona: Laertes.
- Umbral, Francisco, (1982) "Los punkis". *El país*, 30 de Septiembre de 1982.
- Vidal, Nuria, (1988) *El cine de Pedro Almodóvar*. Madrid: Instituto de la Cinematografía y las Artes Audiovisuales.

INTERSECÇÕES ENTRE PINTURA, CINEMA E FOTOGRAFIA:

REFERÊNCIAS PICTURAIS HOPPERIANAS NAS IMAGENS CINEMATOGRAFICAS E FOTOGRAFICAS

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

Universidade

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

Licenciado em Artes Plásticas/Pintura pela FBAUP (1981). Doutorado pela Universidade de Vigo (Departamento de Escultura, 2014). Foi bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2009-2012) e é membro do grupo de investigação MODO (Dep. de Escultura, Universidade de Vigo). Nas suas actividades profissionais interagiu com muitos colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos: actualmente, é o IR do projecto ESAP/DAV- Pintura, Fotografia e Cinema: referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas. Desde 1982 é professor na ESAP (Escola Superior Artística do Porto), da qual foi um dos fundadores e onde tem exercido diversos cargos: no presente, é o director da Licenciatura em Artes Plásticas e Intermédia. Como artista plástico, começou a expor em 1978: realizou 5 exposições individuais e participou em mais de 150 colectivas, em Portugal e no estrangeiro; está representado em algumas colecções públicas e privadas. Entre 1976 e 1981 trabalhou em Cinema de Animação, incluindo dois filmes subsidiados pelo IPC, produzidos por Cinematógrafo-colectivo de intervenção, de que foi um dos fundadores. Recentemente, recomeçou a trabalhar em cinema: em 2015 realizou a curta-metragem Flashbulb memories, apresentada em alguns festivais de cinema no estrangeiro.

RESUMO

Provavelmente, nenhuma arte exerceu uma influência tão evidente nas outras como a Pintura: e, naturalmente, o Cinema não lhe escapou. Neste artigo salientamos a presença que o pintor norte-americano Edward Hopper tem tido nas imagens cinematográficas, sendo decerto um dos artistas mais “apropriados” pelo cinema, na relação com as imagens produzidas por alguns fotógrafos. No cinema, Hopper é uma referência incontornável para muitos directores de fotografia; além disso, as suas pinturas têm sido citadas amiúde, mais ou menos explicitamente, em filmes de cineastas tão diferentes como Wim Wenders, Andrezej Wajda, Herbert Ross, Dario Argento, W. Kar-Wai, Alfred Hitchcock, ou Gustav Deutsch. Entretanto, durante os anos 80 Hopper tornou-se uma referência incontornável para alguns fotógrafos da corrente norte-americana New Color, como Stephen Shore. E mais recentemente, na fotografia contemporânea, na obra de autores como Richard Tuschman, Christophe Clark & Virginie Pougnaud ou Gregory Crewdson.

PALAVRAS CHAVE: Edward Hopper, arte proto-cinematográfica, citação, luz, cor, enquadramentos

ABSTRACT

Probably, none art exercised an influence so evident into the others as Painting: and, naturally, Cinema has not escaped. In this article we emphasise the presence that the american painter Edward Hopper has had on cinematographic images, being certainly one of the artists more taken hold by the movies, in relation to the images produced by some photographers. Hopper is a key reference for many cinematographers; in addition, his paintings have been cited often, more or less explicitly, in the movies of filmmakers as different as W. Wenders, A. Wajda, Herbert Ross, Dario Argento, W. Kar-Wai, A. Hitchcock or Gustav Deutsch. Nevertheless, during the 1980s Hopper has become a unavoidable reference for some photographers of the american New Color, as Stephen Shore. More recently, in contemporary photography, in the works of Richard Tuschman, Christophe Clark & Virginie Pougnaud or Gregory Crewdson.

KEYWORDS: Edward Hopper, proto-cinematic art, quotation, light, colour, framing

INTRODUÇÃO

Sendo uma arte relativamente recente, embora já tenha nascido há mais de um século, o cinema quando surgiu tinha atrás de si séculos de literatura e de pintura, entre outras artes; a própria fotografia era-lhe anterior. Podemos, portanto, dizer – e era inevitável que assim acontecesse –, que a arte do passado influenciou o cinema, e isso não é apenas visível quando os cineastas tentam recriar obras de arte bem conhecidas de todos. Na verdade, como bem assinala Anne Hollander (1991: 5) num conhecido estudo, essa influência veio mais através da ressonância nos seus olhos, e corações, do imaginário visual do passado. Do acompanhamento de velhas memórias e hábitos visuais absorvidos em privado pelo realizador, director de fotografia ou desenhador de produção, no convívio com gravuras, fotografias e ilustrações, reproduções assim como pinturas concretas e, claro, os filmes antecedentes. E como afirma também, grande parte desse processo é, ou pode ser (acrescentamos nós) inconsciente.

No que diz respeito à influência da pintura no cinema, a que mais nos interessa visto a nossa comunicação ser dedicada à presença que o pintor norte-americano Edward Hopper (1882, Nova Iorque – Nova Iorque, 1967) tem tido nas imagens cinematográficas, segundo Áurea Ortiz Villeta (2007: 13) ela manifesta-se através dos seguintes aspectos: “El cine [...] encontró en la tradición pictórica muchas cosas: un catálogo de imágenes, formas de utilizar el color y la luz, un repertorio de temas, maneras de construir encuadres o ejercicios de composición.”. Estamos de acordo no geral com esta posição, embora consideremos que os aspectos referidos não tiveram, ou não têm todos a mesma importância, e a sua utilização pode ser muito variada e com resultados muito distintos. De qualquer modo, todos eles estão presentes em maior ou menor grau nos exemplos que abordaremos.

Por sinal, ao contrário da maioria dos artistas modernistas, que não reconheceram as influências do cinema – e alguns reagiram mesmo com desagrado a tais comparações –, Hopper nunca escondeu quanto apreciava ver filmes, e sobretudo os policiais do subgénero film noir, e terá sido ele-próprio influenciado por essa experiência como espectador assíduo; aliás, encontramos em algumas das suas pinturas alusões concretas à sétima arte, mais precisamente às salas de cinema que frequentou: são exemplo disso, pinturas como *New York Movie* (1939) ou *The Sheridan Theatre* (1937).

Como é mencionado pelo cineasta alemão Wim Wenders (Wenders em HOPPER, 2012: 305), um grande admirador da obra do artista, “When Hopper was at a loss with a painting, a friend of his reported, he went to the movies, often every day for weeks at a time.”

Segundo Wenders (*ibidem*),

We can clearly read in Hoppers’s paintings that he loved movies and that the movie screen, like the white canvas he so often faced in his studio, was a familiar friend and an ally. To give everything a permanent form, to put things in their place, to overcome the emptiness, the anxiety and the dread by capturing them on a white surface – that’s what his work shares with the cinema.

Embora fosse um pintor muito conhecido Hopper não exerceu uma influência significativa noutros artistas do seu tempo, o que veio a acontecer depois, mormente no cinema e na fotografia. É concerteza um dos artistas mais “apropriados” pelo cinema, a que não serão alheias certas características de parte apreciável da sua produção pictórica. De facto, a arte de Hopper pertence a uma longa linhagem com origem na pintura holandesa do séc. XVII, que introduziu a representação da vida quotidiana, cujo representante maior será Vermeer, a quem o realizador Peter Greenaway considera o primeiro cineasta: posição que repetiu regularmente em diversas entrevistas, concedidas ao longo dos anos.

Nas pinturas de Vermeer temos sempre um tempo representado como em suspensão, a sensação de surpreender instantes capturados ao fluxo temporal, e que a qualquer momento podem animar-se. Por isso adquirem, pode-se dizer, uma certa qualidade “proto-cinematográfica”: note-se, estabelecendo um paralelismo, que também os primeiros filmes do cinematógrafo são breves testemunhos da vida quotidiana. Além desse aspecto, relevante, queremos salientar ainda outro, tão importante como o já referido, também presente nas suas pinturas, que é considerado amiúde como sendo exclusivo ou íntimo da linguagem do cinema: referimo-nos à possibilidade da existência do fora-de-campo nas suas pinturas. No cinema, segundo René Gardies (2015: 38) o campo fílmico “remete para um espaço não visível, o *fora-de-campo*, que lhe é

imaginariamente contíguo e que só existe pela sua relação com o campo. Mais do que ele próprio, é a sua natureza viva que interessa à análise: a dinâmica *campo-fora-de-campo* que nasce das relações entre o visto e o sugerido¹.”

Ora, como ressaltava em 1996 o crítico de arte inglês John Berger num artigo publicado no jornal *El País*, sem nunca mencionar o cinema, ao chamar a atenção para a importância dos mapas nas paredes das pinturas de Vermeer:

[...] los mapas são diagramas del campo que hay afuera de las ventanas que nunca vemos; de su tema favorito de la carta, recién entregada o que se está escribiendo, y cuyo mensaje, procedente de o dirigido al mundo exterior, no podemos conocer; de la luz que siempre entra oblicuamente por una ventana a través de la cual no podemos ver. La diferencia fundamental entre Vermeer y los otros pintores interioristas holandeses está en que todo lo que hay en todos los interiores que pinta se refiere a cosas exteriores a la habitación. Su espíritu es lo contrario de lo doméstico. La función del rincón cerrado de la habitación es recordarnos el infinito. Vermeer fue el primer escéptico de la pintura, el primero en cuestionar la idoneidad de la evidencia visual. (Berger, 1996: 21)

Principalmente nas pinturas citadinas, Hopper encenou situações da vida íntima com pessoas solitárias imóveis e gestos suspensos, as expressões dos rostos praticamente inescrutáveis, “préoccupés par une réalité qui laisse présager le psychodrame” (Moulin, 2011: 125), muitas vezes vistas em janelas ou vitrinas, atravessadas pela luz, que demarcam as fronteiras entre o interior e o exterior. Essas pinturas são, como as de Vermeer, profundamente proto-cinematográficas, porque aludem a um estado de espírito, sugerem mais do que descrevem, as narrativas são ambíguas porque as cenas são como um compasso de espera para situações que estão prestes a ocorrer, podendo os espectadores projectar nelas as suas próprias histórias. Em suma, Hopper dá-nos o fora-de-campo.

E, sobretudo a última pintura de Hopper *Two Comedians* (1965), que nos apresenta dois palhaços em cima dum palco, não é um exemplo claríssimo de fora-de-campo, um último acto/despida do artista dirigido a todos nós que somos espectadores?



Figs. 1 e 2. Edward Hopper, *Room in New York* (1932) e *Two Comedians* (1965).

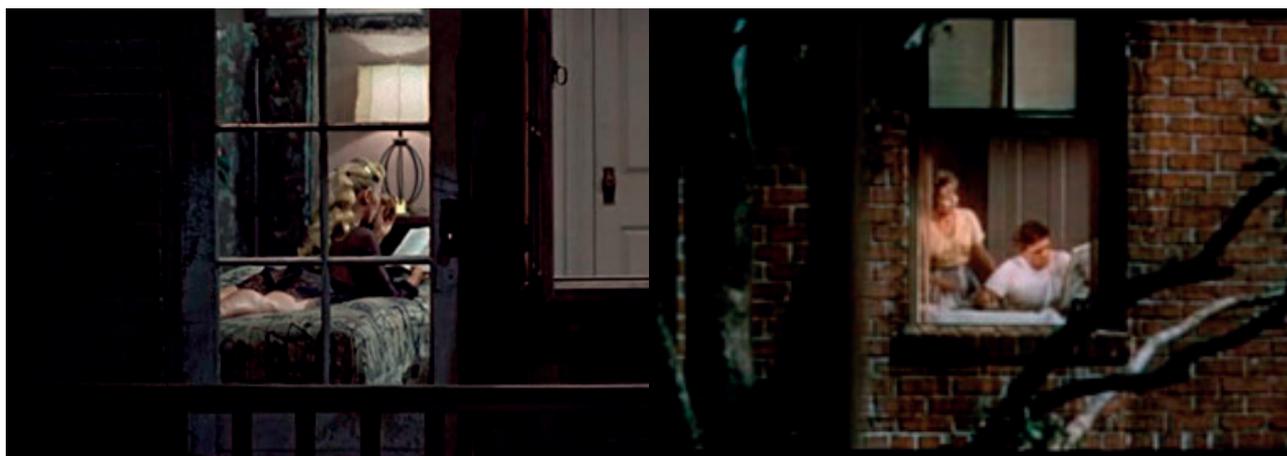
As pinturas de E. Hopper, revisitadas nas imagens cinematográficas e fotográficas

Quando se fala da influência de Hopper no cinema, um exemplo quase sempre apontado é o filme *Psico* (1960), um dos mais emblemáticos de Alfred Hitchcock. Assim, a conhecida pintura *House by the Railroad* (1925) terá servido de inspiração para a casa de família de Norman Bates, o perturbado personagem principal daquele. Segundo Joëlle Moulin (2011: 125), a presunção da referência deve-se a uma declaração do argumentista Joseph Stefano, muito divulgada após a estreia do filme, na qual terá comparado a personagem de Bates a uma pintura de Hopper, a partir da qual se passou a inferir a analogia. Se a casa de *Psico*, construída em estúdio, tem de facto semelhanças com a da pintura referida, consideramos, contudo, que

¹ Como acrescenta ainda René Gardies (2015: 310, nota 24) não se deve “confundir o fora-de-campo com o fora-de-quadro, que designa aquilo que, simultaneamente, está fora de vista e fora da diegese, ao que o enquadramento não dá de modo algum existência.” Vd. também Alessandra Gomes (2010: 73), que lembra que também existem filmes sem qualquer fora-de-campo.

outros filmes de Hitchcock evidenciam uma relação mais evidente com a obra do pintor.

Num número apreciável das suas pinturas mais conhecidas Hopper representou janelas, muitas vezes mostrando vistas para o interior de uma casa, ou então de dentro de uma casa para o exterior, que encontram o seu principal paralelo dentro da obra do mestre do suspense no filme *Janela Indiscreta* (1954), em que James Stewart protagoniza um fotógrafo imobilizado numa cadeira de rodas, em consequência de ter partido uma perna num acidente de trabalho. Devido à inacção forçada, enquanto recupera com a perna engessada passa a maior parte do seu tempo de ócio a observar obsessivamente a vida dos vizinhos em pequenas acções quotidianas, num pátio e num edifício em frente, a partir de uma enorme janela do seu apartamento, com o auxílio precioso da objectiva duma máquina fotográfica. A sua janela, e as dos vizinhos, criam fronteiras entre o público e o privado, e como bem assinala Luis Urbano (2013: 27), neste filme “a janela é... usada, literal e metaforicamente, como enquadramento das acções que James Stewart observa voyeuristicamente”; o mesmo acontece nas pinturas de Hopper.



Figs. 3 e 4. Alfred Hitchcock, fotogramas de *Janela Indiscreta* (1954).

As janelas e as influências conjugadas de Hopper e Hitchcock abundam nas fotografias de Gregory Crewdson, que utiliza meios, equipamentos e orçamentos, quase comparáveis aos necessários para rodar um filme. Basta consultar, por exemplo, as fichas dos créditos de produção das séries *Beneath the Roses* – realizadas entre o Verão de 2003 e o de 2007, para constarmos o enorme número de colaboradores envolvidos (muitas dezenas) para fazer as fotografias, incluindo designers de produção e directores artísticos, departamento artístico, director de fotografia, e muitos outros técnicos especializados. Uma única fotografia, pode levar à necessidade de obrigar uma cidade a alterar a circulação de automóveis durante dias inteiros.

Não por acaso, o fotógrafo norte-americano costuma fazer questão de salientar que *não tira* fotografias, mas sim *faz* fotografias, distinguindo-as de meros instantâneos. Na verdade, como diz Russell Banks (2008: 7),

One almost hesitates to call them photographs; better perhaps simply to call them pictures. Which of course raises the question of what to call him, the maker of these pictures. He's more a cartographer of the quotidian than a mere photographer, a cartographer of the specifically American quotidian, I should say, which is violent, melancholy, and corrosively lonely.

Num bom exemplo da conjugação das influências de Hopper e Hitchcock, uma das fotografias mais conhecidas das séries *Beneath the Roses*, feita em estúdio, vemos através de uma janela, a partir do exterior, uma mulher que está sentada na cama dum motel revirada para um bebé deitado atrás junto de si [v. fig. 5]. Através do vidro da porta de entrada no quarto avistamos ao fundo um quarto de banho, que não é um qualquer, embora o espectador comum possa não ter consciência disso, apesar de ser esse o desejo do autor. Expliquemos: no documentário *Gregory Crewdson. Brief Encounters* (2012), realizado por Ben Shapiro, fica-se a saber que este quarto de banho é uma reconstrução daquele famoso no motel do filme *Psico*. De facto, para conceber a imagem Crewdson começou por pensar em quartos de motel, depois especificamente no do filme, como ponto de partida, mas durante o processo de fazer a imagem ela própria foi modificada, restando o quarto de banho.



Figs. 5 e 6. Gregory Crewdson, fotos das séries *Beneath the Roses* (2003-2007).

Normalmente, as imagens de Crewdson são ricas em pormenores e não existe nada no enquadramento que ele não tenha seleccionado com cuidado, pois são planeadas meticulosamente, com desenhos dos cenários, alçados e plantas, etc. Muitas delas dão a impressão duma narrativa “contida”, são muito psicológicas porque, como Hopper, regista momentos de desconexão, com pessoas pensativas, isoladas e inacessíveis.

Já no filme *Pennies from Heaven* (1981) de Herbert Ross, um musical dramático ambientado no período da Grande Depressão, encontramos uma sequência inteira – uma conversa ao jantar entre os protagonistas Steve Martin e Bernadette Peeters – inspirada abertamente na pintura *Nighthawks* (1942), uma das mais famosas e reconhecíveis do artista. Mas o filme não se limita a esta citação, porque existe ainda um plano que segue muito de perto a pintura *New York Movie* (1939). É certo que, no filme, a pintura é reenquadrada, o formato da imagem é muito mais alongado, rectangular, e o ambiente cromático embora mantenha as mesmas cores base é muito mais sóbrio, mas mesmo assim reconhecemos facilmente a fonte de inspiração, porque se conservam, no essencial, os mesmos componentes que configuram a pintura original: uma sala de cinema onde vemos apenas três espectadores a olhar para a projecção dum filme a preto-e-branco – um musical com Fred Astaire –, a arrumadora solitária junto da entrada de acesso, e elementos decorativos/cénicos semelhantes; acresce que a disposição espacial desses componentes, com os devidos ajustamentos, é em quase tudo a mesma.



Figs 7 e 8. Edward Hopper, *Nighthawks* (1942). Herbert Ross, *Pennies from Heaven* (1981). Fotografia.



Fig. 9. Lado a lado, *New York Movie* (1939) de Hopper e fotografia de plano de *Pennies from Heaven*.

Antes de Herbert Ross, o italiano Dario Argento tinha realizado o filme *Profondo Rosso* (1975), pertencente ao subgénero *giallo*, variante italiana do filme policial (algo mórbida, geralmente pondo em cena assassi-

nos em série)², no qual David Hammings, o fotógrafo de *Blow Up* de Antonioni, interpreta o personagem Marc Daly, um pianista de jazz inglês residente em Itália que terá testemunhado o assassinio de uma mulher quando levanta o olhar para uma janela, numa noite em que regressa ao seu apartamento após se ter encontrado com Carlo, um amigo pianista de bar³.

O encontro nocturno ocorre na sequência inicial do filme; tem lugar na Piazza CNL de Turim, que se apresenta deserta. Nela, ao fundo do lado esquerdo, vemos a vitrina iluminada do Blue Bar, aquele onde trabalha Carlo, através da qual vemos depois no interior um grupo de clientes ao balcão (mais um empregado), que no contexto evoca facilmente *Nighthawks*, embora o ambiente cromático seja diferente, em cores menos quentes: não existe propriamente uma intenção clara de fazer uma reconstituição da pintura, mas ela foi muitas vezes apontada como exemplo da influência do filme negro em Hopper, e vice-versa. Antes de se despedirem, Marc e Carlo ouvem um grito que rompe o silêncio, vindo não se sabe de onde, anunciador dos crimes que se seguirão.



Figs. 10 e 11. Dario Argento, *Profondo Rosso* (1975). Fotograma da sequência inicial na Piazza CNL (Turim), e pormenor de fotograma com o Blue Bar.

Também **Wim Wenders** citou directamente a pintura *Nighthawks*, em *The End of Violence* (1997), mediante uma cena que é a rodagem dum filme dentro do filme. De um modo mais discreto, também encontramos alusões à obra pictórica de Hopper noutros filmes de Wenders, como *Dont't Come Knocking* (2005, *Estrela Solitária*), *Paris, Texas* (1984), ou *O Amigo americano* (1976). O modo como Wenders alude indirectamente a Hopper em *Dont't Come Knocking* tem muito em comum, no nosso entender, com o trabalho do influente fotógrafo norte-americano Stephen Shore (n. 1947), responsável juntamente com William Eggleston pela revalorização da fotografia a cores, com as suas famosas séries *American Surface* (1972) e *Uncommom Places* (1973/1981). O objectivo de Shore, terá dito, era "capturar momentos em que nada acontece".

E, na verdade, em muitas das fotografias pertencentes às séries *Uncommom Places*, incluídas na exposição *Edward Hopper and Photography* do Whitney Museum, dedicada como o título indica à influência do pintor na fotografia, encontramos captações de momentos de quase absoluta quietude, em ruas de pequenas cidades quase desertas, que nos remetem facilmente para pinturas como *Sunday* (1926) ou *Early Sunday morning* (1930), com as quais têm evidentes afinidades. Pinturas que são, como diz Isabel Nogueira (2016: 53), "verdadeiros silêncios de domingo".



Figs 12 e 13. Fotogramas *The End of Violence* (1997) e *Dont't Come Knocking* (2005), de Wim Wenders.

2 Em italiano a palavra giallo significa amarelo. À primeira vista pode parecer estranha a designação escolhida para este tipo de filmes com muitos assassinatos, mas ela advém da associação que foi feita com colecções de livros policiais publicadas em Itália, cujas capas eram amarelas. *La ragazza che sapeva troppo* (1962), de Mario Bava, é considerado o primeiro filme do subgénero.

3 Para uma interessante análise comparativa a este filme, em relação com os filmes *Blow Up* (1966) de Antonioni e *O contrato do desenhador* (1982) de Peter Greenaway, onde se propõem algumas afinidades, vd. Marie Martin (2007), "D'un double triptyque: Antonioni / Argento / Greenaway, *Cinéma / Peinture / Photographie*", in LIGEIA, *Dossiers sur L'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, 77-78-79-80: pp. 158-168.

Uma grande parte da acção do filme de Wenders decorre na cidade de Butte, no estado de Montana, e basta confrontar algumas imagens filmadas nas ruas daquela [fig. 13] com fotografias de Shore captadas noutras localidades de Montana para nos apercebermos das semelhanças [fig. 14], apesar das paletas cromáticas serem diferentes, ou então com outras das séries *American Surface*, com cores mais contrastadas e definidas, onde Shore nos apresenta lojas encerradas.

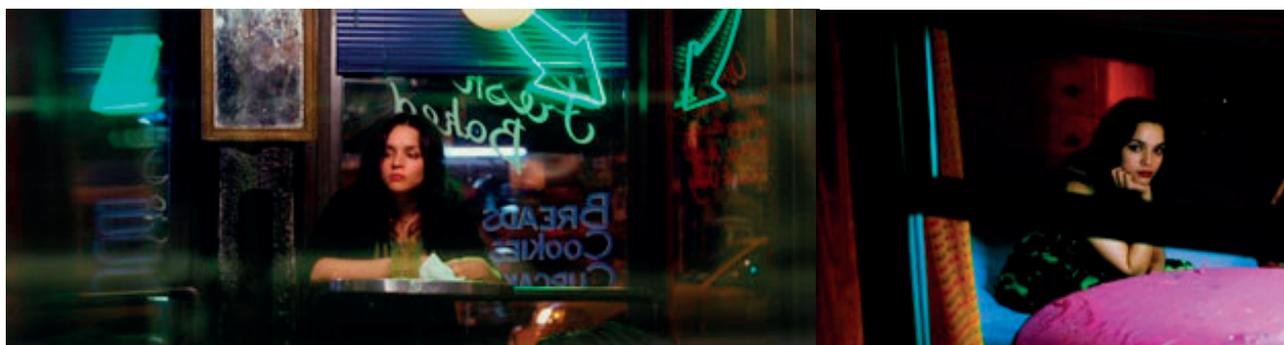


Figs. 14 e 15. Stephen Shore, *2nd Street East and South Main Street, Kalispell, Montana* (1974), séries *Uncommom Places*; *Army-Navy Store, 2nd St. Ashland, Wi, July 1º* (1973), séries *American Surface*.

Sabemos ainda, através de testemunho do cineasta, que Hopper foi o modelo pictural, quase obsessivo, de *O amigo americano* (1977), tendo as suas pinturas servido como fonte de inspiração para muitas das cenas filmadas⁴. Durante a rodagem do filme Wenders e o seu director de fotografia, Robby Müller, estariam de tal modo apaixonados pela obra do artista que andavam sempre acompanhados por um volumoso livro com reproduções de pinturas daquele, tendo-o danificado bastante; acabando mesmo por cortar algumas delas, para as afixar nas paredes dos quartos de hotel, e gabinetes de produção.

Também nalgumas cenas do drama romântico *My Blueberry Nights* (2007), de Wong Kar-Way, particularmente as nocturnas, sentimos a presença da influência das pinturas de Hopper. Não se trata neste caso, parece-nos, de quaisquer tentativas de reconstituições ou de citações evidentes a quadros concretos, mas não seria nada estranho que a um cineasta chinês na sua primeira incursão cinematográfica nos Estados Unidos, numa geografia a que é alheio, pudesse ter ocorrido a ideia de usar em certos momentos a obra do artista americano como referência, tanto mais que ela personifica mais que a de muitos outros uma certa *imagem* que se foi formando “de um ambiente que parece tipicamente americano” (Renner: 7), e a solidão dos indivíduos, especialmente as mulheres, na sociedade moderna.

Certos momentos em que Elizabeth/Norah Jones está sózinha e pensativa no café, trazem facilmente à memória a pintura *Automat* (1927), numa versão actualizada em que os néons reflectidos substituem os reflexos dos candeeiros na ampla janela do quadro de Hopper; ou um breve plano em que a vemos sentada na cama dum quarto, a olhar para o exterior através de uma janela, outras de já falamos. Repare-se também nos ambientes cromáticos, que são semelhantes.



Figs. 16 e 17. Wong Kar-Way, *My Blueberry Nights* (2007). Fotograma de cena no café, e Elizabeth no quarto (pormenor).

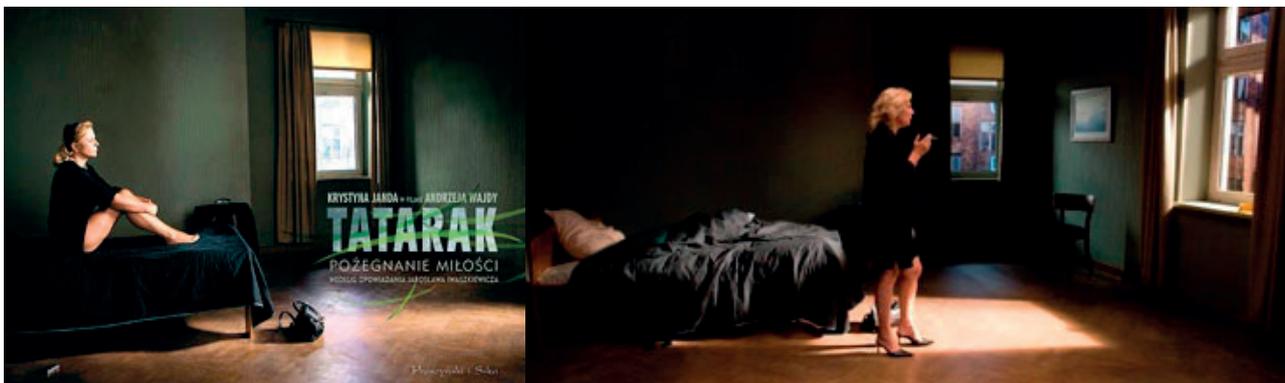
⁴ Cf. Wim Wenders (2012: 303), “Stills of The American Dream” em HOPPER, Paris: Réunion des musées nationaux – Grand Palais, pp. 303-305. Publicado originalmente no *Die Zeit*, Março 29, 1996, “Edward Hoppers Gemälde sind Einzelbilder des amerikanischen Traums”, e revisto por Wim Wenders para esta publicação.

Por sua vez, o cineasta polaco **Andrzej Wajda** evocou conscientemente as pinturas *Morning Sun* (1952) e *A Woman in the Sun* (1961) num momento tocante do seu filme *Tatarak* (2009), dedicado à memória do director de fotografia Edward Klosinski (falecido em Janeiro de 2008, vítima de cancro), um seu colaborador de longa data. Isso acontece quando Krystyna Janda, a actriz principal do filme, que nele interpreta dois papéis distintos, tem monólogos íntimos num quarto despojado: primeiro, a pose dela de perfil enquanto está em cima da cama voltada para a janela que projecta a luz solar, evoca a da mulher de pernas dobradas em *Morning Sun*; depois, já de pé com o cigarro na mão, estabelece uma relação com o espaço envolvente muito semelhante à da outra pintura citada, embora não esteja despida como a mulher que vemos naquela.

Na verdade, Janda era casada com Klosinski e perto do final das filmagens terá aparecido a Wajda com um par de páginas que tinha escrito sobre a sua experiência dos seis últimos meses de vida do marido, que queria partilhar. O cineasta apercebeu-se então que ela voltava todos os dias sózinha para a solidão do seu quarto de hotel, e lembrou-se das pinturas de Hopper que representam mulheres em situações semelhantes, o que não é estranho num cineasta que teve formação como pintor, tendo acedido a que ela transportasse para o ecrã o seu drama pessoal.



Figs 18 e 19. Edward Hopper, *Morning Sun* (1952) e *A Woman in the Sun* (1961).



Figs. 20 e 21. Andrzej Wajda, *Tatarak* (2009). Cartaz do filme, e fotografia

Em 2013 surgiu uma série de oito curtas-metragens intitulada *Hopper Stories*, comissionada pelo canal televisivo Arte France, depois de este ter aceite a proposta do projecto que lhe foi apresentada pelo produtor Didier Jacob, após o sucesso de uma extensa retrospectiva do pintor no Grand Palais, em Paris. Sophie Fienes, Mathieu Amalric, Martin de Thurah, Dominique Blanc, Sophie Barthes, Valérie Pirson, Valérie Mréjeu e Hannes Stöhr, foram os oito realizadores europeus eleitos para imaginar histórias sugeridas pelas pinturas que cada um escolheu, tendo a rodagem decorrido em locais tão distintos como Berlim, Londres, Nova York, Washington, Paris e México.

Como é frequente neste tipo de projectos colectivos, embora interessante o resultado final é desigual, apesar de apresentar em termos gerais alguma homogeneidade, sobretudo devido ao cuidado geral posto na iluminação/fotografia, cenografia e maquilhagem. Uma das curtas mais conseguidas é *Hope*, a quarta da

série, na qual **Dominique Blanc** encontrou maneira de relacionar duas pinturas pertencentes a dois períodos bem distintos da obra de Hopper: *Soir Bleu* (1914) e a já citada *A Woman in the Sun*. Nela, após encarnar a personagem dum palhaço, extraída da primeira pintura, uma actriz retira-se do palco onde actuou para os seus aposentos nos bastidores, onde remove a maquilhagem frente a um espelho, antes de tirar a roupa e transformar-se na mulher nua da segunda.

Já em *Next to Last (Autumn 63)*, a primeira da série, Mathieu Amalric abdicou de realizar qualquer variação narrativa sobre a pintura escolhida, *Sun in an Empty Room* (1963), e optou por filmar o próprio quadro original pertencente a uma colecção privada em Arlington, após ter obtido a respectiva autorização. Enquanto ouvimos música de Richard Strauss, anúncios de TV, extractos dum discurso de J. F. Kennedy, e a voz do documentarista Frederick Wiseman no papel de Hopper a falar da sua pintura, a câmara vai deslizando sobre o quadro, do geral para os pormenores.



Figs. 22 e 23. Dominique Blanc, *Hope*. Pormenor de fotograma da sequência inicial, e fotograma do final.

O fotógrafo norte-americano **Richard Tuschman** tornou-se conhecido na década de 90, com fotografias digitais em que procurou sintetizar os seus vários interesses: além da fotografia, o design gráfico, a pintura e a montagem. Em 2012/2013 realizou a série *Hopper Meditations*, um projecto de homenagem com o qual pretendeu apresentar uma interpretação pessoal do trabalho do pintor, por quem nutriu sempre uma grande admiração, sobretudo pelo modo como ele era capaz de tratar os mistérios e complexidades da condição humana com uma economia de meios. Segundo declarou (Tuschman, 2017), nas fotos desta série “queria que a luz actuasse como quase outro personagem, não iluminando apenas a forma das figuras, mas também fazendo eco e evocando as suas vidas interiores.”

Não se pode negar que existe um apuro técnico, até virtuosismo, no modo como o fotógrafo usou a luz e recriou muitas das pinturas de Hopper, a precisão com que foi capaz de refazer muitas das cenas picturais; mas a impressão geral que prevalece é a de que à sua releitura falta-lhe algo que ultrapasse a estrita fidelidade às pinturas originais, pelo que não se anda longe do pastiche formal (ou citação formal), “c’est-à-dire la citation qui reprend l’organisation ou les composantes formelles d’une oeuvre analysée” (Turp, 2008: 22), mesmo que Tuschman afirme – e seja verdade – que nas imagens produzidas por si o ambiente geral é mais sombrio, e a iluminação menos brusca que em Hopper, porque tentou combinar a humildade deste último com a teatralidade de Rembrandt⁵, outro pintor que admira profundamente. E se verificarem nelas certas modificações: por exemplo, na foto intitulada *Woman And Man On A Bed* [v. fig. 24] o fotógrafo realizou, em relação à pintura *Summer in the City* (1949) que lhe serviu de inspiração, um corte no lado direito, eliminando a passagem que conduz ao espaço contíguo atrás da parede frontal, onde se avista outra janela; e em *Woman At A Window* [v. fig. 25], baseada na pintura *Eleven A.M.* (1926), a utilização dum formato mais rectangular permite a ilusão de uma maior profundidade, incrementada com o aumento do tamanho do candeeiro em relação aos outros elementos, a eliminação do primeiro plano de uma cadeira e dois livros pousados em cima da mesa, além da alteração das cores, sendo a troca mais evidente a da cor do sofá (com uma forma bem diferente) que deixou de ser azul para ser rosa aveludado.

5 Cf. Richard Tuschman. Interview. *Hopper Meditations*, 2017. Disponível em: <https://www.lensculture.com/articles/richard-tuschman-hopper-meditations> (acesso em: 23 de Março 2017).



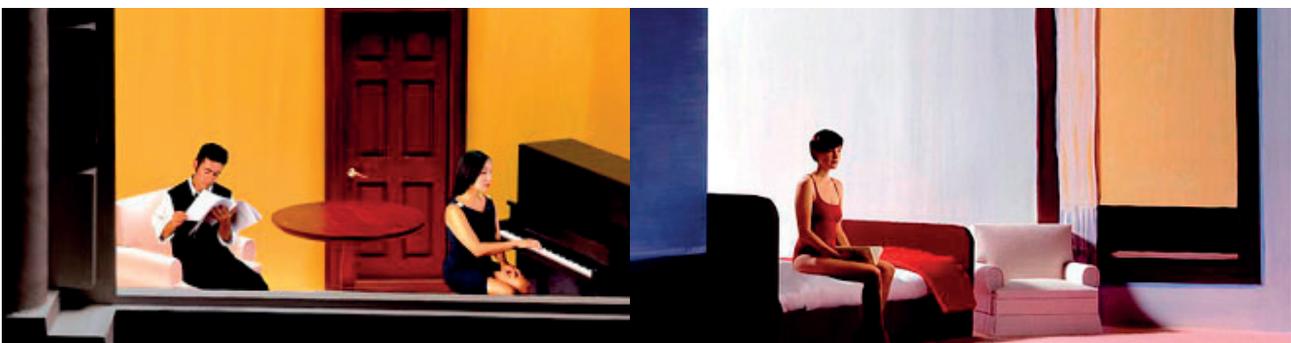
Figs. 24 e 25. Richard Tuschman, *Hopper Meditations* (2012/2013). *Woman And Man On A Bed* e *Woman At A Window*.

Antes de Tuschman, já o casal de artistas franceses **Virginie Pougnaud & Christophe Clark**, que trabalha em conjunto desde 1998, tinha realizado uma série de fotografias dedicada ao pintor norte-americano: *Hommage à Edward Hopper* (1999-2008)⁶.

Virginie é pintora de formação e Christophe fotógrafo, e conjugam os seus saberes seguindo habitualmente sempre o mesmo processo criativo para cada fotografia que criam, em diversas fases. Primeiro, começam por escrever notas num grande caderno, a que juntam esboços ou postais, vão imaginando uma atmosfera geral com pessoas associadas a cores; depois, segue-se uma fase em que procuram as pessoas que acham indicadas, que servirão de modelos para aquilo que pretendem, enquanto começam a conceber e construir os *décors*, um a um.

É Virginie quem concebe as maquetas dos *décors*, que depois de construídos são fotografados em estúdio por Christophe. Desde que o resultado fotográfico corresponda às expectativas, agrade em termos plásticos, passam então à fase seguinte em que após terem encontrado o modelo pretendido, e terem chegado a acordo com ele, chega a altura das tomadas de vista. Por fim, os *décors* e os modelos são associados com o recurso aos utensílios digitais.

Normalmente, o casal costuma trabalhar sempre em séries de fotografias, e o processo de concepção e realização de cada uma demora cerca de um ano, como sucedeu naquela que aqui nos interessa. Como é evidente nas fotos que conhecemos de *Hommage à Edward Hopper*, o resultado final é um tanto rígido e artificial, muito marcado pelos cenários pintados – com modificações de cor e escala dos elementos, e espaciais, em relação às pinturas citadas –, dado que eles são construídos do mesmo modo que seriam para uma peça teatral, e iluminados como uma cena. Mas para eles o *décor* representa ele mesmo um personagem, em pé de igualdade com os de carne e osso. Podemos dizer que estas fotografias nos remetem, mais do que as de Tuschman, para a tradição dos *tableaux vivants*⁷, sensação que é acentuada pela constação das mudanças de posturas dos modelos, surpreendidos numa pose intermédia, antes de se animarem e volverem àquelas que reconhecemos como as das pinturas originais.



Figs. 26 e 27. Virginie Pougnaud & Christophe Clark, série *Hommage à Edward Hopper* (1999-2000). *Millané et François* (2000) e *Mireille* (2000).

⁶ Além disso, uma fotografia intitulada *Cousin cousine* (2007) integrada na série *Adolescence* (2006-2007), é uma variação interpretativa muito óbvia da pintura *Tarde de Verão* (1947). Vd. site oficial do casal de artistas: <https://www.clarkpougnaud.com/>.

⁷ Sobre a origem e história dos *tableaux vivants*, que é longa, e a popularidade deste tipo de reconstituições de pinturas, ou esculturas, que esteve muito na moda em finais do século XIX e princípios do séc. XX (incluindo no cinema), vd. Julie Ramos (dir.) (2014).

O cineasta e artista audiovisual austríaco **Gustav Deutsch**, também arquitecto, fotógrafo, investigador e professor, iniciou a sua prática fílmica em 1981 após ter estudado Arquitectura na Technical University de Viena (1970/1979) – os seus interesses também abarcam a pintura e a música –, e é hoje um dos nomes mais destacados do cinema experimental que recorre a *found footage*, conhecido sobretudo pelo seu ambicioso filme em episódios *Film Ist. ("o Filme É")*, um *work in progress* iniciado em 1996 que tem sido exposto igualmente em instalações, como aconteceu na sua exposição individual *Reflections* na Solar – Galeria de Arte Cinemática (11 Novembro 2006-14 Janeiro 2007), em Vila do Conde. Desde 1985 tem desenvolvido projectos em colaboração com Hanna Schimek, a sua companheira na vida e na arte: a partir de 1997, estes projectos têm sido apresentados sob assinatura conjunta. Não foi assim com a sua primeira longa-metragem, *Shirley. Visions of Reality* (2013), em que Deutsch aparece creditado pela realização, pela montagem, como argumentista, e desenhador de produção; e Schimek como responsável pelos cenários e pintora principal.

Shirley é um caso extremo, rodado digitalmente todo em estúdio, porque recria com grande aproximação 13 pinturas de Hopper que retratam a América entre inícios dos anos 30 e meados dos anos 60 do séc. XX: são elas, sucessivamente, *Chair Car* (1965), *Hotel Room* (1931), *Room in New York* (1932), *New York Movie* (1939), *Office at Night* (1940), *Hotel Lobby* (1942), *Morning Sun* (1952), *Sunlight on Brownstones* (1956), *Western Motel* (1957), *Excursion into Philosophy* (1959), *A Women in the Sun* (1961), *Intermission* (1963) e *Sun in an Empty Room* (1963). *Shirley* cria a sua própria realidade, melhor dizendo é um diálogo cinematográfico entre a máquina de ilusão que é o cinema, e a pintura. Tem uma excelente fotografia, de Jerzy Palacz, e consegue respeitar, com alguns ajustes aqui e ali, os ambientes cromáticos das pinturas originais: são semelhantes, mas em certos casos mais contrastados e luminosos



Fig 28. Fotogramas de planos de *Shirley. Visions of Reality* (2013), de Gustav Deutsch

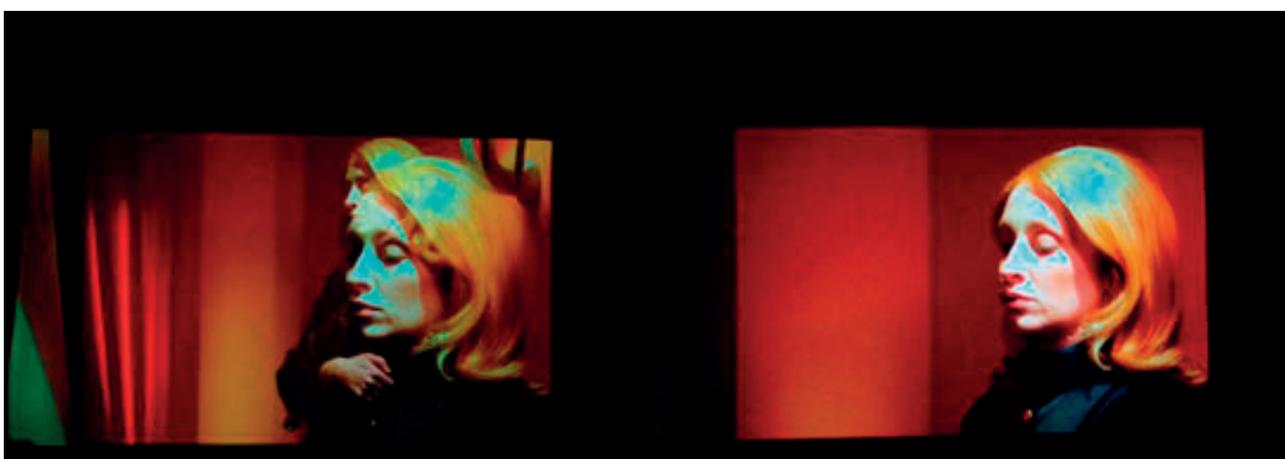
O filme evolui ao longo de 93 minutos em 13 episódios, e as pinturas trazidas à vida servem para narrar a história de uma actriz de teatro chamada Shirley, com algumas dificuldades em aceitar a realidade da época em que vive – pois encara a sua profissão como um modo de contribuir para influenciar a realidade social circundante –, e a do seu companheiro Stephen, um fotojornalista: para ambos, a encenação de realidades é o centro das suas vidas profissionais. Todos os episódios se passam em anos diferentes (coincidentes com as datas das pinturas citadas), acompanhando o desenrolar da vida de Shirley, mas sempre no dia 28 de Agosto, com excepção daquele que recria a pintura *Sun in an Empty Room* que decorre no dia 29 de Agosto de 1963, no qual vemos a protagonista a acompanhar através de um rádio portátil o célebre discurso de Luther King “I have a dream”, proferido em Washington a 28 de Agosto de 1963.

Todavia, a primeira vez que tomamos contacto com o filme foi através de uma instalação vídeo exibida na exposição colectiva *Film* (Solar – Galeria de Arte Cinemática, Vila do Conde, Junho-Setembro 2013). Para a instalação *Monday, August 28th 1939, New York, 10 p.m. (3rd episode of the feature film SHIRLEY – Visions of Reality* (2013) Deutsch usou o quarto episódio, que recria a pintura *New York Movie* (1939), pertencente à colecção do MoMA. O ambiente cromático em tons quentes é em termos gerais o mesmo, mas mais contrastado e luminoso; a organização espacial do cinema (tal como é representado na pintura) também se mantém, apesar de Deutsch ter alargado um pouco mais o formato horizontal, lateralmente: junto à arrumadora vestida com uma farda muito semelhante à da pintura, postada de pé do lado direito junto à porta com a escada de saída, o espaço de parede é maior e, no lado esquerdo, é apresentada uma porção maior do ecrã onde os dois espectadores solitários vêem projectado o filme [v. fig. 29]; além disso, foi efectuado um corte subtil no plano inferior do chão, diminuindo a profundidade em relação ao ecrã.



Fig. 29. Gustav Deutsch, fotograma de *Monday, August 28th...* (2013).

Ao contrário da pintura, na qual a imagem projectada no ecrã é apenas sugerida, neste caso Deutsch apropriou-se duma cena concreta, extraída do filme *Dead End* (1937) realizado por William Wyler a partir dum argumento adaptado de uma peça de Sidney Kingsley (1935); os espectadores, um homem e uma mulher, assistem a um diálogo entre “Baby-Face” Martin, interpretado por Humphrey Bogart, e a sua mãe. Pouco a pouco, Deutsch vai centrando a atenção na personagem da arrumadora solitária, Shirley a actriz que aceitou este emprego por causa de não encontrar na altura trabalho no teatro, que é na verdade a principal, a qual de olhos fechados [figs. 29 e 30] acompanha o filme através da banda sonora; e tantas vezes a deve ter ouvido que demonstra saber de cor os diálogos, pois vai repetindo em simultâneo o discurso da mãe de “Baby-Face” Martin. No final, ainda a ouvimos, num monólogo mental, a discorrer sobre Hollywood.



Figs. 30 e 31. Gustav Deutsch, *August 28th 1939...* (2013). Fotos da instalação em Vila do Conde.

BIBLIOGRAFIA

- Banks, Russell, e CREWDSON, (Gregory, 2008) *Beneath The Roses*, Nova Iorque: Abrams.
- Berger, John (1996), "Vermeer, 'El Pintor en su estudio'", *El País (Babelia)*, nº 224, 3/3/1996, pp. 20-21.
- Brainin-Donnenberg, Wilbirg e LOEBENSTEIN, Michael (eds.), (2009), *Gustav Deutsch*, Viena: Österreichisches Filmmuseum/ SYNEMA – Gesellschaft für Film und Medien.
- COSTA, João Bénard da e SCHEFFER, Jean Louis (dir.), (2005) *Cinema e Pintura*, Lisboa: Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema.
- Deutsch, Gustav e SCHIMEK, Hanna, (2013) *Shirley the Film. Visions of Reality, the Exhibition*, Nuremberga: Verlag für modern Kunst Nürnberg.
- FILM, 2013, Vila do Conde: Galeria de Arte Cinemática.
- Gardies, René (org.), (2015) *Compreender o Cinema e as Imagens*, Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.
- Gomes, Alessandra, (2010) *Cinemas. Notas sobre o quadro, suas imagens e seus tempos*, Coimbra: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Hollander, Anne, (1991) *Moving pictures*, Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- Hopper, (2012) Paris: Réunion des musées nationaux – Grand Palais.
- Jacobs, Steven, (2012) [2011], *Framing Pictures: Film and the Visual Arts*, Edinburgo: Edinburgh University Press, Ltd.
- Martin, Marie, (2007) "D'un double triptyque: Antonioni / Argento/ Greenaway, Cinéma / Peinture / Photographie", in LIGEIA, *Dossiers sur L'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, 77-78-79-80: pp. 158-168.
- Moulin, Joëlle, (2011) *Cinéma et Peinture*, Paris: Citadelles & Mazenod.
- Nogueira, Isabel, (2016) *A Imagem no Enquadramento do Desejo. Transitividade em Pintura, Fotografia e Cinema*, Silveira: Book Builders.
- Ramos, Julie (dir.), (2014) *Le tableau vivant ou l'image performée*, Paris: Mare & Martin.
- Renner, Rolf Günter, (1992) *Edward Hopper*, Colónia: Taschen.
- ThivaT, Patricia-Laure, (2007) "De la peinture au cinéma. Une histoire de magie", in LIGEIA, *Dossiers sur L'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, 77-78-79-80: pp. 73-82.
- Turp, Julie, (2008) *Le cinéma et les autres arts: la citation de la peinture et de la photographie dans le film Buffalo 66 de Vincent Gallo*. Montreal: Université du Québec. Disponível em: www.archipel.uqam.ca/843/1/M10191.pdf (acesso em 15/12/2016).
- Tuschman, Richard. Interview. Hopper Meditations, 2017. Disponível em: <https://www.lensculture.com/articles/richard-tuschman-hopper-meditations> (acesso em: 23 de Janeiro 2017)
- Urbano, Luis, (2013) *Histórias Simples. Textos sobre arquitetura e cinema*, Porto: AMDJAC.
- Villeta, Áurea Ortiz (ed.), (2007) *Del cuadro al encuadre: la pintura en el cine*, Valência: Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad, Quaderns del MuVIM, série Minor nº 5.

FILMOGRAFIA

- Shirley. Visiones de una Realidad, (2013) Dir. Gustav Deutsch. DVD (Box). Madrid: Karma films.
- A Janela Indiscreta, (2012) Dir. Alfred Hitchcock. DVD (Box). Lisboa: Zon Lusomundo.

WEBGRAFIA

<https://www.clarkpougnaud.com/>

FRIDA KAHLO ALÉM DE FRIDA: REPRESENTAÇÃO FICCIONAL DA *PERSONA*

CRISTINA SUSIGAN
Universidade

CRISTINA SUSIGAN

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

RESUMO

A vida e obra de Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon (1907-954) se misturam. Suas obras de alto teor autobiográfico deixam transparecer todo o seu sofrimento e angústias psicológicas. O filme "Frida Kahlo", de Julie Taymor, de 2002, faz um relato bastante fidedigno da sua vida, estabelecendo uma linha cronológica. No entanto, para além dos dados reais transpostos para o meio fílmico, o que deve ser ressaltado é a construção da narrativa tendo como fio condutor as obras da artista e os fatos marcantes de sua vida que serão os pontos de partida para a sua arte de estética surrealista. Todo um jogo de interpretação, rebeldia, autodestruição podem ser visualizados a partir da análise de suas obras. Sua conflituosa relação com o famoso muralista Diego Rivera, sua militância política – mascarada no filme, ela era uma comunista assumida e agitadora cultural -, e criar uma persona para sobreviver ser "Frida", são os pontos relevantes a serem estudados. Suas pinturas trazem influências do renascimento europeu. Além disso, podemos compartilhar de sua dor, que é muito forte. Frida possui até laços religiosos que a aproximam de seu país. Sua obra traz muitas semelhanças com a arte da Polônia e dos países bálticos, devido a uma influência comum do imaginário católico. Esta comunicação tem o intuito de através do filme ir mais além, buscar na sua narrativa um encontro com a personalidade conturbada e forte de uma mulher além do seu tempo, dar a conhecer a Frida atrás da persona construída, através do ficcional entrever o real; e através de suas obras expor suas fragilidades e revelar um momento cultural e político que também influenciaram a artista.

PALAVRAS CHAVE: Frida Kahlo; Pintura; Cinema; Persona; Arte

ABSTRACT

The life and work of Magdalena Carmen Frida Kahlo and Calderon (1907-954) are mixed. Her works of high autobiographical content reveal all his suffering and psychological anguish. Julie Taymor's "Frida Kahlo", 2002, gives a very reliable account of her life, establishing a timeline. However, in addition to the actual data transposed to the filmic medium, what should be emphasized is the construction of the narrative having as its guiding principle the works of the artist and the striking facts of her life that will be the starting points for her art Aesthetic surrealism. A whole game of interpretation, rebellion, self-destruction can be visualized from the analysis of his works. His conflicted relationship with the famous muralist Diego Rivera, his political militancy - masked in the film, she was an assumed communist and cultural agitator - and create a persona to survive being "Frida" are the relevant points to be studied. His paintings bring influences of European renaissance. In addition, we can share your pain, which is very strong. Frida even has religious ties that bring her closer to her country. His work bears many similarities with the art of Poland and the Baltic countries, owing to a common influence of the Catholic imaginary. This communication intends through the film to go further, to seek in its narrative an encounter with the troubled and strong personality of a woman beyond its time, to make Frida known behind the constructed persona, through the fictional glimpse of the real; and through their works expose their fragilities and reveal a cultural and political moment that also influenced the artist.

KEYWORDS: Frida Kahlo; Painting; Cinema; Persona; Art; Surrealism

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Frida Kahlo como é mais conhecida é uma pintora mexicana que transformou a própria vida através de autorretratos, inventou a si mesma ao auto representar seu corpo, narrando suas dores e desejos. Nascida em Coyoacán, em 1907, no limiar das grandes revoluções do século XX, ela improvisaria seu próprio tipo de liberdade e faria suas próprias “revoluções”, para transcender com dignidade uma vida cheia de dor. Aos 19 anos sofreu um acidente que deixariam sequelas permanentes em seu corpo, iniciando um período de nove meses de imobilização, onde o seu corpo foi o objeto de suas primeiras tentativas pictóricas – através de um espelho colocado no teto, pintou vários autorretratos, aperfeiçoando seu talento nato. Ela teria inúmeros amantes, tanto homens como mulheres, mas o grande amor de sua vida foi o muralista mexicano Diego Rivera. A complexidade e a dificuldade deste relacionamento marcariam a vida adulta da pintora. O filme *Frida* (2002) de Julie Taymor, estrelado por Salma Hayek, está inserido nos chamados filmes biográficos, impelindo o espectador a compará-lo com o que se passou na ‘realidade’ (grifo da autora), Ao evitar uma declaração explícita de sua veracidade, Frida difere da maioria dos filmes biográficos, um gênero sobre o qual George F. Custen opina: “Quase todas as películas biográficas apresentam em princípio, em forma oral ou escrita, declarações que afirmam a realidade de sua narrativa” (CUSTEN: 1992, p. 8).

FRIDA COMO PERSONA

Frida se tornaria uma lenda, fazendo de sua vida uma obra de arte, e conquistando espaço entre os maiores artistas e visionários de sua época. No entanto, ironicamente, suas pinturas, foram praticamente ignoradas enquanto viva, uma obscuridade que não a incomodou. Ela pintava, dizia, para si mesma, e neste processo criou algumas das imagens mais marcantes do século XX. O seu tema, como ela mesma dizia, era sua própria realidade; o que melhor conhecia e para onde sua realidade sensível atinava com mais afinco seu olhar. Sua obra tem um discurso marcadamente autobiográfico, e não poderia ser diferente, pois Frida representou a si mesma como gostaria de ser vista: uma mulher forte, de expressão facial rígida, seus tormentos. Quando questionada por André Breton que sua pintura era surrealista por natureza, afinal, a aparência onírica de suas imagens estabeleciam uma relação com a simbologia do surrealista, Frida contrapôs, dizendo que não pintava sonhos, nem pesadelos. A artista não apenas iria repudiar apenas o caráter surrealista em sua pintura, como também demonstraria sua profunda aversão pelos representantes do movimento.

Ao analisarmos sua obra pictórica, a adaptação fílmica de Taymor do livro de Hayden Herrera e a própria *Frida* – através das fotografias e documentários da época – notamos que Frida construiu uma *persona* para si mesma e que foi encapsulada por todos os meios (livro e filme), e é evidente em sua obra. Levando-se em consideração a etimologia da palavra *Persona*, que vem do latim *persona*: máscara, personagem, papel, caráter, indivíduo, pessoa e o seu conceito, principalmente no campo da psicologia, quando Carl Jung (1875-1961), define *persona* “como a personalidade que o indivíduo apresenta aos outros mas que geralmente esconde os verdadeiros pensamentos e sentimentos”¹, a artista mexicana através de seus inúmeros autorretratos foi construindo diversas personagens para si mesma, representando na pintura seus sentimentos e dores mais profundos; pensamentos que por vezes não demonstrava na vida real.

Segundo Hayden Herrera, em *Frida: a Biografia*, conseguimos observar a questão da relação entre os autorretratos e a construção da *persona*:

Os autorretratos feridos de Frida eram uma espécie de grito silencioso. Em imagens de si mesma descalça, sem cabeça, rachada, aberta, sangrando, ela transformava a dor nas imagens mais dramáticas possíveis, de modo a imprimir nos outros a intensidade de seu próprio sofrimento. E, ao projetar para fora de si e para dentro das telas a sua dor, ela também a extirpava de seu corpo. Os autorretratos eram réplicas fixas e imutáveis de sua imagem refletida, e nem os reflexos nem as telas sentiam dor. [...] Como antídoto para a dor, os autorretratos feridos podem ter tido outra função. Podemos pensar na experiência de vislumbrar um reflexo num momento de angústia física ou emocional. A imagem do espelho é assombrosa – ela se parece conosco, mas não partilha da nossa dor. A disjunção entre a nossa percepção de nós mesmos sentindo dor (percebida de dentro para fora) e a evidência superficial, oferecida pelo espelho, de um eu aparentemente desprovido de dor (visto de fora para dentro), pode funcionar como influência estabilizadora. A imagem refletida faz com que evoquemos nosso eu físico, a instância íntima com que estamos familiarizados, proporcionando uma sensação de continuidade. Se Frida se sentia atraída pelos

¹ “*persona*”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]*, 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/persona> [consultado em 24-03-2017].

espelhos é porque eles a comportavam dessa maneira de tornar permanente essa imagem tranqüilizadora. Assim, os autorretratos podiam servir como instrumentos para amparar a objetividade ou a dissociação. Ademais, contemplando seu próprio eu ferido em suas pinturas, Frida podia sustentar a ilusão de ser a observadora forte e objetiva de seu próprio infortúnio (HERRERA: 2011, p. 420 – 421).

Adentrando em seu universo pictórico, percebemos que sua arte traduz enfaticamente as circunstâncias e as experiências vividas que estão estreitamente relacionadas ao seu corpo diferenciado, em pouco tempo Frida desenvolveu um vocabulário simbólico próprio; seus retratos representavam metaforicamente suas experiências e seus pensamentos. Aos seis anos de idade contraiu poliomielite, a qual a enclausurou por nove meses em casa e a deixou com uma seqüela em sua perna direita que ficou atrofiada; como fuga, cria sua primeira persona: uma menina alegre, que podia dançar em contraponto com o medo de morrer ou não voltar a andar. Descreve em seu diário:

Eu devia ter 6 anos quando vivi intensamente a amizade imaginária com uma menina mais ou menos da mesma idade. Na janela daquele que era então meu quarto, e que dava para a rua Al-lende, sobre um dos primeiros vidros da janela. E com um dedo eu desenhei uma “porta” (...) Por essa “porta” eu saía na minha imaginação com uma grande alegria e urgência. Atravessava todo o campo que se via até chegar a uma leiteria que se chamava PINZÓN (...) Pelo “O” em PINZÓN eu entrava e descia intempestivamente ao interior da terra, onde minha amiga imaginária “me esperava sempre”. Não me lembro de sua imagem e nem de sua cor. Mas sei que era alegre. Ela ria muito. Sem sons. Era ágil e dançava como se não tivesse peso algum. Eu a seguia em todos os seus movimentos e enquanto ela dançava eu lhe contava meus problemas secretos. Quais? Não me lembro. Mas ela sabia pela minha voz todas as minhas coisas (...) Quando eu voltava para a janela entrava pela mesma porta desenhada no vidro. Quando? Por quanto tempo ficava com ela? Não sei. Podia ter sido um segundo ou milhares de anos (...) Eu era feliz. Apagava a “porta” com a mão e “desaparecia”. Corria com meu “segredo” e minha alegria até o último canto do pátio de minha casa, e sempre no mesmo lugar, debaixo de um cedro, gritava e ria assombrada de estar só com minha grande felicidade e a lembrança tão viva da menina. Passaram-se 34 anos desde que vivi essa amizade mágica e cada vez que a recordo ela se aviva e cresce mais e mais dentro de meu mundo. (KAHLO: 2005, p. 82)

O apelido “Frida perna de pau...” (KETTENMANN: 2004, p. 10), foi um marco doloroso que mais tarde seria transvertido por suas vestes exuberantes, que podemos entrever uma nova *persona*. Transformar-se através do vestir em uma outra mulher, guardando mágoas, ferimentos, dores. a pintura não nasceu nela de uma “vocaçãõ precoce”. A pintura não nasceu de sua vocaçãõ, surgiu sob dupla pressãõ: um espelho em cima de sua cabeça que a importuna, e bem no fundo de si mesma uma dor que vem à tona. Dois elementos que se conjugam e fazem a pintura aflorar. A pintura que transbordava de seu corpo, de suas chagas abertas, de sua solidãõ. Justificando a abundãncia de auto-retratos disse: “pinto a mim mesmo porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor” (KETTENMANN, 2004, p. 18).

Outro exemplo, retratado também no filme, o violento acidente urbano, que escamoteou seu corpo. Aos dezoito anos este fato literalmente despedaçou seu corpo e sua vida: o sonho de ser médica, a viagem para Paris de ser namorado, sentir-se um “fardo” para a família de poucos recursos; foi submetida a trinta e duas cirurgias, vinte e nove anos de dor contínua e finalmente a uma amputaçãõ da perna que não arrefeceram, apesar de tudo, sua resistênciã obstinada. Essa dor foi claramente reconhecida por ela ao referir-se ela própria ao acidente: “...e a sensaçãõ que desde entãõ nunca mais me deixou de que meu corpo concentra em si todas as chagas do mundo” (HERRERA: 2001, p. 130. E ainda: “minha pintura carrega em si a mensagem da dor. Creio que ela interessa pelo menos a algumas pessoas” (HERRERA: 2001, p. 135).

Frida irá desenvolver sua linguagem pictórica usando símbolos, com influênciã da arte popular mexicana, da cultura pré-colombiana, e também dos *retablos*. Estes quadros conhecidos como ex-voto, são uma forma de agradecimento ao santo de devoçãõ por uma graça alcançada. No caso da obra da artista, haverã uma mescla entre realidade e ficçãõ, sendo preponderante fatos marcadamente pessoais para a construçãõ do seu imaginário.



Fig. 01 – Retablo, cerca de 1943 – Anônimo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

Esta imagem representa um ex-voto, cujo tema era parecido com o acidente que Frida havia sofrido em 1926. A adoção destas formas narrativas dos ex-votos tem sua melhor representação na peça *Retablo* (1943, coleção particular). Frida encontrou esta imagem que representava de forma fidedigna o acidente entre o elétrico e o ônibus; vemos uma moça ferida que jaz sobre a via e a imagem de Nossa Senhora das Dores, a virgem, flutuando sobre a cena. Acrescentou os escritos no ônibus e no elétrico, uniu as sombrancelhas da vítima, e compôs uma dedicatória na parte inferior: “Srs. Guillermo Kahlo e Matilde C. Kahlo dão graças a Nossa Senhora das Dores por ter salvado sua filha Frida no acidente que se deu na esquina da Cuathuemozin e da Calzada de Tlalapa em 1925” (KETTENMANN: 2004, p. 17). A representação fílmica encena o momento do acidente e coloca em evidência Frida ferida no chão. Os momentos de inconsciência são ilustrados com imagens de caveiras em forma de médicos, uma alusão as festas do Dia dos Mortos no México, em 02 de novembro, uma alusão a alegria de estar viva. Tanto na ficção representada, como na vida real, a artista não mais falará sobre o ocorrido.

Os três abortos sofridos no decorrer da vida, os quais a fizeram receber o seguinte prognóstico dos médicos: devido às sequelas do acidente, ela dificilmente conseguiria manter qualquer bebê em seu útero, e essa é considerada a pior dor de toda sua vida.

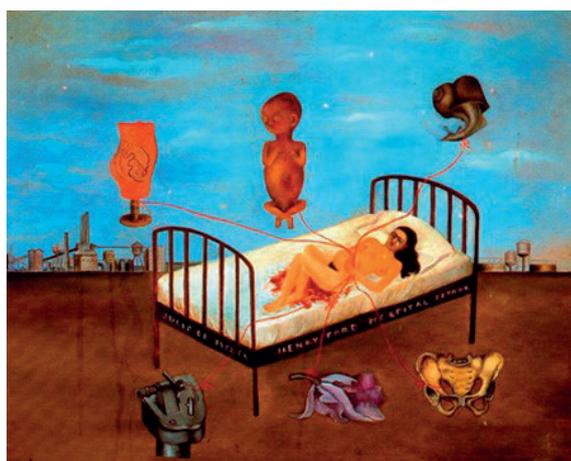


Fig. 02 – O Hospital de Henry Ford ou A Cama Voadora, 1932 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

A fusão entre a temática pessoal e as formas do imaginário popular, podemos observar de forma emblemática na obra *O Hospital de Henry Ford Hospital* (1932, Coleção Dolores Olmedo, Cidade do México). Apesar do acidente, Frida estava grávida de seu segundo filho e acreditava que esta chegaria ao final, mas a fratura de sua pélvis não tinha condições de desenvolver uma criança. A traumática experiência de um novo aborto, foi a origem do quadro. No filme, a ‘realidade’ (grifo da autora) é transmutada. Frida não está a espera de seu segundo filho, mas do primeiro, havendo as contradições entre o que conhecemos como real e o que vemos na tela. Talvez a história de Frida Kahlo seja tão conhecida que resulte desnecessário fazer uma

afirmação como esta, mas o fato de Taymor fazer constar nos créditos iniciais que o filme “se baseia no livro de Hayden Herrera” (grifo da autora) introduz uma certa subjetividade que resulta diferente da credibilidade de uma obra que se afirma ser “baseada numa história real”.

O uso contínuo de aparelhos e tratamentos ortopédicos, o vício em drogas lícitas e ilícitas e alcoolismo; episódios intensos de convalescença e solidão; sucessivas cirurgias desnecessárias, nos remetem para imagens de sofrimento e dor. Frida irá recorrer ao auto-reconhecimento de sua sinistra realidade para construir uma “obra de arte” (grifo da autora). Aí onde o sujeito pode até sucumbir diante de um sofrimento que destrói a linguagem e onde portanto ele se perde pode também encontrar, extraindo de suas próprias entranhas doloridas, uma “outra” estética diferente da beleza convencional. Uma beleza terrível, mas bela ainda assim na sua verdade reveladora e corajosa, no limite máximo do humor e do trágico, da irreverência e do compromisso com projetos nunca traídos ideológicos e amorosos.

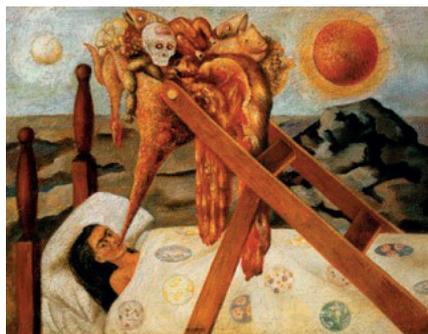


Fig. 03 – Sem Esperança, 1945 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

Esta obra tem uma particularidade, no auge do seu desespero, Frida acrescento a seguinte explicação por trás do quadro: “Não me resta mínima esperança ... Tudo se movimenta de acordo com o que a barriga contém”². Como resultado de perda de apetite, a artista emagreceu muito e foi-lhe receitada uma dieta para engordar. A representação demonstra sua repulsa em ser alimentada à força.

Outra obra do mesmo período, *A Coluna Partida*, 1944, Frida com a saúde bastante debilitada, passa a usar um colete de aço. Uma coluna jônica, partida em vários pontos, toma o lugar da sua coluna fraturada. O corpo rasgado e as fendas da paisagem desabrigada e gretada tornam-se um símbolo da dor e da solidão da artista.



Fig. 04 – A Coluna Partida, 1944 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

Frida: mulher e militante

Mas não será a poliomielite e o trágico acidente as únicas causas de seus transtornos e infelicidades, que culminará com grande parte das metáforas de suas pinturas; seu conturbado relacionamento do Rivera também foram temas de seus quadros e constituíram singulares sínteses simbólicas. Em *O Coração*, 1937 (Coleção de Michel Petitjean, Paris), a ausência de mãos expressa sua impotência e desespero diante do relacionamento entre Rivera e sua irmã Cristina. Seu coração, literalmente arrancado, jaz no chão, aos seus pés e é representado de forma desproporcional, refletindo toda a intensidade de sua dor. Junto a ela, um

² Nota encontrada no site oficial de Frida Kahlo: <http://fkahlo.com/>

vestido feminino, que faz alusão a sua irmã, ligadas por um fio – simbolizando a relação entre as duas, quebrada -, e uma espada de pau atravessa o buraco deixado por seu coração despedaçado



Fig. 05 – Recordação ou O Coração, 1937 - Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

A representação fílmica desta ruptura será marcada por uma cena mais radical: Frida vestida com roupas masculinas, diante de um espelho corta seus longos cabelos com uma tesoura, transformando-se numa *persona* masculina, assexual, como se seu corpo estivesse vedado ao amor, ao sexo, entrando em uma espiral de solidão e alcoolismo, ao mesmo tempo que recorre a relações com homens e mulheres, um convívio descontrolado, autodegradante. Apesar de ter sido traída diversas vezes, a traição de Diego com sua irmã foi o maior golpe sofrido pela artista, que representará este momento pictoricamente. Ao longo da parte superior do quadro, escreve um verso de uma canção, uma justificativa para seu ato: “Olha, se te amei foi pelo teu cabelo; agora, que estás careca, já não te amo” (KETTENMANN: 2004, p. 55)

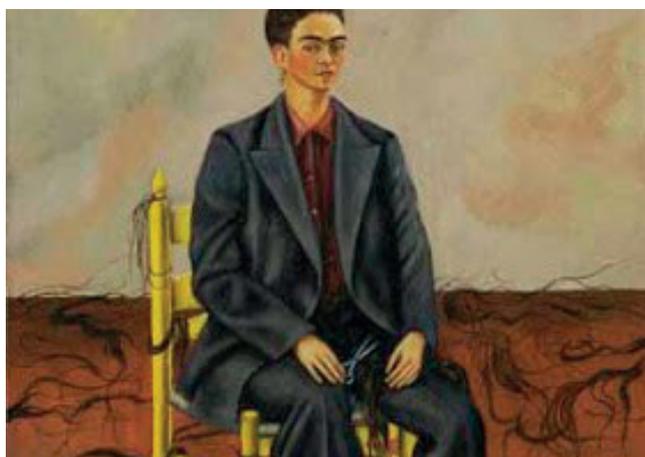


Fig. 06 – Autorretrato com Cabelo Cortado, 1940 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>



Fig. 07 – As Duas Fridas, 1939 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

O filme dá enorme relevância ao momento em que a artista corta seus longos cabelos, enfatizando sua conduta após a separação com Rivera: festas dadas na Casa Azul, orgias, comportamento errático. Mas deixa de revelar a representação, Figura 07, *As Duas Fridas*, importante na construção da *persona* da artista e mulher, onde compõe um autorretrato composto por duas personalidades diferentes. Nesta tela, ela trata as emoções envolvidas na separação e na crise matrimonial. A parte de si que era respeitada e amada por Diego é a Frida mexicana, com roupas típicas, enquanto a outra Frida tem um vestido mais europeu. Os corações das duas mulheres estão expostos e ligados um ao outro apenas por uma artéria. A parte rejeitada europeia, descendência de seu pai, corre perigo, de esvaír-se em sangue até à morte.

O filme de Taymor se manifesta claramente em concordância com a política sexual da Frida ‘real’, revelando toda a sua sexualidade, sua sensualidade e prazer em seduzir. Frida era na vida real uma mulher que viveu intensamente apesar de todas as suas limitações físicas – desde a poliomielite em criança, até o acidente com o ônibus que dilacerou seu corpo, trazendo consequências nefastas para toda a sua vida, impedindo-

-a de ter os filhos que deseja e concretizar seu grande amor por Rivera -, e o filme salienta este lado, mas remete para um plano secundário, quase o ocultando, a sua militância política.

A verdadeira militância da artista no Partido Comunista Mexicano (PCM) está velada no filme *Frida*. Numa ou noutra ocasião o compromisso político de Diego é acentuado, enquanto o de Frida é minimizado e considerado secundário; ela não é representada como o indivíduo autônomo e motivado politicamente que parece ter sido na realidade. Frida primeiro ingressou na Juventude do Partido Comunista Mexicano e, não se sabe precisamente quando, chegou ao PCM, tendo permanecido nele toda a sua vida. Sua devoção à causa é evidente em vários quadros, inclusive naquele derradeiro, que acabou incompleto: o retrato de Stalin. Nesta representação, que adquire um caráter quase votivo, Stalin assume o lugar de santo, revelando a crença da artista, quase religiosa, no comunismo. Ponto que o filme não salienta, deixando a posição política representada na figura de Diego Rivera, um homem em detrimento da posição política de uma mulher.

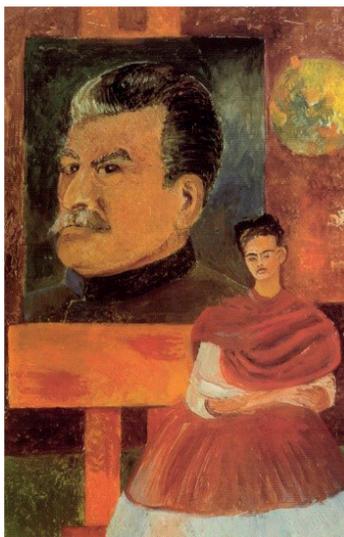


Fig. 08 – Autorretrato com Stalin ou Frida e Stalin, cerca de 1954 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

Após a sua separação, Frida vai renovar suas atividades políticas, e funda o comitê de solidariedade a favor dos republicados, em 1936, ao mesmo tempo que vê estalar a Guerra Civil em Espanha. Seu trabalho político dá-lhe novo alento. E sua militância vai mais além, quando decidiu acolher em 1937, a pedido de Diego – fato que os vai aproximar, apesar do breve romance que a artista manterá com Trotsky -, Natalia Sedova e Leon Trotsky, exilados políticos expulsos da Noruega a pedido de Moscou, abrindo a Casa Azul ao casal, que ali permaneceu até 1939. Esta tela Frida deu a Trotsky no dia de seus anos, dia da Revolução Russa (07 de novembro) com uma dedicatória: “com todo o amor” (KETTENMANN: 2004, p. 40),



Fig. 09 – Autorretrato dedicado a Leon Trotsky, 1937 – Frida Kahlo . Fonte: <http://fkahlo.com/>

Considerações Finais

O filme com uma narrativa que tenta distanciar-se de Hollywood não deixa de seguir a estrutura linear, fechada e clássica norte-americana; ao mesmo tempo ao contrário do livro em que é baseado, não apresenta uma Frida doente, melancólica e triste, muito pelo contrário, salienta a alegria de viver, o bom humor, as cores do México e principalmente as vestimentas que tanto caracterizaram a artista, chegando mais próximo do que teria sido a sua verdadeira *persona*.

Segundo Custen que afirma:“(...) esta ideia – de que todos os males têm cura – é precisamente a mensagem das películas biográficas” (CUSTEN: 1992, p. 169), mas este filme vai reverter este padrão, mostrando um lado prazeroso da vida da artista em contraponto aos problemas físicos que a mesma sofreu. Sabemos que sua vida foi atravessada por inúmeras cirurgias, muita dor, problemas psicológicos, mas ao mesmo tempo a artista não se deixou abater: contruiu uma carreira artística, viveu intensamente, reafirmando sua posição como mulher, como artista e como ativista política. Suas vestes representavam sua *persona*, ao mesmo tempo que escondia seus “defeitos” (grifo da autora), afinal por baixo das coloridas roupas, um colete de aço mantinha Frida de pé. Por baixo do sorriso, a *persona* construída com humor, sorriso, vida e cor, escondia uma mulher dilacerada, pela dor e pela paixão.

Frida Kahlo, resume, em suas próprias palavras “...quase assassinada pela vida”, forjou na própria carne dilacerada seu estilo de ser, sua transcendência, e talvez seja um dos modelos exemplares de que o desamparo pode, mesmo como fonte permanente de angústia, ganhar uma feição criativa. Impossível não reconhecer em sua obra a legitimação de sua dor de existir reinventada pictoricamente e confirmada, traduzida em ato, através de seu discurso, em seu diário e em suas cartas apaixonadas.

BIBLIOGRAFIA

- Custen, George F. (1992) *Bio/Pics: How Hollywood Constructed Public History*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Herrera, Hayden. (2001) *Frida: a Biografia*. São Paulo: Globo.
- Kettenmann, Andre. (2004) *Kahlo*. Köln: Taschen.
- Kahlo, Frida. (1995). 1910-1954. *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.
- Kahlo, Frida. (1997) *As Cartas Apaixonadas de Frida Kahlo*. Compilação de Marta Zamora. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.

FILMOGRAFIA

- Frida*, (2002) Filme. Dir. Julie Taymor.

WEBGRAFIA

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/persona> [consultado em 24-03-2017].
- Frida Kahlo: <http://fkahlo.com/> [consultado em 24-03-2017].

LOVING VINCENT

MARIA AUXILIADORA DELGADO MACHADO
Universidade

MARIA AUXILIADORA DELGADO MACHADO

Possui graduação em Física pela UERJ, doutora em Astrofísica pelo Observatório Nacional/RJ, pós-doutorado em Ensino de Ciências pela UFF, professora de Física no Instituto de Biociências da UNIRIO e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Atualmente trabalha em pesquisa no campo da Educação em Ciências com formação de professores assunto sobre o qual possui artigos publicados no Brasil e exterior. Tem se dedicado com a pesquisa de estratégias pedagógicas da relação Ciências e Artes como mobilizadora da curiosidade epistemológica, na perspectiva freireana, tanto na formação de professores, como na educação básica.

RESUMO

Este trabalho apresenta o filme *Loving Vincent* cuja realização se iniciou em 2012. A escolha por abordá-lo mesmo sem o ter assistido, se justifica por uma paixão antiga, que vem direcionando aspectos da minha vida e da minha prática como educadora. As considerações aqui apresentadas se baseiam no material disponível na web site oficial do filme. Além de destacar a técnica de pintura frame a frame com a técnica de Van Gogh e a utilização de atores para promover maior fluidez aos movimentos, o roteiro é discutido a partir do resumo fornecido pela equipe de realizadores. Os personagens são apresentados e seu convívio com Van Gogh contextualizado. Ao comparar a trama do filme com os fatos descritos nas diversas cartas escritas por Van Gogh, percebe-se a opção da equipe de que o filme tivesse um formato de documentário com contornos de romance policial em torno de uma tese recente de que a morte de Van Gogh teria sido um homicídio e não um suicídio como tem sido amplamente aceito desde aquele fatídico domingo de 29 de julho de 1890. Os motivos pelos quais os realizadores optaram por transitar entre o real e o imaginário são discutidos ao final do texto.

PALAVRAS CHAVE: Loving Vincent, Vincent Van Gogh, animação

ABSTRACT

This work presents the film *Loving Vincent* whose realization began in 2012. The choice to approach it even without having watched it, is justified by an old passion that has been directing aspects of my life and my practice as an educator. The considerations presented here are based on the material available on the official website of the film. In addition to highlighting the technique of painting frame by frame with the technique of Van Gogh, and the use of actors to promote greater fluidity to the movements, the script is discussed from the summary provided by the team of filmmakers. The characters are presented and their conviviality with Van Gogh contextualized. In comparing the plot of the film with the facts described in the various letters written by Van Gogh, one can notice the option of the team that the film had a documentary format with contours of police novel around a recent thesis that the death of Van Gogh would have been a homicide and not a suicide as has been widely accepted since that fateful Sunday of July 29, 1890. The reasons why the filmmakers chose to move between the real and the imaginary are discussed at the end of the text.

KEYWORDS: Loving Vincent, Vincent Van Gogh, animation movie

INTRODUÇÃO

“É bom amar tanto quanto possamos, pois nisso consiste a verdadeira força, e aquele que ama muito realiza grandes coisas e é capaz, e o que se faz por amor está bem feito”
Vincent Van Gogh, Amsterdã, 1878

Quando as primeiras postagens sobre um filme realizado com as obras de Vincent Van Gogh começaram a circular nas redes sociais, houve um entusiasmo generalizado com a o fato. A justificativa era não somente por ser uma animação na qual cada um dos frames¹ seria pintado manualmente à óleo, mas principalmente porque seria utilizada o estilo das telas de Van Gogh, um artista dos mais populares, que atrai multidões nas diversas exposições onde seus quadros são expostos, além de ter inspirado diversas biografias, estudos, e produções cinematográficas desde sua morte em julho de 1890. Em função de minha intimidade com a obra de Van Gogh desde a adolescência, e em especial com as cartas que ele escreveu durante toda a vida, surgiu em mim uma curiosidade por pesquisar se, além da técnica que se mostrava maravilhosa e quase artesanal, haveria alguma outra contribuição dessa animação sobre a vida/obra de van Gogh?

A resposta a essa pergunta se materializou em atividades de investigação, cuja primeira parte, impressões sobre *Loving Vincent* são apresentadas nesse trabalho. O caminho metodológico consistiu em acessar o material oficial do filme *Loving Vincent*, cujo lançamento ainda nesse momento é cercado de mistério, na tentativa de visualizar a proposta dos realizadores e comparar com as cartas escritas pelo pintor.

Como pretendo mostrar, a pesquisa no site oficial do filme, amparada pela leitura das cartas e de algumas outras obras, possibilitou o acesso às informações técnicas sobre o processo de criação do filme, além de permitir perceber as intencionalidades da equipe de produção em termos de roteiro. Entretanto, penso que antes de focalizar o filme é adequado que eu contextualize melhor minha paixão por esse que eu acostumei a chamar de Van Gogh, e que será tratado dessa forma no presente texto, apesar de ele ter adotado o nome Vincent em função da inabilidade dos franceses pronunciarem seu sobrenome. Em seguida são apresentadas as principais produções cinematográficas que focalizaram a vida e a obra de Van Gogh. Feito isso, a discussão se concentrará no filme *Loving Vincent* propriamente dito.

ME AND VINCENT, VINCENT AND ME

A primeira vez que eu o vi Van Gogh foi em uma banca de jornal em um subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, que estampava a capa de alguma publicação, Autorretrato com Chapéu de Feltro, mostrado na Figura 1. Eu estava no auge dos meus 13 anos de idade, em uma adolescência onde a falta de livros era compensada pelo excesso de sonhos. O rosto daquele homem de olhos tristes, porém febris, de rosto anguloso, gasto por uma pobreza evidente, encaixada em um chapéu que cumpria a difícil tarefa de defender uma dignidade oprimida por uma sociedade que sempre distinguiu feios de bonitos, bons de maus, vagabundos de gente bem, parecia querer me contar sua história.

Naquele momento eu tive a sensação exata de que aquele rosto teria uma forte importância em minha vida, não somente pelas feições, mas também e talvez principalmente, pelo movimento que emanava daquele retrato, da sensação de que tudo a sua volta estava se deslocando, se rearranjando como a buscar a melhor forma de captar minha atenção, para que eu não escapasse e me deixasse ser dragada para o centro do quadro/imagem a minha frente. Esse movimento, que eu desconhecia tanto pela estética, quanto pela intensidade, somente me seria familiar muito tempo depois, quando eu o reconheceria como pinceladas que não foram feitas para cobrir um desenho, mas sim para seguir um caminho e só então eu entenderia o sofrimento que elas guardavam.

¹ Usaremos frame e não quadro para evitar confusões com quadros de pintura.

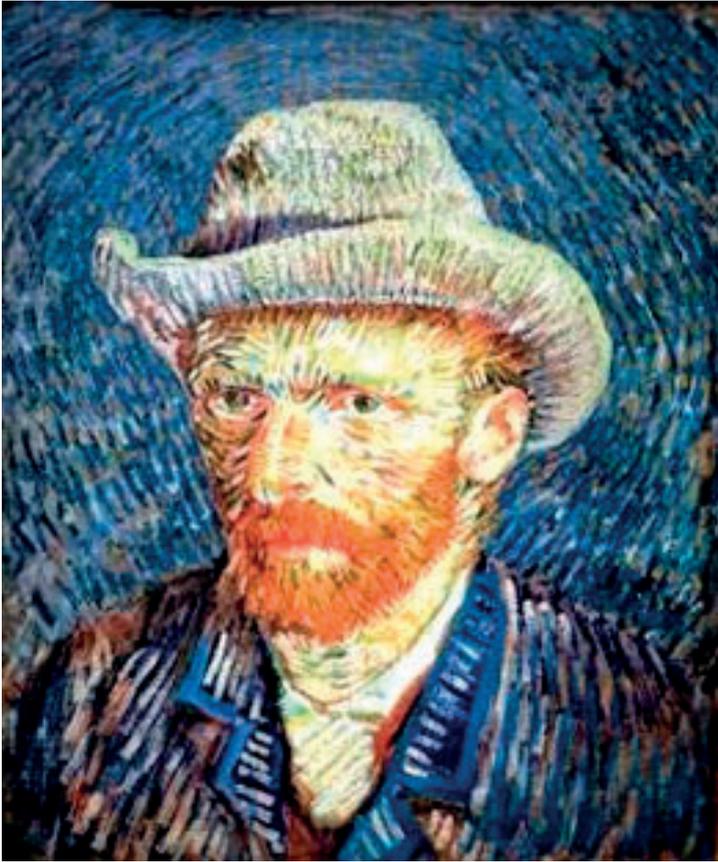


Figura 1 – Autorretrato com Chapéu de Feltro – 1887 – Museu Van Gogh

Com o tempo fui conhecendo suas pinturas e depois o que me causou tanto encantamento quanto cada desenho ou pintura - suas cartas. As cartas de Van Gogh, como são conhecidas, me referenciaram perante o homem e o artista me permitindo conhecê-lo e reconhecê-lo não somente em suas pinturas, seus desenhos, seus esboços, suas ideias, mas também nos autores e pintores favoritos que colaboraram para a formação contínua de um mosaico de emoções e para a sua paixão pela vida que o manteve até o fim esperançoso por um tempo melhor e que passaram a fazer parte da minha vida.

Eu atuo como professora de Física em um curso de nível superior para formação de professores de Ciências, ou como chamamos no Brasil uma Licenciatura em Ciências da Natureza, além de fazer parte da Pós-Graduação em Educação da minha universidade. Nessa posição, tanto de professora quanto de pesquisadora, venho utilizando e pesquisando estratégias pedagógicas de ciência e artes que potencialize o aprendizado de metodologias de ensino entre os futuros professores e de alguns conteúdos de ciências entre os alunos da escola básica. Nesse sentido, e sempre embalada por aquilo que eu assumo não só como paixão, mas principalmente como respeito e admiração por Van Gogh, eu tenho explorado o seu material pictórico e escrito, bem como os traços humanistas em sua personalidade a fim de exercer minhas atividades em Educação em Ciências. Há alguns anos criei um projeto de extensão universitária intitulado “As Estrelas de Van Gogh” dirigido a professores em formação e a professores em ação nas escolas, que busca não somente trabalhar as possibilidades do ensino de astronomia a partir de algumas de suas pinturas, como o título evidencia, mas também trabalhar as intertextualidades e interdiscursividades, pictóricas e nas narrativas, presente em toda a sua obra pintada e escrita.

Diante desses esclarecimentos sobre minha relação com a obra de Vincent Van Gogh estou mais tranquila para discutir a produção cinematográfica *Loving Vincent*, que empresta o título a esse trabalho e que até a finalização e envio desse texto ainda não havia sido exibido em circuito comercial. Isso implica que toda a minha fala foi construída com base nas notícias divulgadas pelas diversas mídias e principalmente pelas veiculadas no website oficial do filme. Esperamos com esse trabalho contribuir para futuros olhares sobre essa produção sem pretender, no entanto, entrar em qualquer nível de disputa com a admiração e mesmo paixão que Vincent van Gogh mobiliza.

O cinema loves Vincent

Desde meu contato inicial com Vincent, passei a buscar todas as referências relativas a Vincent Van Gogh, e nessa busca a produção cinematográfica oferece os seguintes títulos:

1. *Lust for Life* (Vincent Mineli, 1956) traduzido para o português como *Sede de Viver*, teve roteiro foi adaptado do livro homônimo de Irving Stone, onde um Kirk Douglas saudável, altivo e razoavelmente bem-vestido, inclusive calçando botas, representaria por um tempo Vincent Van Gogh aos meus olhos. Foram necessários muitos anos, e a leitura constante das cartas para desconstruir essa imagem. No entanto, mesmo concordando com a “glamorização” da personagem, na minha opinião, penso que a força do olhar de Kirk Douglas é a que melhor representa a sede de vida que marca a trajetória de Van Gogh.

2. *Vincent* (Leonard Nimoy, 1981) é a filmagem de uma peça na qual o ator que personificou o famoso Dr. Spock de *Jornada nas Estrelas*, encarna Theodorus Van Gogh nos dias que se sucederam à morte de seu irmão, quando faz os preparativos para o velório e funeral e prepara seu discurso/homenagem ao irmão.

3. *Vincent and Theo* (Robert Altman, 1990), filme delicado que focaliza a relação dos dois irmãos, e que mostra um Vincent muito mais próximo à sensibilidade expressa em suas cartas, com momentos de confissões quase infantis, como a de gostar de casas, referindo-se à região de Auvers-sur-oise em uma conversa com o Dr. Gachet.

4. Episódio *Crows* no filme *Sonhos* (Akira Kurosawa, 1990) onde o foco está nas telas das pinturas em cujo interior um estudante japonês de artes mergulha se extasiando com os detalhes e buscando acompanhar Vincent em seu momento de trabalho. Os efeitos especiais construídos pela equipe de Luz e Magia Industrial de George Lucas proporcionam um espetáculo inédito ao espectador que também passeia pelo interior dos quadros de Van Gogh, em um movimento centrípeto, que nos remete a Bazin ()

5. *Van Gogh* (Maurice Pialat, 1992), este filme focaliza os últimos 67 dias de vida de Van Gogh, onde nenhuma explicação é dada para esse número mágico. A construção da personagem do pintor é feita a partir do episódio estigma/clichê da orelha cortada como um ato de loucura, agregando também pinceladas de ironia e desprezo pelo mundo e pela própria pintura, o que não é corroborado pelas cartas.

Luz, Camera, Ação: Loving Vincent – O Filme

A ideia original do filme

A ideia do filme surge da união de duas paixões da diretora Dorota Kobiela, a pintura e a animação. Ao decidir fazer um filme sobre Vincent Van Gogh, ela recorre às produções tanto pictóricas, quanto escritas do pintor e se depara com a última das suas cartas, encontrada junto a ele depois do tiro, na qual ele afirma que “*We cannot speak other than by our paintings*” (652 F)² e decide fazer o filme para trazer suas pinturas à vida para falarem por ele. A carta em questão não foi enviada, tendo sido encontrada com Vincent em 29 de julho de 1890 e é apresentada abaixo pela sua importância no contexto no planejamento do filme, conforme tradução feita por Pierre Ruprecht para a L&PM POCKET (2002).

Meu caro irmão,
Obrigado por sua gentil carta e pela nota de cinquenta francos que ela continha. Já que as coisas vão bem, o que é o principal, porque insistiria eu em coisas de menor importância? Por Deus! Provavelmente se passará muito tempo antes que se possa conversar de negócios com a cabeça mais descansada.

Os outros pintores, independente do que pensem, instintivamente mantêm-se à distancia das discussões sobre o comércio atual.

Pois é, realmente só podemos falar através dos nossos quadros. Contudo, meu caro irmão, existe isso que eu sempre lhe disse e novamente voltarei a dizer com toda a gravidade resultante dos

² O padrão de numeração das cartas inclui um número seguido pela inicial do lugar onde foi escrita. Nesse trabalho citaremos somente cartas enviadas de lugares em França à Theo Van Gogh.

esforços de pensamento assiduamente orientado a tentar fazer o bem tanto quanto possível – volto a dizer-lhe novamente que sempre o considerarei como alguém que é mais que um simples mercador de Corots, que por meu intermédio participa da própria produção de certas telas, que mesmo na derrocada conserva sua calma.

Pois assim é, e isto é tudo, ou pelo menos o principal, que eu tenho a lhe dizer num momento de crise relativa. Num momento em que as coisas estão muito tensas entre marchands de quadros de artistas mortos e de artistas vivos.

Pois bem, em meu próprio trabalho arrisco a vida e nele minha razão arruina-se em parte – bom, mas pelo quanto eu saiba você não está nos mercadores de homens, e você pode tomar partido, eu acho, agindo realmente com humanidade, mas, o que é que você quer? (Van Gogh, 1890, carta 652)

Vale ressaltar que o trecho ao qual Dorota Kobiela se refere, no contexto da carta acima, pode ser entendido também como uma crítica de Van Gogh à limitação imposta pelo mercado de arte de que os pintores não participassem diretamente na negociação de suas obras, se atendo somente a produzi-las. No entanto, esse tipo de análise foge ao escopo desse trabalho.

A execução do filme

O projeto foi assumido coletivamente por Dorota Kobiela - escritora/produtora (“Little Postman” de 2011), Hugh Welchman - produtor/escritor (“Peter and the Wolf” de 2006), Jacek von Dehnel - co-escritor, Ivan Mactaggart - coprodutor e Marcin J. Sobczak - responsável pela campanha para arrecadação de fundos no site da Kickstarter³.

O vídeo⁴ apresentado na página do Kickstarter foi produzido pelo estúdio Break Thru Films, fundado em 2002 por Hugh Welchman, vencedor do Oscar de curta animação de 2006 “Peter and the Wolf” e que assumiu a tarefa de transformar a ideia original do filme no primeiro longa metragem de animação pintado frame a frame. Na produção desse vídeo de 4:26 min participaram cerca de 30 pintores que pintaram cada uma das cenas.

À época do lançamento da campanha no Kickstarter, no ano de 2011, o planejamento da equipe era contratar mais 60 pintores-animadores com os fundos arrecadados no Kickstarter. No entanto, como consta na página oficial⁵, durante os seis anos desde a ideia original até a conclusão do filme, participaram um total de 125 pintores-animadores que criaram cerca de 65.000 pinturas das quais cerca de 1.345 foram descartadas. A expressão pintores-animadores foi usada por Hugh Welchman para designar o fato de que os pintores contratados deveriam estar preparados para enfrentarem 10 a 12 horas ininterruptas de trabalho a fim de concluírem cada cena do filme, como em geral ocorre com os profissionais da animação.

Vale ressaltar que em geral, cada segundo de uma animação é composto por 24 frames, denominação das imagens estáticas que criam a ilusão do movimento na tela. No caso de *Loving Vincent*, foram usados 12 frames por segundo e cada um desses frames foi pintado à mão usando a técnica de Van Gogh. Para isso, a equipe de produção pesquisou 120 das 860 obras produzidas por Van Gogh, bem como estudou as 800 cartas que ele escreveu ao longo de sua vida.

O nome original do filme em polonês seria *Twój Vincent*, cuja tradução literal é *Seu Vincent*, a forma carinhosa com que Van Gogh assinava a maioria de suas cartas, em especial aquelas enviadas para seu irmão Theo Van Gogh. No entanto, temendo problemas nas eventuais traduções, a equipe escolheu o título *Loving Vincent*.

O roteiro

Segundo o que consta na página oficial do filme, o enredo se desenvolve a partir de uma tese lançada pelos autores Steven Naifeh e Gregory White Smith da biografia *Van Gogh: The life*, lançada em colaboração com

³ <https://www.kickstarter.com/>

⁴ <https://www.kickstarter.com/projects/438026311/loving-vincent-film-bring-van-goghs-paintings-to-l>

⁵ <http://lovingvincent.com/>

o Van Gogh Museum. Após 10 anos de estudo de diferentes tipos de documentos e livros os autores não somente lançam dúvidas sobre o suicídio de Van Gogh, mas inclusive apresentam o que eles defendem como sendo argumentos e testemunhos de que Van Gogh teria sido baleado por um adolescente chamado René Secrétan. René e Gaston Secrétan eram dois irmãos de idade 16 e 19 anos respectivamente que moravam em Paris e passavam férias em Auvers-Sur-Oise. Segundo Naifeh e White (2014) os registros sobre os irmãos Secrétan não foram feitos por Van Gogh em nenhuma de suas cartas, mas constam do livro *La folie de Van Gogh* de Victor Doiteau e Edgar Leroy, escrito em 1928 e com prefácio do Dr. Paul Gachet.

A partir dessa tese, que mesmo sem comprovação definitiva, se baseia em fatos e personagens reais, os roteiristas de *Loving Vincent* criaram um fato fictício para explorar esse mistério, de forma que essa mistura de ficção e realidade conferiu ao filme um status de documentário policial.

A ficção criada no roteiro consiste em retratar uma busca por notícias de Van Gogh feita por Armand Roulin, que seguindo as ordens de seu pai, o carteiro Joseph Roulin, vai aos lugares que Van Gogh frequentou entre Paris, Arles e Auvers-Sur-Oise em busca de notícias de seu irmão Theo para entregar uma carta de Van Gogh. Durante essa busca Armand conversa com diversas pessoas que recordam os fatos relacionados à Van Gogh durante o período de um ano que antecedeu a sua morte. Tais recordações são apresentadas em preto e branco. A ficção citada anteriormente é que nem Joseph Roulin, menos ainda Armand Roulin, habitavam Arles no período citado. Inclusive, Armand, deixou a casa dos pais a procura de um ofício ainda na época em que Van Gogh morava em Arles. Além disso a família Roulin se mudou para Marselhe em 1888.

Apresentamos a seguir, em tradução livre para o português, o texto que consta do website oficial do filme como uma sinopse do roteiro:

O carteiro Joseph Roulin, amigo leal de Vincent descobre que seu amigo se atirou em algum lugar próximo a Paris. Ele tem em sua posse uma carta de Vincent para seu amado irmão, Theo, que foi devolvido como não entregue. Ao ouvir as notícias sobre a morte de Vincent, ele envia seu filho Armand Roulin, em uma missão para entregar a carta à Theo e descobrir o que realmente aconteceu com Vincent.

Armand é um detetive relutante, não se importando muito com o destino do companheiro de bebida de seu pai. Depois de ter testemunhado a noite em que Vincent cortou a própria orelha, Armand podia facilmente imaginar Vincent tirando a própria vida. Mas seu pai insiste, e então ele vai para Paris.

Em Paris, não há nenhum sinal de Theo. Ele entra em contato com Pere Tanguy, o vendedor de materiais de pintura que revela que não é só Vincent que está morto: o seu amado irmão, Theo, morreu pouco depois dele. Pere Tanguy então surpreende Armand ao revelar que Vincent não era um solitário delirante e era realmente famoso entre a elite artística em Paris. Pere Tanguy não pode entender por que Vincent se suicidaria quando parecia estar à beira do estrelato. Então ele fornece a Armand a direção de Auvers, a cena do crime, para buscar respostas do médico excêntrico de Vincent no final da vida, o Dr. Gachet.

No texto acima chamamos a atenção para o nosso friso nas palavras *cena do crime*, que parece assumir de forma inquestionável a tese de homicídio defendida por Naifeh e White (2014).

Na página oficial do filme também são apresentados os personagens trazidos pelo roteiro para o desenvolvimento da trama a partir de seus retratos pintados por Van Gogh, ou adaptados no caso dos personagens fictícios. No interior de cada retrato é possível, ao movimento do cursor, conhecer o nome do personagem e do ator que o interpreta, sem nenhuma informação adicional do contexto de cada um deles.

Na tabela 1 nós listamos os 16 personagens listados no site do filme, fazemos um breve comentário sobre o retrato escolhido para as respectivas representações no filme e o papel exercido por cada um deles na vida de Van Gogh. Além disso informamos se os personagens são reais ou não e se foram ou não retratados por Van Gogh.

TABELA 1

Personagem	Contexto	Obras
Julien François Tanguy	Vendedor de tintas e material de pinturas em Paris. Conhecido por sua generosidade e por isso chamado de Pere Tanguy. Tinha um carinho especial por Van Gogh e seguiu fornecendo tintas e telas mesmo depois da mudança desse para Arles, que muitas vezes sem dinheiro, efetuava o pagamento enviando algumas de suas pinturas.	Van Gogh pintou três quadros retratando Pere Tanguy entre 1887 e 1888, em Paris. No filme foram utilizados o segundo quadro, que está no museu Rodin.
Joseph Roulin	Carteiro em Arles, que se tornou um grande amigo de Van Gogh, que externou a importância dessa amizade em várias cartas escritas nessa época.	
Armand Roulin	Filho mais velho do carteiro Joseph Roulin.	
Dr. Mazery	Médico que tratou de Van Gogh no hospital de Saint Remmy.	Van Gogh não pintou o Dr. Mazery. A pintura associada a ele para o filme é Old Man in Sorrow (On the Threshold of Eternity).
Dr. Paul Gachet	Médico acostumado a tratar problemas mentais e emocionais. Um aficionado das artes foi recomendado a Theo por Emile Bernard para tratar Van Gogh.	Van Gogh pintou dois retratos do médico sentado em seu jardim
Marguerite Gachet	Filha do Dr. Gachet.	Van Gogh fez dois quadros da filha do Dr. Gachet, porém para tal ele se manteve de longe,
Louise Chevalier	Empregada do dr. Gachet.	O personagem não foi pintado por Van Gogh. Para a reprodução da personagem no filme foram usadas duas pinturas de van Gogh, 'Girl in White' and 'Peasant Woman Against Background of Wheat'.
Adeline Ravoux	Filha de Arthur Ravoux, dono do albergue onde van Gogh viveu os últimos 70 dias de sua vida, habitando o quarto número 5 pelo qual pagava 3,5 francos ao dia e onde faleceu.	Van Gogh fez uma pintura de Adeline
Liutenant Paul-Eugène Milliet	Soldado Zuave que ficou amigo de Van Gogh. Em Arles Os Zuaves eram um grupo pertencente ao exercito francês e que atuava principalmente na Argélia.	Van Gogh, pintou esse tenente pelo menos três vezes.
La Mousme	Personagem arlesiano	Van Gogh a pintou em uma semana com todo o cuidado, pois ele buscava retratar com ela uma adolescente japonesa.
Zouave	Van Gogh convivia com vários Zouaves que bebiam no Café de Arles.	Van Gogh pintou uma série de muitos Zouaves.
Old man	Provavelmente um paciente de Sanit Remy.	Personagem que teria sido retrato tanto em Old Man in Sorrow (On the Threshold of Eternity) como em Portrait of an Old Peasant [Patience Escalier], 1888
The boatman	Personagem fictício.	A caracterização foi baseada no quadro The Peasant van Gogh
Gendarme Rigauon	Prsonagem fictício.	Um policial xenofóbico cujo caracterização foi inspirada na pintura Portrait of a One-Eyed Man.
Idiot boy	Provavelmente o adolescente René Secrétan.	O esboço de giz sobre papel Cabeça de menino com chapéu de aba provavelmente retrata René Secrétan, segundo Naifeh e White (2014).

O real e o imaginário em Loving Vincent

Os dados apresentados na Tabela 1, facilitam perceber que as ideias dos idealizadores/diretores para a execução do filme transitam entre o real e o imaginário, fazendo que o filme incorpore uma linguagem documental que se apoia nas cartas escritas por Van Gogh, bem como ficcional quando assumem a tese de Naifeh e White (2014).

Percebemos no texto filme um triângulo formado por três personagens que conviveram com Van Gogh em três momentos e locais diferentes e os quais, além dos retratos, foram descritos em diversas cartas nas quais ele declarava sua afeição. São eles:

1. Julien François Tanguy

Pere Tanquy, conviveu com Van Gogh praticamente desde a chegada deste a Paris em 1886 até sua mudança para Arles no início de 1888, quando seguiu vendendo materiais de pintura que eram pagos com quadros produzidos nesse período. Os registros encontrados em cartas são poucos, já que nesta época parisiense os irmãos Van Gogh moravam juntos. No entanto, em especial nas cartas escritas a Theo desde Arles são encontradas várias menções a este personagem, em especial por conta das compras de tintas que Van Gogh continuou fazendo com ele e cujo pagamento era feito em forma de pinturas. Pere Tanguy esteve presente ao velório e enterro de Van Gogh no qual chorou copiosamente, segundo Naifeh e White (2014).

2. Joseph Roulin,

O carteiro Roulin chamou a atenção de Van Gogh por sua altura, pelo uniforme, pela barba bifurcada, que o mencionou pela primeira vez na carta 516 F de 31 de julho de 1888 da seguinte forma:

"... agora testou ocupado com um outro modelo: um carteiro de uniforme azul engalanado de ouro, grande figura barbuda, muito sócrática. Republicano fervoroso como o pai Tanguy. Um homem muito mis interessante do que muita gente...." 516 F

Em uma carta escrita a Paul Gaugin, a primeira após o incidente da orelha, Van Gogh materializa sua gratidão ao carinho que o carteiro lhe dedica quando diz

"Roulin foi realmente bom pra mim, foi ele quem teve a presença de espírito de me fazer sair dali antes que os outros estivessem convencidos." Carta 566 F

Na carta 573 F de 23 de janeiro de 1889, Van Gogh registra a partida de Roulin para Marselhe no dia anterior, nessa que teria sido a última vez que ele vê o carteiro que parte para um novo cargo, deixando a família em Arles até se estabelecer em uma nova moradia. Van Gogh escreve:

"Ontem Roulin foi embora....Era comovente vê-lo com suas crianças neste último dia, especialmente com a menorzinha, quando ele a fazia rir e pular em seu colo enquanto cantava para ela. Sua voz tinha um timbre estranhamente puro e emocionado onde havia, ao mesmo tempo para os meus ouvidos, uma suave e aflita canção de ninar e como uma longínqua ressonância dos clarins da França revolucionária. Entretanto ele não estava triste, pelo contrário, ele pôs seu uniforme novinho que tinha recebido naquela mesma manhã, e todo mundo festejava..." 576 F

Van Gogh e Roulin se viram somente mais uma vez em Arles e trocaram algumas cartas durante a estadia de Van Gogh no asilo de Saint Remy.

3. Paul Ferdinand Gachet

O Dr. Gachet era um médico terapeuta e homeopata, profundamente ligado as artes, em especial à pintura e mais especificamente à pintura impressionista. Ele foi indicado por Camille Pizarro a Theo como uma possibilidade para acompanhar Van Gogh que queria voltar a Paris em uma época conturbada, onde Theo lutava por uma melhoria salarial para poder melhor sustentar o filho recém-nascido. A ida para Auvers-Sur-Oise, a cerca de uma hora de Paris, onde residia o dr. Gachet pareceu a melhor solução para os dois irmãos. A princípio Van gogh reconhece a autoridade do Dr. Gachet como médico como expressa na carta 637 F

“ ... Hoje voltei a ver o Dr. Gachet e vou pintar em sua casa na quarta pela manhã, logo almoçarei com ele e depois ele verá minhas pinturas. Ele me parece muito razoável, porém está tão desencorajado de seu ofício de médico rural quanto eu de minha pintura...” 637

Na carta 638 de 4 de junho de 1890, Van Gogh se refere ao Dr. Gachet como amigo e descreve o entusiasmo deste diante do seu retrato, o primeiro de dois que Van Gogh pintou nos jardins da casa do médico. No entanto essa situação se modifica e Van Gogh passa a expressar com mais veemência as excentricidades do médico que ele considera *tão doente* como ele segundo a carta 648 F de 21 de julho de 1890, oito dias antes de sua morte,

“ ... Falemos agora do Dr. Gachet ...Creio que de maneira alguma pode-se contar com o dr. Gachet. Em primeiro lugar, está mais enfermo que eu, ou digamos tanto quanto eu. Agora o que dizer quando um cego conduz outro cego, não cairão os dois no poço?”
648 F

Segundo nossa percepção, esses três personagens mobilizam sentimentos importantes para Van Gogh que tem com Pere Tanguy uma relação de confiança paternal, enquanto com o carteiro Roulin uma confiança advinda da amizade e camaradagem que os une enquanto com o Dr. Gachet, mesmo por pouco tempo, houve uma confiança no profissional e na possibilidade de cura que ele chegou a representar.

Nesse cenário real, em que esses três personagens não mantiveram contato, se desenvolve a trama de *Loving Vincent* que focaliza as circunstâncias da morte de Van Gogh. No entanto, como o suicídio foi uma conclusão amplamente aceita, e a tese de homicídio só surgiu a partir de um trabalho de investigação recente, era necessário contextualizar para a situação da época as dúvidas levantadas por Naifeh e White (2014). Para isso o roteiro buscou a velha figura de um detetive, encarnado na trama pelo filho do carteiro Armand Roulin, para conduzir uma investigação a pedido de seu pai, que no filme foi mantido em Arles, apesar de na vida real ele ter se mudado em 1888 com a família para Marselhe, como citado anteriormente. Por que manter a família do carteiro em Arles? Como Van Gogh nunca foi visita-lo em Marselha, não havia como produzir um cenário a partir das pinturas se mudado. Dessa forma o detetive Armand se desloca pelas principais regiões associadas à introdução da cor na pintura de Van Gogh.

Vale ressaltar que Armand Roulin deixou a casa dos pais na época em que Van Gogh pintou seus retratos para aprender o ofício de ferreiro, ou seja, antes dos Roulin se mudarem para Marselhe. Depois migrou para a Tunísia a fim de seguir a carreira militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O filme *Loving Vincent*, foi anunciado ao público em 2012 e ainda hoje, meados de 2017, foi lançado em alguns festivais de cinema de animação, mas não foi apresentado comercialmente. O que conhecemos do filme se concentra na sua web site e nas diversas reportagens feitas mundo afora, sobre esse que passou a ser conhecido como o primeiro filme de animação totalmente pintado a mão quadro a quadro. Esse título soa injusto se considerarmos que Alexander Petrov, animador russo responsável pela produção de *Korova*⁶, utiliza a pintura à óleo sobre vidro em suas animações desde 1989. Uma outra injustiça cometida por alguns é considerar o filme como o primeiro a utilizar atores reais para obter mais naturalidade no movimento dos personagens. A rotoscopia já havia sido utilizada pela Disney em 1939, para a realização de *Branca de Neve e os sete Anões*⁷.

No entanto, trazer a pintura frame a frame, com a técnica utilizada por um pintor como Van Gogh, marcada por diferentes texturas, é sem dúvida uma proeza que já projeta o filme a um nível de obra de arte.

Quanto ao roteiro o filme explora dúvidas lançadas sobre o suicídio de Van Gogh a fim de arquitetar uma trama com tons de folhetim policial. Nessa busca policial pela verdade, Armand Roulin, personagem real, retratado por Van Gogh, busca a pedido do seu pai, notícias do pintor ouvindo as pessoas que conviveram com Van Gogh entre Paris, Arles e Aurves-Sur-Oise, no último ano de sua vida, representadas pelos personagens listados na Tabela 1, e colhe suas falas como se fossem depoimentos.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=NtBE7zR4mGg>

⁷ <http://cinefilos.jornalismojunior.com.br/rotoscopia-de-branca-de-neve-waking-life/>

Apesar dessas considerações se basearem somente no trailer disponível na website do filme, podemos afirmar que as falas/depoimentos desses personagens possuem elementos das falas dos autores Steven Naifeh e Gregory White Smith, que defendem a tese do homicídio na biografia Van Gogh: The life, mas se constituem principalmente a partir das cartas de Van Gogh que são expressas na forma de narrativas pictóricas, bem como narrativas comportamentais ao estilo do que chamamos atualmente de crônicas de uma época.

Dessa forma, , essa investigação inicial mostra que, com todo esmero na técnica, na escolha dos personagens e na criatividade do roteiro, Loving Vincent tem tudo para marcar uma época no cinema. No entanto, retomando a pergunta inicial, a menina de 13 anos que ainda vive em mim, responde que a principal contribuição desse filme é mostrar o caráter único e genial das pinturas narradas e das narrativas pintadas produzidas pelo espírito apaixonado de Vincent Van Gogh - um homem que apesar de tudo e de todos, mas ao mesmo tempo por tudo e por todos, verdadeiramente *loved life*.

A seguir O estudo da cor. Continuo a ter sempre a esperança de encontrar aí mais alguma coisa. Expressar o amor de dois namorados pelo casamento de dois complementares, sua combinação e suas oposições, as vibrações misteriosas dos tons aproximados. Expressar o pensamento de uma cabeçapela irradiação de um tom claro num fundo escuro. Expressar a esperança por alguma estrela. O ardor de um ser pelo brilho de um por do sol. Certamente não se trata aqui de ilusão realista, mas não são coisas que realmente existem?
Seu, Vincent.
(531F)

REFERÊNCIAS

Van Gogh, Vincent, 2002, "Cartas a Théo". Porto Alegre: L&M.

Naifeh, Steven, WHITE SMITH, Gregory, 2012, "Van Gogh: A VIDA". São Paulo: Companhia das Letras.

REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS NO CINEMA: CONTRIBUIÇÃO DOS DEPARTAMENTOS ARTÍSTICOS E DOS DIRECTORES DE FOTOGRAFIA

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

Universidade

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

Universidade

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

Licenciado em Artes Plásticas/Pintura pela FBAUP (1981). Doutorado pela Universidade de Vigo (Departamento de Escultura, 2014). Foi bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2009-2012) e é membro do grupo de investigação MODO (Dep. de Escultura, Universidade de Vigo). Nas suas actividades profissionais interagiu com muitos colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos: actualmente, é o IR do projecto ESAP/DAV- Pintura, Fotografia e Cinema: referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas. Desde 1982 é professor na ESAP (Escola Superior Artística do Porto), da qual foi um dos fundadores e onde tem exercido diversos cargos: no presente, é o director da Licenciatura em Artes Plásticas e Intermédia. Como artista plástico, começou a expor em 1978: realizou 5 exposições individuais e participou em mais de 150 colectivas, em Portugal e no estrangeiro; está representado em algumas colecções públicas e privadas. Entre 1976 e 1981 trabalhou em Cinema de Animação, incluindo dois filmes subsidiados pelo IPC, produzidos por Cinematógrafo-colectivo de intervenção, de que foi um dos fundadores. Recentemente, recomeçou a trabalhar em cinema: em 2015 realizou a curta-metragem Flashbulb memories, apresentada em alguns festivais de cinema no estrangeiro.

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Prossegue a investigação intitulada Do Desenho ao Cinema. Mestre em Desenho e Técnicas de Impressão pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com a Dissertação Desenho e Cinema. Investigadora colaboradora no projecto ESAP/DAV- Pintura, Fotografia e Cinema: referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas. Licenciada em Educação Visual e Tecnológica, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Professora do Ensino Básico e Secundário. Participou em várias exposições colectivas no País e no Estrangeiro.

RESUMO

Ao contrário da pintura o cinema é um meio que impõe um processo colaborativo, embora o realizador seja responsável em última instância pelo resultado final dum filme, auxiliado pelos seus colaboradores mais próximos: o director de fotografia e um desenhador de produção ou director artístico. Desde o seu nascimento o cinema incorporou referências artísticas, e tornou-se necessário a partir de certa altura constituir departamentos artísticos, que com o advento do cinema a cores ganharam progressivamente maior importância. Pouco a pouco, e sobretudo nas grandes produções, o desenhador de produção e/ou director artístico assumiram funções decisivas na arte do cinema. Abordamos exemplos de alguns desenhadores de produção mais relevantes, na etapa decisiva do processo de pré-produção dum filme, assim como alguns directores de fotografia, cujo trabalho bem sucedido depende amiúde de uma boa colaboração com os departamentos artísticos.

PALAVRAS CHAVE: Departamento artístico, desenhador de produção, espaços cénicos, director de fotografia, luz

ABSTRACT

Unlike painting, cinema is a medium which imposes a collaborative process, although the director is ultimately responsible for the final result of a movie, with the assistance of his closest collaborators: the cinematographer and one production designer or art director. From its birth cinema incorporated artistic references, and it became necessary from certain moment to constitute artistic departments, which have gained increased importance with the advent of color film. Gradually, mainly in the great productions, the production designer and/or art director assumed decisive functions in the art of cinema. We discuss examples of some more relevant production designers, in the decisive stage of a movie pre-production process, as well as some cinematographers, whose successful work often depends on the good cooperation with artistic departments.

KEYWORDS: Art Department, production designer, scenic spaces, cinematographer, light

INTRODUÇÃO

Em 1967, no filme *La Chinoise* Jean-Luc Godard pôs Jean-Pierre L aud a dizer que Auguste Lumière “era o  ltimo pintor impressionista”. A afirma  o confirma que logo nessa “pré-história” do cinema se estabelecem rela  es em termos visuais entre a arte nascente e a outra, a pintura, com uma longu ssima história atrás de si. Rela  es que se t m mantido desde ent o:

Si la peinture a influencé le cinéma à ses debuts, cela est vrai pour une grande partie de la production cinématographique, tout au long de son histoire; [...] La peinture a alimenté le travail des pionniers à la naissance du cinéma, des décorateurs pendant la grande période classique du cinéma hollywoodien et continue de nourrir celui des réalisateurs contemporains dans le monde entier, de la France au Japon [...] en passant par l’Allemagne ou l’Italie [...] et bien sûr l’Amérique dont les peintres classiques et luministes sont souvent mal connus en Europe. (Thivat, 2007: 74)

Nos cenários do início, no cinema dito ‘primitivo’, aquele que se desenrola até meados dos anos 10 do séc. XX, como diz Antonio Rodrigues (1999: 55)

[...] alterna a tela pintada, o cenário de teatro e, por vezes, alguns planos em cenários urbanos naturais, geralmente breves [...] E é significativo que ao começar a construir cenários, a edificar espaços o cinema não se tenha voltado para a arquitetura do seu tempo e sim para a da Antiguidade, baseando-se em “lembranças do liceu”, segundo a cruel observação de Henri Langlois. Historicamente, o primeiro grande cenário construído de e no cinema é o de CABIRIA, em 1914 (se não foi mesmo o primeiro, foi visto como tal e por isto é o primeiro), com o impressionante templo de Moloch [...].”

Foi a partir desta altura que o cinema tentou libertar-se da influência inicial do teatro, mais os seus cenários pintados, e começou deliberadamente a ir em busca do espaço tridimensional, e f -lo, é importante assinalar, construindo enormes cenários em *tamanho natural*. Mesmo assim, em 1919 surge um dos primeiros filmes considerado uma obra de arte, no qual os cenários foram pintados de acordo com uma estética não-naturalista, marcadamente expressionista: *O gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Wiene. Se este filme cedo atingiu o estatuto de obra-prima, muito deve à qualidade dos seus cenários pintados; daí que, para muitos, não deva ser atribuída a Robert Wiene a ‘autoria’ do filme, mas antes a Carl Mayer (autor do argumento) e sobretudo aos três cenógrafos, os pintores Hermann Warm, Walter Reinmann e Walter R hrig. Se continua a ser um filme emblemático da história do cinema é porque, como refere Antonio Rodrigues (1999: 56), “narrar uma acção imaginada em cenários absolutamente não-realistas. E se há um filme cujo protagonista é o cenário, este é CALIGARI, cujos cenários pintados reflectem as convicções profundas dos seus cenógrafos.”

Além dos cenários, também a presença de pinturas concretas pode intervir de maneiras muito diferentes nos filmes de ficção, como é evidente: como símbolo, citação, como caução de reconstrução de época, ou mesmo como catalizador da acção: assim acontece em *A mulher na montra* (1944) de Fritz Lang, *O retrato de Jennie* (1948), de William Dieterle, *A rapariga do brinco de pérola* (2003), de Peter Weber, ou *A dama dou-rada* (2015) de Simon Curtis. Uma pintura também pode servir de inspiração para o argumento dum filme

1 O cenário de Cabiria seria uma referência determinante para os da Babil nia em *Intolerância* (1916) de D. W. Griffith (1875-1948).

2 Não podemos incluir aqui uma extensa citação duma declaração de Hermann Warm (apud Rodrigues 1999: 55-57), que d  bem a medida de como foram os três pintores mencionados os verdadeiros autores do filme, e onde se fala da concepção dos primeiros desenhos. Vd. também a este respeito Lotte Eisner (s. d.: 20-23), que destaca o papel dominante dos decoradores no cinema alemão.

inteiro, como aconteceu com *Ronda da Noite* (2007) de Peter Greenaway, ou *Belle* (2013) da cineasta britânica Amma Asante, baseado no *Portrait of Dido Elizabeth Belle (1761-1804) with her cousin Elizabeth Murray (1779)* de Johann Zoffany (1777-1810), pintor neoclássico alemão que exerceu a sua actividade sobretudo em Inglaterra: a história de uma mulata, filha ilegítima (de mãe escrava) do capitão da Royal Navy Sir John Lindsay, que viveu no século XVIII no meio da aristocracia inglesa e foi reconhecida como igual - ou quase - por parte da família paterna.

Os Departamentos artísticos

Na passagem da era do cinema mudo para o cinema sonoro o 'sistema de estúdios' em Hollywood já estava completamente estabelecido, e assentava fundamentalmente num modelo centralizado de produção, no qual teve papel fundamental Irving Thalberg, que na MGM como lembra João Mário Grilo (2010 [2007]: 124),

[...] oficializou e consolidou uma filosofia de produção cujos princípios básicos assentaram na **verticalização da estrutura hierárquica do estúdio** e na correspondente **centralização do papel do produtor** na determinação das políticas de produção da companhia e na gestão dos recursos humanos e materiais do estúdio.

E com esse 'sistema' constituíram-se departamentos de arte altamente profissionais, dirigidos por um director artístico, criadores do look dos filmes aí produzidos. No início do cinema sonoro já se distinguiam os estilos visuais dos cinco maiores estúdios (*majors*), porque o chefe do departamento tinha quase total controle na criação duma estética própria, que constituiria a personalidade do estúdio; de facto, supervisionava a direcção artística de todos os filmes saídos do seu estúdio, com frequência vários ao mesmo tempo: um dos mais famosos, Cedric Gibbons, é creditado pela direcção artística de 1500 filmes da MGM, entre 1924 e 1956.

Embora o papel desempenhado na realização dum filme pelo director de fotografia seja mais "tangível", na verdade o do desenhador de produção ou director artístico não é menos fundamental para que tudo resulte conforme pretendido. Porém, como assinala Fionnuala Halligan (2013: 8 –tradução nossa),

O departamento artístico tende a ser o herói não celebrado de um filme finalizado. É fácil notar um ângulo de câmara ou filtro, ou um traje de fantasia, dar por adquirida a personalidade visual dum filme e atribuí-la ao guião ou à realização." Um realizador pode chegar tarde a um projecto cuja produção já está em andamento há muito tempo, o director de fotografia pode iniciar o seu trabalho apenas uma semana antes do início da rodagem, mas o departamento artístico está presente nele desde a fase de pré-produção, tomando já algumas decisões importantes para a sua concretização.

O advento do cinema a cores trouxe consigo novas possibilidades expressivas, e o aumento progressivo da importância, e influência, dos departamentos artísticos. Nesse período, o filme *E tudo o vento levou* (1939) produzido por David O. Selznick é um marco. Consciente da complexa produção do filme, e da amplitude do necessário trabalho prévio de preparação gráfica, Selznick percebeu que precisava dum profissional com a envergadura de William Cameron Menzies (1896, New Haven – Los Angeles, 1957), como deixou claro numa nota escrita aos seus colaboradores em 1 de Setembro de 1937, na qual explanou as funções que ele iria desempenhar, bem como o grau de precisão que esperava alcançar através do seu contributo³.

Richard Sylbert, considerado um dos desenhadores de produção mais influentes da indústria cinematográfica, resumiu o enorme papel de Menzies⁴ do seguinte modo:

Trabajó para directores como Sam Wood, quien no hubiera sabido dónde situar la cámara de no haber sido por las ilustraciones de Menzies. (...) El gran logro de Menzies consistió en dotar de estructura al contenido visual de una película. Tal fue la importancia de su aportación a *Gone with the Wind*, que Selznick creó para él la denominación de diseñador de producción. Cada toma se basaba en sus storyboards y la película

³ Cf. David O. Selznick, 1984, *Cinéma (mémors)*. Paris: Editions Ramsay (apud Faton, Peeters e Pierpont 1992: 21)

⁴ Curiosamente, o primeiro filme em que Sylbert trabalhou como desenhador (em 1950) foi realizado por Menzies

pudo rodarse íntegramente sin necesidad de salir del estudio. Aquello sí que era diseño de producción. (Sylbert, apud Ettetdgui 2001: 40)⁵

Como se sabe, embora a realização de *E tudo o vento levou* tenha sido creditada apenas a Victor Fleming este terá dirigido na realidade apenas 45% do filme: o restante coube a George Cukor, Sam Wood, Sidney Franklin, e ao próprio Menzies que filmou toda a sequência do incêndio em Atlanta, para a qual fez o storyboard [fig. 1], além de outras centenas de desenhos elaborados de continuidade para outras partes do filme, e veio a receber um Óscar honorário como desenhador de produção, pelas soluções encontradas para a cor.



Fig. 1. W. C. Menzies, desenhos a aguarela do storyboard de *E tudo o vento levou* (1939). Sequência do incêndio em Atlanta

Pouco a pouco, e sobretudo nas grandes produções, o desenhador de produção e/ou director artístico assumiram funções decisivas na arte do cinema. Todavia, o desenhador de produção não se limita a conceber e desenhar os cenários, ou a tomar decisões sobre os elementos visuais da estética dum filme; também é ele que aconselha o cineasta na escolha do melhor local para a rodagem do filme, em estúdio ou no exterior, num país (ou países) mais indicado(s), e que esteja de acordo com o guião: de facto, o guião é sempre, ou quase sempre, o ponto de partida para a pesquisa daquele, que após a sua leitura vai formar uma primeira impressão visual do tipo de localização que necessita, mas como afirma Terence St. John Marner (1974: 63), "inevitably this initial visualisation will have to be modified. One rarely finds locations that are exactly like the original visualisation."

Evidentemente, estas decisões implicam grande investimento financeiro e fazem parte do processo normal de pré-produção para levar a cabo qualquer projecto cinematográfico, pois só depois se passa à etapa seguinte. Note-se, que mesmo quando é encontrado um local adequado para aquilo que se pretende filmar é necessário obter previamente a necessária autorização junto das autoridades competentes, se se trata de um local público, ou, no caso de uma propriedade particular, negociar um acordo.

⁵ Menzies iniciou a sua carreira em Hollywood quando Douglas Fairbanks (pai) o contratou como ilustrador; depressa se tornou um director artístico prestigiado ao ganhar o primeiro óscar atribuído nessa categoria, na primeira edição da cerimónia (1929) de atribuição dos almejados prémios da indústria cinematográfica americana. Sobre o papel precursor de Menzies, vd. também Steven D. Katz (1991: 9).

O famoso director artístico Eugene Lourie, desenhador de produção de *A Grande Ilusão* (1937) de Jean Renoir, a propósito das funções desempenhadas tem a seguinte declaração esclarecedora:

I also want to describe my work since I am frequently asked, "What exactly does an art director do?" (It is amazing to me how even some professional cinema technicians are not aware of an art director's or production designer's function.)

Is he the person who chooses locations where the film will be shot? Does he supervise the choosing and placing of the furniture, the set dressing, the colors used in the sets? Does he design and coordinate the construction of new sets when they are needed? Does he supervise the making of hundreds of action sketches, the storyboards that illustrate the continuity of the shooting script? Is he the artist who does the pretty paintings that show what the sets will look like? Or is he the mysterious advisor with whom the director confers during the preparation of the film and often during the actual shooting? The simplest answer to the question is – all of the above, and very often more, much more. (Lourie, 1984: 6-7)

Normalmente, o departamento artístico divide-se em dois grandes blocos, e o desenhador de produção está sempre com "uma perna em cada lado". O primeiro gira em torno do trabalho de desenho, e é aí que os desenhadores realizam os *storyboards*, preparam os primeiros esboços dos cenários, os planos técnicos e maquetas que a equipa – composta por pintores, marceneiros, estucadores, pedreiros, electricistas, etc. – utilizará na construção daqueles. Quanto ao segundo bloco centra-se na elaboração e selecção do mobiliário, e outros adereços que compõem os diferentes cenários.

Um dos desenhadores de produção mais requisitados pela indústria cinematográfica, **Henry Bumstead** (Ontario, 1915-2006, Pasadena) iniciou a sua longa actividade profissional durante a época dourada de Hollywood, no departamento artístico da RKO, ainda antes de concluir a sua graduação na Universidade da Califórnia do Sul (onde estudou Arquitectura e Belas-Artes), depois foi contratado pela Paramount (entre 1937-1960), donde saiu para a Universal (1961-1983). Trabalhou em todos os géneros de filmes, pondo o seu talento artístico e a sua destreza técnica ao dispor de inúmeros cineastas. Mas, provavelmente, a sua colaboração mais importante foi com Alfred Hitchcock, nos filmes *O homem que sabia demais* (1954) *Vertigo* (1958), *Topázio* (1969) e *Intriga em Família* (1976), o último realizado por Hitch, por quem teria grande admiração⁶.

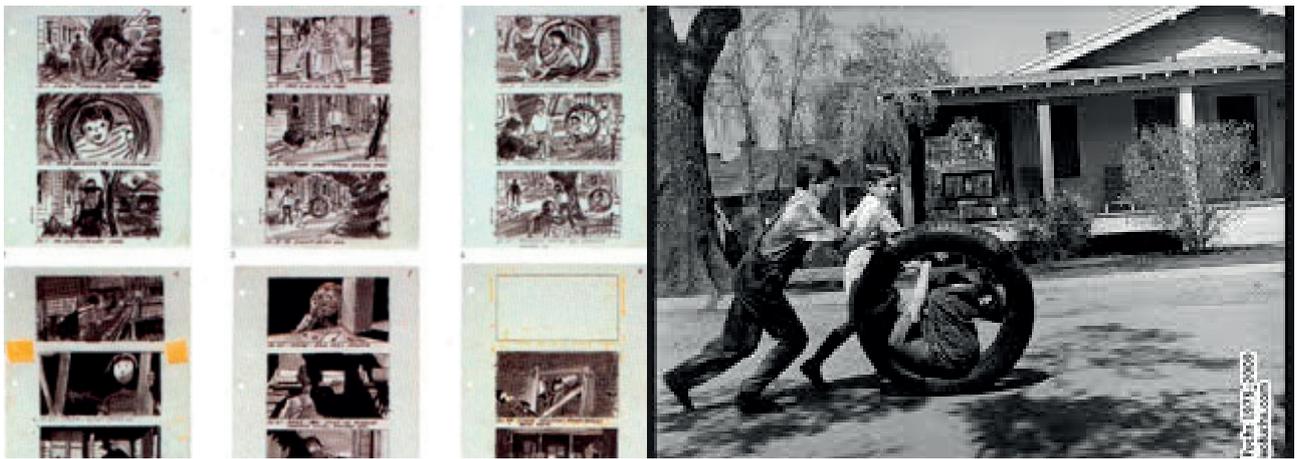
Não seria, contudo, devido à sua colaboração com o mestre do suspense que Bumstead ganharia os dois óscares da sua carreira, enquanto desenhador de produção. Isso aconteceria com os filmes *Por favor, não matem a cotovia* (1962), de Robert Mulligan (1925-2008), e *A golpada* (1973) de George Roy Hill (1921-2002).

Com o objectivo de encontrar inspiração para a concepção de *Por favor, não matem a cotovia*, Bumstead viajou para o Estado do Alabama (EUA) com Harper Lee, autora da novela que o filme adapta, em cujas paisagens se baseou para os storyboards e desenhos conceptuais que realizou para a criação de cenários, pois o filme foi inteiramente rodado em estúdio. Muitas vezes, são usadas filmagens de exteriores combinadas com interiores rodados em estúdio, para obter um efeito de maior realismo em certas cenas, mas neste caso não foi seguida essa opção.

Paradoxalmente, e este filme é um bom exemplo, por vezes o sucesso artístico dum desenhador de produção, num determinado projecto, pode ser avaliado quando aquilo que era pretendido é alcançado ao ponto do seu trabalho quase se tornar, por assim dizer, "invisível" aos olhos dos espectadores, como se comprova por um depoimento de Bumstead sobre a reacção dos seus colegas de profissão após a estreia daquele:

Cuando se estrenó, recibí llamadas de algunos de los directores artísticos más importantes de otros estudios preguntándome en qué lugar de Alabama habíamos rodado la película. 'Todo lo hemos rodado en el estudio, les contestaba, y ellos se reían y volvían a preguntarme, 'en serio, Bummy, ¿dónde rodasteis?. Fue entonces cuando empecé a comprender que debíamos de haber hecho un trabajo bastante bueno. (Bumstead, *apud* Etedgui 2001: 19)

⁶ Vd. declaração de Bumstead (*apud* Etedgui 2001: 17).



Figs. 2 e 3. Henry Bumstead, páginas do storyboard de *Por favor, não matem a cotovia* (1962). Fotograma do mesmo filme

Já para *A golpada*, Bumstead recorreu às memórias que conservava da época da Grande Depressão – “todo parecia marrón en aquellos tiempos”, disse (Bumstead, *apud* Ettetdgui 2001: 16) –, assim como as fotografias da época de Walker Evans, de forma a manter a coerência estética do filme; para isso, trabalhou directamente com o director de fotografia, o cenógrafo e o designer do guarda-roupa.

No final da carreira, outra parceria de grande sucesso foi a que teve com Clint Eastwood, com quem colaborou nos filmes *Unforgiven* (*Imperdoável*, 1991), *Mystic River* (2003), *Million Dollar Baby* (2004), *Flags of Our Fathers* (2006) e *Cartas de Iwo Jima* (2007), entre outros. Já não assistiu à estreia dos dois últimos, e o primeiro deles contém uma dedicatória à sua memória nos créditos, onde aparece nomeado com o diminutivo “Bummy”, como era conhecido no meio cinematográfico.

O britânico de origem alemã **Ken Adam** (1921, Berlim – Londres, 2016) foi um dos mais conceituados desenhadores de produção da indústria cinematográfica, tendo exercido uma enorme influência nos seus colegas de profissão. Decidiu trabalhar no cinema após conhecer em Inglaterra, para onde a família se mudou em 1934, o director artístico Vincent Korda, tinha então apenas quinze anos. Mas, como explicou numa entrevista, chegou ao ofício de modo muito natural:

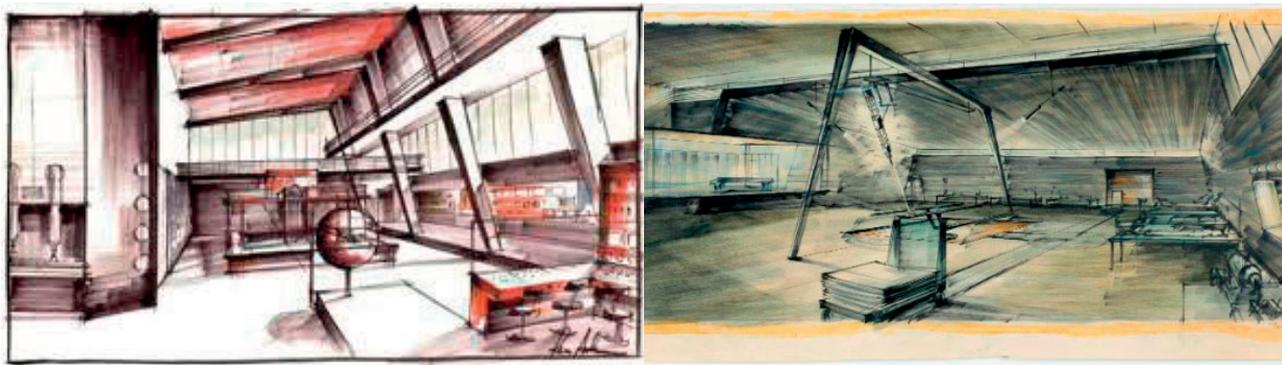
Lo cierto es que ya desde muy pequeño siempre se me dio bastante bien lo de dibujar. El hecho es que me crié en Berlín, en pleno auge del nazismo. En aquellos días, mi imaginación se alimentaba de películas del cine expresionista alemán como *Das Kabinett der Dr. Caligari* [...] y de las ideas y la estética del movimiento de la Bauhaus. [...] (Adam, *apud* Ettetdgui 2001: 25)

Seguindo um conselho de Korda estudou arquitetura, e essa aprendizagem foi-lhe muito útil quando iniciou a sua actividade profissional após o fim da II Guerra Mundial, primeiro como desenhador técnico (1947) e depois como assistente de director artístico (1948-53), porque transportou para o cinema o seu conhecimento dos vários estilos arquitetónicos de diferentes períodos históricos, quando necessitou construir cenários que fossem ao mesmo tempo fidedignos e funcionais. Igualmente decisiva foi a aprendizagem junto do russo Georges Wakhévitch, de quem foi colaborador nas décadas de 1940 e 1950, conhecido pelo seu trabalho em produções teatrais e óperas, que também trabalhou como director artístico em *A Grande Ilusão* (1937) de Jean Renoir.

Con él aprendí algo que marcaría toda mi carrera y que resultó tremendamente ilustrativo en mis inicios: que un escenógrafo debe crear un universo independiente ciñéndose a los límites del escenario, que esos límites hacen imposible dedicarse a la mera reproducción de la realidad y que, precisamente por eso, el diseñador está obligado a hacer uso permanente de su imaginación. Es decir, me enseñó a transformar los límites (espaciales, presupuestarios, de cualquier tipo) en generadores de nuevas ideas, en motores de mi propia imaginación. (Adam, *apud* Ettetdgui, 2001: 26)

Adam ficou muito associado, como desenhador de produção (a partir de 1959), à saga *007 James Bond*, para a qual concebeu e desenhou nos anos 60 e 70 – desde o primeiro *Dr. No* (1962) – os espaços cénicos,

naves e estações espaciais, os carros do protagonista, de sete filmes nos quais teve grande liberdade de decisão, o que lhe permitiu desenvolver a imaginação.



Figs. 4 e 5. Desenhos de Ken Adam para 007, Goldfinger (1964)

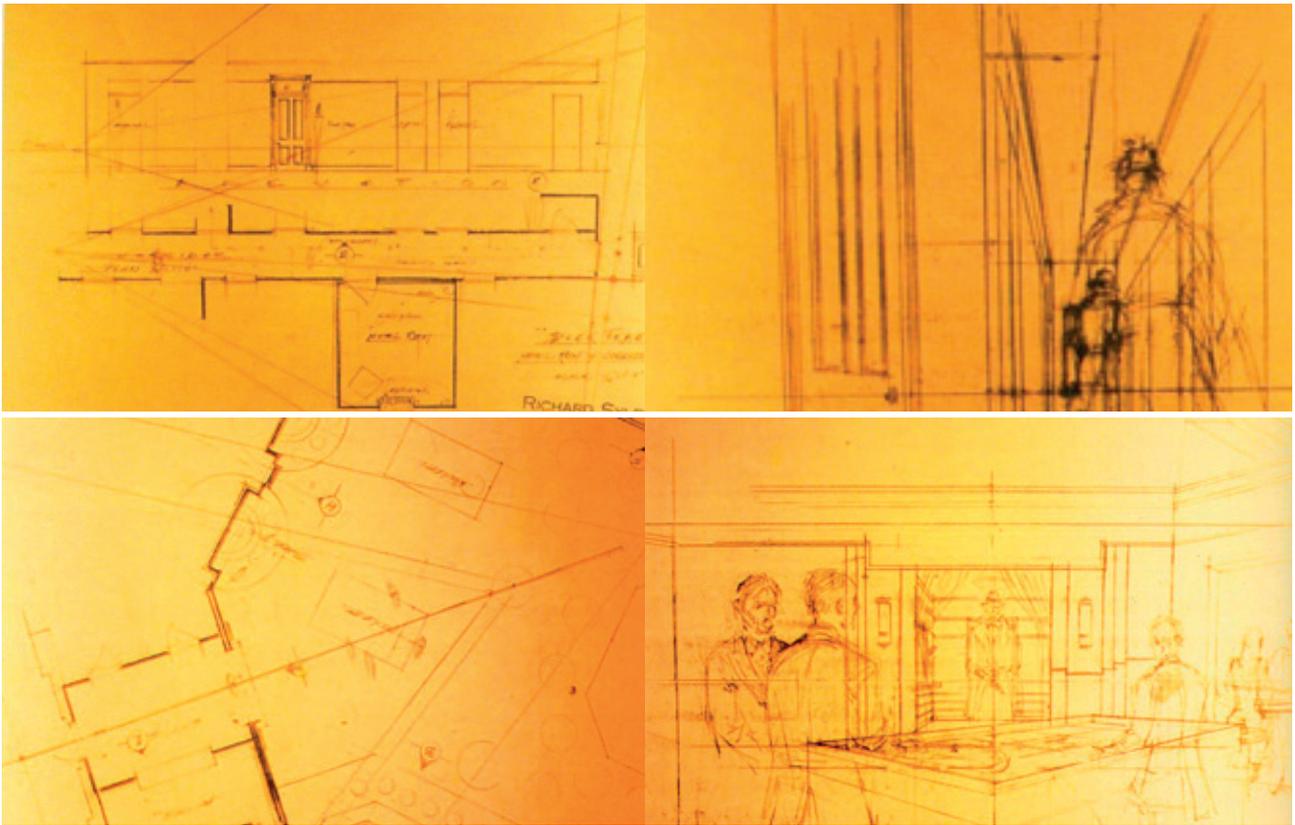
Mas, o seu nome ficará ainda sempre associado ao extraordinário trabalho que desenvolveu para Stanley Kubrick, nos filmes *Dr. Estranho Amor* (1963) e *Barry Lyndon* (1974). Foi com este último que ganhou o seu primeiro Óscar; o segundo alcançou-o com *The Madness Of King George* (1994), de Nicholas Hytner. Saliente-se que apesar do seu enorme talento como criador de cenários, que atraiu a atenção de Kubrick, Adam pertence ao grupo de desenhistas de produção que sempre preferiu trabalhar em localizações ao ar livre, em vez de estúdios, apesar de se adaptar facilmente (como é visível no seu percurso) às exigências dos realizadores com quem trabalhou:

As a rule I find location shooting to be much simpler from a designer's point of view than studio shooting where one has to create one's set. In terms of location design one has to have a designer's eye; one has to have taste; and one has to be able to improvise and adapt the locations to the subject matter. In studio films one has to invent everything and make use, particularly in Bond films, of the film craft one has learned - matte shots, models, rear or front projection. This then becomes the test of your know-how in terms of film design as it was originally conceived. (Adam, apud Marner 1974: 50)

Richard Sylbert (Nova Iorque, 1928 – 2002, Califórnia) estudou Belas-Artes em Nova Iorque (em 1992 foi honrado com a atribuição do título *Doutor honoris causa* em Belas-Artes, pelo American Film Institute) e começou a sua carreira como colaborador de alguns dos mais importantes realizadores norte-americanos do pós-Guerra. Foi o director artístico de filmes como *Baby Doll* (1956) e *Esplendor na Relva* (1961) de Elia Kazan, ou *Quem tem medo de Virginia Woolf* (1966) de Mike Nichols. Entre 1975 e 1978, ocupou o cargo de vice-presidente do departamento de produção dos estúdios Paramount. Numa entrevista publicada, Sylbert evidencia um juízo bastante crítico em relação a muitos dos seus colegas de profissão, que ao mesmo tempo reflecte bem, no nosso entender, as mudanças profundas ocorridas nos modos de produção com o progressivo declínio do trabalho em estúdio.

Conozco a gente sin ningún tipo de habilidad técnica que ha conseguido el oscar a la mejor dirección artística sólo por haber alquilado castillos en Francia o mansiones en Inglaterra. En justicia, el National Trust debería poseer más oscars que la mayoría de diseñadores de producción en activo. Conceder un oscar a la mejor dirección artística a alguien que se dedica a alquilar fincas resulta tan descabellado como nominar a un director de fotografía por rodar utilizando únicamente luz natural (aunque esto último también haya sucedido en más de una ocasión). Para mí, algo así no tiene nada que ver con el diseño de producción. (Sylbert, apud Etedgui 2001: 39)

No seu processo de trabalho Sylbert começava habitualmente por fazer plantas e alçados à escala, a partir dos quais elaborava esboços em perspectiva dos cenários. Esses esboços eram entregues a ilustradores, juntamente com instruções da cor, que eles tinham de seguir. Curiosamente, ao contrário de muitos colegas seus, e do que acontece hoje em dia em qualquer grande produção (onde os departamentos artísticos contam sempre com dezenas de pessoas), Sylbert preferiu sempre trabalhar com equipas técnicas pequenas. Assim, segundo ele, o filme em que contou com mais colaboradores foi *Dick Tracy* (1990) e, ainda assim, apenas seis (!).



Figs. 6, 7, 8, 9. Richard Sylbert, desenhos técnicos e conceptuais para *Dick Tracy* (1990), de Warren Beatty

Um dos mais consagrados desenhadores de produção ainda em actividade, o italiano **Dante Ferretti** (Macerata, 1943) começou por trabalhar como ajudante de director artístico na década de 1960. A sua colaboração em filmes dos cineastas italianos Piero Paolo Pasolini e Federico Fellini teve uma influência decisiva na sua formação como desenhador de produção. Durante as décadas de 70 e 80 trabalhou em simultâneo quer para os estúdios da Cinecittà quer para grandes produções americanas, em filmes como *O nome da rosa* (1986) e *As aventuras do barão Munchausen* (1988), mas a sua consagração internacional definitiva deu-se no início da década de 90, com *Hamlet* (1990) de Franco Zeffirelli. E foi nessa mesma década que estabeleceu com Martin Scorsese uma estreita e frutuosa relação profissional, que se tem mantido até aos dias de hoje, tendo participado em nove dos últimos onze projectos daquele, incluindo o recente *Silêncio* (2016).

Ferretti foi o responsável pela direcção artística de *A Idade da Inocência* (1993) de Scorsese, que é um filme “cheio de pinturas”, e segundo Christian Viviani (2007: 204) deve muito do seu sucesso formal a uma escolha bastante segura dos modelos picturais: o que evita a dispersão é, face à abundância de referências, a recorrência à pintora norte-americana Mary Cassatt (1844, Pittsburgh – Paris, 1926), desde a sequência inicial no teatro. No decurso do filme, vemos pinturas no salão de baile de Julius Beaufort – na parede do fundo, uma enorme de James Tissot (*Hush! The Concert*, 1875) –, ao qual se chega atravessando outras salas com pinturas, como a ‘sala carmesim’ na qual se encontra o provocante nu *O regresso da Primavera* (1886) de Bouguereau; pinturas impressionistas americanas e uma simbolista – *Des caresses* (1896) de Fernand Khnopff – numa das casas da Condessa Olenska (Michelle Pfeiffer); Archer (Daniel Day-Lewis), sentado em casa a folhear estampas japonesas; uma acumulação, desordenada, de paisagens e ‘retratos’ de animais – de George Stubbs, entre outros –, na casa da matriarca Miss Mingott; um Turner na casa dos pais de May (Winona Ryder); pinturas de Rubens no Louvre (como *Apotheosis of Henry IV and the Proclamation the Regency of Marie de Medici*), etc.

Mas, além de quadros reais, identificáveis, é ainda possível reparar na alusão constante a Mary Cassatt, como já dissemos – variações em torno de pinturas como *Women in Black At The Opera* (1879) –, e a outros pintores impressionistas e pós-impressionistas como Monet, Caillebotte ou Seurat, principalmente em torno dum tema, como salienta Françoise Zamour (2007: 100-102): o da mulher com sombrinha. Falamos em quadros reais, mas como é óbvio as pinturas que vemos durante o filme são cópias (embora não sejam

reproduções), visto que caso os museus ou colecionadores as emprestassem custariam uma fortuna à produção.

As cópias não foram executadas no departamento artístico. Como Ferretti e Scorsese necessitavam que fossem boas, devido aos close-ups, foram encomendadas 200 pinturas a uma firma especializada: a Troubetzkoy Paintings Ltd, com escritórios em Nova Iorque e Paris, que recebeu \$200,000 pela sua realização.



Figs. 10 e 11. Planos de *A Idade da Inocência* (1993) de Martin Scorsese. Archer e Olenska junto a *Des caresses* (1896) de Fernand Khnopff. A pintura *Hush! The Concert* (1875) de James Tissot no salão de baile de Julius Beaufort



Figs. 12, 13, 14. Pintura *Women in Black At The Opera* (1879), de Mary Cassatt. Dois fotografamas de *A Idade da Inocência*

Os directores de fotografia

Como refere Carlos Ebert (2003: 70), director de fotografia e vice-presidente da Associação Brasileira de Cinematografia ABC, a propósito da pertinência de se discutir referências pictóricas nas imagens cinematográficas, "...a história da representação gráfica e pictórica tem milhares de anos e a não ser que queiramos ficar reinventando tudo a todo o instante, é nosso dever estudá-la e extrair dos seus nexos tudo aquilo que possa ser pertinente, esclarecedor e expressivo para a cinematografia."

Nos primórdios do cinema só se filmava à luz do dia, com as limitações inerentes. Depois, com a evolução técnica e com a utilização da luz artificial foram descobertos os recursos do claro-escuro, que já tinha uma larga tradição na pintura. O cinema alemão, em particular, soube tirar partido dessa nova linguagem estética em filmes como *O gabinete do doutor Caligari* (1919), ou *Nosferatu* (1922) e *O último dos homens* (1924), ambos de Friedrich W. Murnau, que transpuseram a influência da pintura expressionista para o cinema. A importância da oposição entre luz e sombras também pode ser apreciada em toda a obra de Fritz Lang, embora este nunca tenha aderido à deformação do real implícita na estética expressionista.

Mas igualmente o "verismo" da representação da luz difusa, tal como a encontramos nos pintores do Norte da Europa, cuja referência maior é Vermeer, influenciou fortemente as imagens cinematográficas, tal como é salientado por muitos directores de fotografia.

O australiano **John Seale** (1942, Warwick, Queensland) iniciou a carreira como operador de câmara na pequena indústria cinematográfica do seu país; foi nessa condição, quando trabalhou no filme *Picnic em Hanging Rock* (1975), que conheceu o realizador Peter Weir, que o contratou dez anos mais tarde como director de fotografia para o filme *A Testemunha* (1985), com o qual recebeu a sua primeira nomeação para o Óscar da categoria. Voltou a trabalhar com ele, na mesma função, em *A Costa do Mosquito* (1986) e *O Clube dos Poetas Mortos* (1989), um filme paradigmático da década de 80. Destaquem-se ainda filmes como *Rain Man* (1988) de Barry Levinson, que lhe valeu outra nomeação para o Óscar, *O Paciente Inglês* (1997) de Anthony Minghella, com o qual ganhou um Óscar, e, mais recentemente, *Mad Max, Fury Road* (2015), realizado por George Miller.

Seale é de opinião que o director de fotografia deve ter uma contribuição criativa importante, que não é apenas técnica, e por isso procura trabalhar de preferência com realizadores que sabem valorizar essa contribuição. Quando começa a trabalhar num filme, “é como uma esponja” (Seale, *apud* Eteddgui 1998: 145 – tradução minha), afirma. Além de estudar o guião, analisar o trabalho gráfico desenvolvido previamente na pré-produção (storyboards e outro material), assegurar-se com o desenhador de produção que terá boas fontes para a iluminação nos cenários que estão a ser construídos, discute ainda com o realizador outras referências – fotografias, pinturas, outros filmes – que considera apropriadas. E por vezes, como aconteceu em *O Paciente Inglês*, o próprio formato das imagens do filme, porque essa escolha pode ter grandes implicações na estética geral daquele.

Em *A Testemunha*, Seale propôs que se usasse as pinturas de Vermeer como referência para a iluminação, o que é natural num director apreciador da luz natural realista, devido a ter trabalhado no início da carreira em documentários e filmes de baixo orçamento. Nas cenas diurnas da sequência em que o polícia John Book – Harrison Ford – recupera dum ferimento de bala, deitado numa cama, foram usadas como única fonte de luz as janelas do quarto em que se encontra, numa casa da quinta Amish, procurando um efeito de gradação (natural) progressiva até aos cantos do quarto, mais escuros, tal como é observável em algumas pinturas de Vermeer.



Figs. 15 e 16. Fotograma de *Witness* (1985) de Peter Weir, e *Woman Holding a Balance* (1662-63) de J. Vermeer

No decurso dessa sequência, por sugestão de Weir, ainda foi aplicada mais uma variante que intensifica o efeito, e que uma só pintura não poderia traduzir: acompanhando a evolução do estado de saúde do polícia, os estores começam por estar quase fechados (na fase em que está mais doente), e vão sendo abertos cada vez mais até à sua completa recuperação, com as alterações de luz inerentes. Mas também noutras sequências do filme, sobretudo as que decorrem na casa e na comunidade Amish, é visível a influência das pinturas de Vermeer, e da arte holandesa do século XVII em geral, tanto no tratamento da luz – mais suave que nas cenas citadinas – como na paleta cromática que foi aplicada.

Refira-se, por fim, que Seale realiza sempre desenhos esquemáticos para estudar a colocação das fontes luminosas, na sua relação com os cenários e personagens.



Figs. 17 e 18. Fotogramas de *Witness* (1985) de Peter Weir

A obra pictórica de James Abbott M. Whistler (1874-1903), as pinturas *O Mundo de Cristina*, do realis-

ta norte-americano Andrew Wyeth (1917-2009), e *A ilha dos mortos* do simbolista suíço Arnold Böcklin (1827-1901), assim como fotografias do movimento *pictorialista* – activo entre cerca de 1880 e 1914⁷ – são apontadas pelo franco-iraniano **Darius Khondji** (1955, Teerão) como uma importante influência na sua sensibilidade, e uma fonte permanente de inspiração. Khondji estabeleceu a sua reputação de director de fotografia inventivo, com uma grande sensibilidade para a luz e a cor, em filmes como *Delicatessen* (1991), de Jean-Pierre Jeunet e Marc Caro, *Seven* (1995) de David Fincher, ou *Evita* (1997) de Alan Parker, com o qual recebeu uma nomeação para o Óscar. Mais recentemente, salientemos o seu trabalho em filmes como *My Blueberry Nights* (2007) de Wong Kar-Way, ou *Midnight in Paris* (2011) de Woody Allen, todos eles com um excelente trabalho de fotografia.

Ao contrário do exemplo de Seale e outros directores, Khondji que refere o famoso Gregg Toland como o seu director de fotografia preferido, terá tendência a ser mais inspirado por pinturas (ou outras imagens) em que o tema da luz não seja óbvio. Assim, na sua segunda colaboração com Jean-Pierre Jeunet e Marc Caro, no filme *The City of Lost Children* (1995), as soluções visuais que encontrou terão sido baseadas principalmente nos pintores expressionistas e da nova objectividade, como as do alemão Otto Dix (Gera, 1891 – 1969).

Outra referência pictórica a que terá recorrido, em *Delicatessen* e *Evita*, são as pinturas do realista norte-americano George Belows (Columbus, 1882 – Nova Iorque, 1925), mormente as de combates de boxe. Quando comparamos certas imagens de *Delicatessen* com a pintura *Edith Cavell* (1920) de Belows, encontramos decerto algumas afinidades a nível dos ambientes cromáticos gerais, e no modo como as nuances luminosas são trabalhadas; já quanto às pinturas de combates de boxe, como *Club Night* (1907), é mais discutível a sua influência, porventura só perceptível no modelado luminoso dos corpos. Ainda, a pintura *Cliff Dwellers* é citada como uma referência importante para as cenas de rua em *Evita*.



Figs. 19 e 20. Darius Khondji, fotograma de *The City of Lost Children* (1995). George Belows, *Edith Cavell* (1920)



Figs. 21 e 22. George Belows, *Club Night* (1907) e *Cliff Dwellers* (1913). Fotograma de *Evita* (1997)

O norte-americano **Gordon Willis** (1931, Queens, Nova Iorque – North Falmouth, 2014), um dos mais influentes directores de fotografia dos anos 70 e 80 do séc. XX, celebrizado pela colaboração em muitos filmes de Woody Allen – como *Manhattan* (1979), *Stardust Memories* (1980), *Zelig* (1984) ou *A Rosa Púrpura do Cairo* (1985) –, e pelo seu trabalho na trilogia *O Padrinho* (1972-90) de Francis Ford Coppola, atribuíu uma importância decisiva à sua colaboração com os directores artísticos e designers de produção, para obter os melhores resultados de iluminação, sem a qual, por exemplo, os efeitos de cor obtidos em certos filmes seriam praticamente impossíveis.

⁷ O movimento é de amplitude internacional, mas alcançou talvez um relevo especial em França. Vd. David Bate (2015: 31-53).

Como relatava, após ter trabalhado em *O Padrinho I* Willis terá recebido muitos telefonemas de pessoas (presume-se, colegas), que queriam saber como é que ele tinha conseguido obter a sensação ligeiramente amarelada, dourada (de latão), na fotografia, porque pensaram que podiam imitar o *look* desse filme aplicando apenas um determinado truque técnico. Mas, como disse, “[...] a verdade é, que esse efeito de cor não funcionaria sem a estrutura de iluminação deste filme, e a iluminação não resultaria sem os maravilhosos projectos cenográficos de Dean Tavoularis e o guarda-roupa de Anne Hill Johnstone”. (Willis, *apud* Ettegui 1998: 125 - tradução nossa)



Fig. 23. Fotograma de *O Padrinho I* (1972)

Embora, como afirma, raramente olhe para pintores ou fotógrafos concretos quando está a preparar um filme, também o inglês **Roger Deakins** (1949, Torquoy), director de fotografia de muitos filmes dos irmãos Cohen, *Dead Man Walking* (1995) de Tim Robbins, *Kundun* (1998) de Martin Scorsese, *O Leitor* (2008) de Stephen Daldry, ou *Skyfall* (2012) de Sam Mendes, entre outros, reconhece a importância das imagens que o acompanharam enquanto cresceu, que admite “influenciaram o seu modo de ver as coisas”. Entre outros exemplos que indica, apontemos os seguintes: as pinturas *O pesadelo*, de Johann Füssli, *Comedores de batatas* de Van Gogh, *From Williamsburg Bridge* de Edward Hopper, *Summer Night* de Winslow Homer e *Whalers* de Turner; fotografias de Cartier-Bresson, Paul Strand e Bruce Davidson.

Numa cena de *Skyfall* vemos James Bond sentado a olhar para uma pintura de Turner, enquanto espera por Q; não aquela citada mas *The Fighting Temeraire*, uma das mais famosas do pintor que está exposta na sala 39 da National Gallery, em Londres. Quando chega, após um breve comentário Q interroga Bond sobre o que vê na pintura, e ele responde: “um grande navio sangrento”.



Fig. 24. Sam Mendes, *Skyfall* (2012)

BIBLIOGRAFIA

- Bate, David, (2015) *Art Photography*, Londres: Tate Publishing.
- Dante Ferretti: *Scenografie*, (2006), Torino: Galeria in Arco.
- Ebert, Carlos (2003), «A lei do quadrado da distancia, Vermeer e outras observações: Janelas», in *Imagem Cinematográfica*, Ano 4, nº 4: 66-70.
- Eisner. Lotte, s. d., *O Écran Demoníaco*, Lisboa: Editorial Aster.
- Ettedgui, Peter, (1998) *Cinematography*, Woburn, MA: Roto Vision SA.
- Ettedgui, Peter, (2001) *Diseño de producción & dirección artística*, Barcelona: Océano Grupo Editorial, S. A.
- Faton, Jacques, Peeters, Benoît e Pierpont, Philippe de, (1992) *Storyboard – le cinéma dessiné*, Paris: Editions Yellow Now.
- Grilo, João Mário, (2010) [2007], *As Lições do Cinema*, Lisboa: Edições Colibri.
- Halligan, Fionnuala, (2013) *The Art of Movie Storyboards. Visualising the action of the world's greatest films*, Lewes, East Sussex: The Ilex Press Limited.
- Katz, Steven D., (1991) *Film directing shot by shot: visualizing from concept to screen*, Studio City, CA: Michael Wiese Productions.
- Lourie, Eugene, (1984) *My work in films*, San Diego, Nova Iorque, Londres: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Marner, ST John (ed.), (1974) *Film Design*, Londres, Nova Iorque: The Tantivy Press.
- Thivat, Patricia-Laure, (2007) “De la peinture au cinéma. Une histoire de magie”, in *LIGEIA, Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, 77-78-79-80: pp. 73-82.
- Rodrigues, António, (1999) “Cinema, Arquitecturas”, in *CINEMA e Arquitectura*, Lisboa: Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, 1999, pp. 51-90.
- Valente, Francisco (2016), “Espelho meu, espelho meu, há alguém mais bonito que eu?”, *Público (ípsilon)*, 29/7/2016, pp. 6-11.
- Viviani, Christian, (2007) “Promenade dans une tradition réaliste: peinture et cinéma américains, quelques pistes”, in *LIGEIA Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, nº 77-78-79-80, pp. 196-205.
- Zamour, Françoise, (2007) “Un instant qui tremble: Scorsese, Pasolini, Godard”, in *LIGEIA Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma*. Dir. Patricia-Laure Thivat, XXe Année, nº 77-78-79-80, pp. 101-110.

REFLEXÕES SOBRE ORIENTAÇÕES DE PESQUISA ARTÍSTICA EM CINEMA E AUDIOVISUAL

EDUARDO TULIO BAGGIO

Universidade

JUSLAINE ABREU NOGUEIRA

Universidade

EDUARDO TULIO BAGGIO

Docente no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo (UFPR), especialista em Comunicação Audiovisual (PUC-PR), mestre em Comunicação e Linguagens (UTP) e doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Líder do grupo de pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (UNESPAR/CNPq), membro coordenador do GT Teoria dos Cineastas da AIM e coordenador do ST Teoria dos Cineastas da SOCINE. Atua também como cineasta com ênfase em documentarismo. baggio-eduardo@gmail.com

JUSLAINE ABREU NOGUEIRA

Docente no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Doutora em Educação (UFPR), mestre em Letras (UEM), especialista em Literatura e Ensino (Unioeste) e graduada em Letras (Unioeste). Suas atividades estão voltadas para a área dos Estudos do Discurso Cinematográfico e da Educação, perseguindo os seguintes temas: Cinema, Corpo e Produção de Subjetividades. Pesquisadora do grupo de pesquisa Cinema - criação e reflexão - Cineciare (Unespar/CNPq) e do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação - Labin (UFPR/CNPq). letrasmus@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo da comunicação é relatar e discutir experiências docentes, bem como suas bases conceituais, em cadeiras de orientação de pesquisa em artes cinematográficas e audiovisuais. Partimos do trabalho desenvolvido por nós, os autores, em duas cadeiras de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Cinema e Audiovisual da Unespar. O grande desafio nessas cadeiras é orientar trabalhos de investigações artísticas-científicas para que tenham desenvolvimento satisfatório enquanto pesquisa acadêmica ao mesmo tempo que não percam as premissas artísticas originais. Pesquisar academicamente na área de artes significa compreender princípios fundamentais desse tipo de investigação, mas significa também conquistar espaço em busca do reconhecimento por parte de áreas já estabelecidas há mais tempo e que, muitas vezes, não têm interesse em compreender as investigações que se fazem de maneiras diferentes, apesar de partirem dos mesmos princípios. Esses princípios são os que regem pesquisas em geral e são balizados, em maior ou menor grau, por: busca de conhecimento a partir de curiosidade e/ou problemática, eleição e aplicação de metodologia, definição de bases teóricas, sistematização de processos, verificação de hipóteses. Desta forma, as pesquisas em artes precisam demonstrar suas capacidades sem perder suas especificidades. “Isso significa participar no campo mais amplo da pesquisa, mas a partir de sua própria perspectiva, por um lado resistindo à competitividade econômica, enquanto, por outro lado, representando valor para o desenvolvimento da cultura e da educação.” (COESSENS, 2014: 2) Depois de apresentarmos as bases do que tomamos por pesquisa em artes, particularmente em cinema e audiovisual, pretendemos apresentar dois exemplos de investigações desenvolvidas por nossos alunos, oriundos de duas vertentes diferentes. A primeira é a que toma como objetos de investigação obras previamente constituídas para análises (filmes, movimentos cinematográficos, instalações audiovisuais etc.), como exemplo teremos o trabalho de conclusão de curso de Leandro Telles da Silva intitulado “Os Close-ups de Sergio Leone no filme Era Uma Vez no Oeste”. A segunda vertente é a que toma como objetos de investigação os processos de criação artística de obras, neste caso o exemplo será o trabalho “S – Uma Análise do Processo Artístico”, de Karina Buzzi.

PALAVRAS CHAVE: pesquisa em artes; orientação de pesquisa; criação artística; pesquisa em cinema; estudos de obras fílmicas; estudos de processos fílmicos.

KEYWORDS: arts research; research orientation; creation in arts; film research; studies of films; studies of filmic processes.

Os pressupostos acadêmico-científicos

A ideia de pesquisa científica está ligada umbilicalmente à ideia de geração de conhecimento. E conhecimento é algo que se pressupõe que possa ser transmitido pois trata-se “crença verdadeira justificada” (OLIVA, 2011: 15), ou seja, é algo em que se crê e que é verificável e justificável. Para ser transmitido, o conhecimento precisa estar conformado em denominações que sejam comuns aos interlocutores, desde uma língua natural que seja utilizada, como o Português, até os termos mais específicos de uma área de estudo, como diegese nos estudos de cinema, com os quais uma comunidade de iniciados possa dialogar. Uma língua natural e os termos específicos de uma área de estudo são ambas manifestações de nossa linguagem cognitiva que é fundamentalmente dada por conceitos gerais convencionados. Portanto, se eu uso uma palavra da língua portuguesa ou um termo do campo cinematográfico estes serão compreendidos, em sua maior parte, da mesma forma por diferentes interlocutores desde que sejam iniciados nessas formas de linguagem, pois serão reconhecidos predicados próprios dessa língua e/ou desse termo.

A nomeação dos objetos do mundo é, na verdade, nomeação da classe de predicados gerais a que eles pertencem, predicados que partilham por semelhança de conduta, constituindo aqueles símbolos que medeiam nossa relação com a realidade. Esta mediação, assim constituída pelos conceitos construídos por generalização da experiência, é condicionante de nossa percepção da realidade.” (IBRI, 2011: 213)

Estamos falando de predicados gerais porque são esses os que permitem a previsibilidade diante dos fenômenos, ou a “semelhança de conduta”, como diz Ivo Assad Ibri. Mas também porque só os predicados gerais permitirão verificação – que se dá a partir do que se pode repetir, re-observar, re-analisar – e permitirão a justificação, que é algo que se atribui ao que não é mutante, ao que se mantém, ao que está e se manterá em alguma condição.

Assim, aquilo que é aceito enquanto conhecimento precisa ser entendido como verdadeiro e precisa ser justificado. Para isso é necessário estabelecer processos de verificação para asserções de pesquisadores que estejam propondo conhecimento. Daí o tradicional axioma da postulação de hipóteses que em um processo de investigação científica poderão ser comprovadas (verificação) e poderão ser justificadas (argumentação de interesse e de validade). Ou seja, as hipóteses de uma pesquisa fundada nos tradicionais pressupostos científicos – que buscam a geração de conhecimento – precisam, além de serem interessantes e válidas para um campo, passar pelo crivo do verdadeiro/falso. Tal crivo será atribuído após um processo de experiência científica (aqui em sentido amplo, desde o tipo de experiência que envolve o cruzamento de informações bibliográficas até as típicas experimentações laboratoriais). Por fim, o conhecimento gerado em um processo de pesquisa precisará ganhar contornos didáticos, de explicação, para que atenda além dos pressupostos científicos também os acadêmicos. Novamente, quanto mais atributos gerais fizerem parte da formulação, melhor para o universo acadêmico-científico, pois em ambas as instâncias poderão ser verificados.

Como exemplo, uma pesquisa, dada pela observação física a partir de hipóteses e que possa ser repetida em vários lugares diferentes do mundo – seguindo as mesmas condições básicas, como CNTP (condições normais de temperatura e pressão) – poderá comprovar as hipóteses iniciais e demonstrar ser interessante. Assim, ganhará altos predicados científicos pois será considerada verdadeira e justificável, gerará conhecimento. Mas só será considerada verdadeira porque segue parâmetros gerais, pode ser repetida infinitas vezes. E só será considerada interessante e válida se demonstrar que está circunscrita ao campo em que foi proposta e que traga resultados funcionais. Se essa mesma pesquisa for relatada em termos didáticos aceitáveis, ou seja, bem explicada, ganhará também altos predicados acadêmicos, por seu papel didático. Algo que também só é alcançado com o uso do que é geral, de uma língua natural que, se bem trabalhada, permitirá aos leitores do relato da pesquisa a compreensão satisfatória.

Mas esse amplo percurso não é fácil ou tranquilo para áreas em que o geral não é a base, como as Artes. Especialmente para as obras de arte.

Este é o mundo dos fenômenos sem nome, que a linguagem lógica não pode alcançar, pois o que é primeiro, assimétrico, irregular, é avesso a qualquer generalização, e os nomes o são de conceitos que, como já havia dito, nutrem-se das regularidades e semelhanças, ou daquilo que se

submete à lei. Poder-se-ia, então, dizer: num mundo em que se reconhece um princípio de aleatoriedade, há um mobiliário de fatos que não têm nexos entre si, de que a linguagem lógica nada pode dizer, e sobre os quais nossa ciência positiva, estruturada em conceitos que descrevem leis, deve se calar. (IBRI, 2011: 214)

Como podemos mensurar o belo que é oriundo da experiência estética, segundo Schelling? Para ele a experiência estética só é possível no encontro do Homem com a Natureza e nas obras de arte, porque ambos propiciam a diversidade, o original, o uno, que, portanto, é inominável. Assim, diante do potencial do belo, voltando a Ivo Assad Ibri, a ciência positiva deve calar, pois não tem as condições adequadas para essa busca, já que todo seu arsenal é baseado no geral e não dará conta daquilo que não se repete, que é único, a experiência estética, que é particular.

Como então pesquisar em Artes?

Arte como pesquisa reconhecível no mundo acadêmico-científico

Desde o Iluminismo foram estabelecidas, gradativamente, divisões das áreas do conhecimento a partir, principalmente, de características dos objetos estudados em cada uma dessas áreas e de como elas abordam seus objetos de estudos. Por exemplo, no Brasil a CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão ligado ao Ministério da Educação, apresenta uma tabela de áreas do conhecimento em que a primeira grande área de avaliação é a Matemática e a última é Artes (sem contar as áreas interdisciplinares que aparecem ao final do documento). Nada mais elucidativo do tipo de pensamento que norteia os órgãos de pesquisa no Brasil do que essa distância entre Matemática e Artes. Isso porque na Matemática os objetos não são palpáveis e as abordagens são generalistas, ou seja, não é preciso que tenhamos contato com nenhum objeto fisicamente particular – um número é uma convenção geral que se aplica em qualquer lugar e sem a necessidade de um referente ao qual se refira – e uma abordagem feita por um pesquisador poderá ser repetida genérica e amplamente por qualquer outro pesquisador em qualquer lugar. Nas palavras de Ivo Assad Ibri, a Matemática

simplesmente irá adestrar a mente humana na arte de ver relações, de separar o que é relacional daquilo que não é, distinguir com clareza o geral do particular. É dela também a tarefa de buscar consistência lógica e harmonia estruturais, de fazer o olho trabalhar heurísticamente com o pensamento na construção de diagramas, de exercitar a criatividade na invenção de caminhos para demonstrar uma hipótese. (IBRI, 2011:217)

Assim, as relações estabelecidas pela Matemática poderão ser verificadas de maneira extremamente abrangente, pois são gerais. Um pesquisador poderá propor uma solução para uma equação em Curitiba, no Brasil, e tal solução poderá ser verificada de imediato em Viana do Castelo, Portugal, ou em qualquer outro lugar. Bastará que se utilizem as mesmas informações de abordagem geral e que não se referem a nenhum objeto fisicamente particular. Evidentemente, é possível pensar que através da matemática eu posso contar que em um determinado pasto existem 10 vacas, por exemplo, e desta forma os objetos da Matemática seriam fisicamente particulares. Mas não são as vacas os objetos da Matemática e sim a abstração convencional que o número 10 representa e que pode ser aplicada a uma infinidade de funções práticas. E aí está um fato que se tornará muito importante para a diferenciação que estamos aqui propondo, a abstração convencional que um número representa tem muitas funções em nossas vidas práticas.

De outro lado a área do conhecimento das Artes (lembrando que ela está no extremo oposto da Matemática na tabela da CAPES) evoca essencialmente objetos palpáveis e abordagens particulares. Ou seja, ao contrário da abstração que um número significa, uma obra de arte é absolutamente presente em sua fisicalidade, sejam pinturas, esculturas, músicas, peças de dança ou teatro, filmes etc. Ainda, suas abordagens são particulares porque tratam-se de peças unicas, não é possível que um pesquisador faça considerações sobre uma obra como a pintura "A Porta dos Sonhos", de Miguel Bakun¹, em Curitiba e que estas possam ser verificadas por outros pesquisadores em Viana do Castelo.

¹ Pintor e desenhista paranaense considerado um dos pioneiros da arte moderna em Curitiba e no Paraná. Nasceu em Marechal Mallet em 1909 e morreu em Curitiba em 1963.



Figura 1: "A Porta dos Sonhos" (Miguel Bakun, s/d)

Evidentemente estamos considerando a arte a partir de definições como as que eram recorrentes para os românticos alemães, por exemplo:

a arte é concebida por Schelling como a perfeita síntese ou a identidade absoluta entre as duas dimensões fundamentais do mundo, a natureza e a liberdade, o real e o ideal. Esta síntese não existe abstratamente ou subjetivamente, como na filosofia, e sim concretamente, objetivamente, em uma obra acabada. (HAAR, 2007: 44)

E, ainda que pesquisadores em Viana do Castelo pudessem ter acesso direto à obra "A Porta dos Sonhos", as próprias considerações de um pesquisador que se dedique a estudá-la tendem a ser de cunho mais particular, salvo se o foco forem questões contextuais, como o período em que a obra foi feita, ou as correlações com obras de outros artistas da mesma época, essas são possíveis e estão no campo da História da Arte e não do belo schellingiano que pode emergir da obra. Relembrando, o que vem da obra de arte é particular e por isso enfrenta dificuldade diante das abordagens típicas acadêmico-científicas que buscam o geral. Além disso, por serem de ordem particular, os resultados de investigações sobre uma obra de arte tendem a ter grande impacto subjetivo e pouco impacto objetivo, o que os afasta de uma utilização funcional cotidiana, tão cara para a nossa sociedade atual, como as que são possibilitadas pela Matemática, pela Física, pela Química.

Então, a grande diferença entre pesquisas de áreas que têm caráter principal objetivo (como a Física e a Química) para pesquisas de áreas que têm caráter principal subjetivo (como as Artes) é, mais uma vez, a relação entre geral e particular, entre lógica e estética, como descritas por Kelly Parker (PARKER, 2003:2). Talvez mais um exemplo comparativo ajude a elucidar a questão, frisando que os dados são apenas e tão somente para efeitos de exemplo: Se um mesmo objeto (uma esfera de tamanho, peso, forma e consistência específicos) for investigado pela física ou pela química e a este for aplicada uma determinada força (pressão), sob condições comuns (CNTP - condições normais de temperatura e pressão) serão obtidos resultados que sempre se repetirão se o mesmo objeto, a mesma força e as mesmas condições forem repetidas. Isso é uma generalidade, um conhecimento que pode ser inúmeras vezes experienciado se forem seguidas as mesmas premissas. No entanto, nas Artes, por mais que utilizemos o mesmo objeto (uma pintura) a ser investigado, não teremos como mensurar uma mesma força aplicada a ele (a força interpretativa, ainda apenas como exemplo) e nunca poderemos garantir as mesmas condições (as condições de um interprete em um momento específico não são passíveis de serem medidas e muito menos de serem replicadas). Essa seria uma investigação do campo do particular, é uma, pode gerar conhecimento, mas este dificilmente será verificável e/ou justificável. Para conseguirmos chegar até esses dois pontos chave do interesse acadêmico-científico teremos que utilizar outras estratégias.

Voltando um pouco, tal investigação em Artes (sobre uma pintura em determinado momento e sob determinadas condições do investigador) é de fato uma busca por conhecimento, mas como demonstrá-lo como tal? A motivação de pesquisa pode partir tanto de uma curiosidade como de uma problemática, sobre a qual pode haver observações que sigam metodologias específicas e sobre a qual também pode-

mos pensar em sistematização de processos em busca de verificação de hipóteses. Desta forma, teremos a conformação de percurso investigativo tipicamente científico, mas, por outro lado, não podemos perder as especificidades das Artes nessa caminhada. Existe a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas sobre fenômenos extremamente diversos àqueles de interesse de campos como os da Física e da Química, pois que sejam de interesse humano, de aspectos do nosso mundo, da vida como a experimentamos.

Temos que diferenciar bem para depois encontrarmos o nosso próprio caminho. Há duas diferenças essenciais entre os exemplos de investigação citados:

1) Quanto a como observá-los: áreas do conhecimento como a Física ou a Química “usam seus próprios binóculos para se concentrarem em uma determinada direção e orientação, e esclarecer uma parte específica do que é tão difícil de distinguir do ruído de fundo.” De forma distinta, “a arte não olha para o mundo através de binóculos, mas sim através de um prisma. O prisma é um objeto óptico transparente com superfícies planas e polidas que refratam a luz ou a fragmentam em suas cores espectrais constituintes, dependendo do ângulo e dispersão das superfícies.” (COESSENS, 2014:4) 2) Portanto, além de objetos distintos, a seleção que se faz deles é distinta, para as Artes é fundamental abrir o espectro, receber referências as mais variadas em seu olhar, muitas vezes mediadas pelo acaso, tal qual a luz que passa por um prisma em busca da amplitude e da mescla, do que é impuro. Já para a Química ou a Física selecionam seus objetos norteadas pela ordem, pela fragmentação, pelo fechamento de espectro, em busca do que é mais específico e puro.

2) As respostas esperadas também são distintas, podemos afirmar que as ciências de caráter principal objetivo são “unissêmicas” (IBRI, 2011:217), pois buscam respostas específicas para aquele olhar de direção e orientação bem determinados. De outro lado, em seu olhar através do prisma, “desenha-se para a arte um universo de possibilidades de sentido, uma polissemia que estará no âmago mesmo de sua natureza.” (IBRI, 2011:217).

Heidegger reafirma o particular na obra de arte quando diz que o princípio da arte não está na capacidade do artista, mas na obra efetivamente (HAAR, 2007: 83). Retomando este conceito de arte, no qual o princípio está na efetividade da obra, corroboramos a ideia das Artes apresentarem em seus objetos essenciais a particularidade, o único, pois partimos da obra. Entretanto nosso intento neste trabalho não é relegar ou dispensar a capacidade do artista, ao contrário, pretendemos colocá-la em primeiro plano, pois cremos é que a partir dela que podemos desenvolver estudos e pesquisas que atendam aos pressupostos essenciais do mundo acadêmico-científico. Em outras palavras, se a obra de arte em si apresenta predicados essenciais de particularidade que por isso mesmo torna-se inviável produzir asserções sobre ela que utilizem premissas do geral (nomináveis), daquilo que se pode dizer universal sobre a obra, por outro lado a capacidade do artista pode ser colocada em perspectivas gerais, em forma de atributos a processos evocados para que se chegue até a obra. Tais atributos são relações (mediações, por isso gerais e nomináveis) estabelecidos para com contextos, com referências, com técnicas, com tecnologias e também com motivações, experiências, escolhas.

Neste sentido, os princípios fundamentais da pesquisa em artes não diferem daqueles que são fundamento em outras áreas do conhecimento. Entretanto, há procedimentos que podem ser diferentes, bem como, naturalmente, as bases teóricas. Diante de outros procedimentos e de bases teóricas diversas, oriundas de áreas do conhecimento em que as pesquisas acadêmico-científicas já estão estabelecidas há mais tempo, há uma desconfiança disseminada em muitos ambientes acadêmicos quanto às capacidades e potencialidades das pesquisas em Artes. Neste sentido, nosso objetivo inicial, na primeira parte desta comunicação, é apontar para como os princípios fundamentais das pesquisas acadêmico-científicas em busca de conhecimento podem se estabelecer no campo artístico.

Tendo em mente que tais princípios são baseados em verificação e justificação científica, além da explicação acadêmica, é preciso buscar as potencialidades de pesquisa no campo das Artes mantendo as especificidades da área. “Isso significa participar no campo mais amplo da pesquisa, mas a partir de sua própria perspectiva, por um lado resistindo à competitividade econômica, enquanto, por outro lado, representando valor para o desenvolvimento da cultura e da educação.” (COESSENS, 2014: 02)

Pesquisa em Artes Cinematográficas: duas vertentes

Diante das demandas do universo da pesquisa acadêmico-científica, uma das possibilidades para se investigar fenômenos particulares, que, portanto, não podem ser repetidos em busca de verificação, é o trabalho baseado em relatos de processos de criação artística e discussão *work in progress* destes. No caso específico do cinema, arte reprodutível, também é possível investigar obras cinematográficas (um filme ou um conjunto de filmes) pois tratam-se de objetos que podem ser acessados por outras pessoas em sua plenitude e, portanto, uma parte do aspecto particular é perdido, transformado em geral, pois não temos em um filme a unicidade que temos em uma peça de teatro, por exemplo. Contudo, como já explicado anteriormente, a condição artística da experiência particular diante da obra será de caráter único, como em todas as pesquisas em Artes. Entretanto, isso não é um impeditivo para que se produzam investigações, a experiência particular não se repete, por isso mesmo se chama particular, mas o seu relato minucioso e preciso, na maioria das vezes balizado ou apoiado por outros conhecimentos, produz um tipo de observação que pode ser precedida de hipóteses e que, portanto, podem ser verificadas e justificadas em busca da geração de conhecimento. Assim, as possibilidades de pesquisa em Artes Cinematográficas abrem-se tanto para as pesquisas que tomam como objeto obras artísticas já constituídas (filmes finalizados, por exemplo), como para as investigações que tomam a criação artística cinematográfica em curso como objeto de pesquisa. Neste segundo caso o próprio processo de realização artística passa a ser objeto de estudo.

A partir da vivência que temos como professores das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso I do curso de Cinema e Audiovisual da Unespar, escolhemos relatar dois casos em que as possibilidades acima descritas foram desenvolvidas por alunos de graduação em suas pesquisas. O primeiro caso é o de um trabalho que se enquadra no que chamamos de modalidade teórica, na qual os alunos desenvolvem investigações sobre obras cinematográficas já concluídas, tem o título de “Os Close-ups de Sergio Leone no Filme Era uma Vez no Oeste”, do estudante Leandro Telles da Silva, orientado pelo professor Fábio Luciano Francener Pinheiro, de 2016. O segundo caso é de um trabalho que se enquadra no que chamamos de modalidade teórico-prática, na qual os alunos realizam uma obra cinematográfica e produzem um memorial artístico-reflexivo sobre o processo de realização, tem o título de “S – Uma Análise do Processo Artístico”, da estudante Karina Buzzi, orientada pelo professor Eduardo Tulio Baggio, de 2014.

Em busca do geral em uma obra particular e apontamentos para o Belo

O trabalho de Leandro Telles da Silva aponta como objetivo central uma análise “formal e conceitual dos enquadramentos em close-up dos filmes de Sergio Leone, com ênfase no filme ‘Era Uma Vez no Oeste’, a fim de revelar os efeitos que este tipo de enquadramento tem na construção da narrativa de suas obras.” (DA SILVA, 2016: 05).

A primeira parte do trabalho é dedicada a uma historiografia do uso do close-ups no cinema e em como essa forma fílmica específica foi entendida por teóricos e analistas como Hugo Munsterberg, Bela Balázs e Gilles Deleuze.

O primeiro defende o close-up como característica essencial que diferenciava o Cinema das outras Artes existentes, o segundo chega a afirmar que apenas o close up no Cinema é capaz de tornar real e visível a expressão de sentimentos humanos, que simples palavras escritas não são capazes de demonstrar. Um rosto descrito nunca terá a potência de um rosto visto. (DA SILVA, 2016: 16)

Já Deleuze diferenciava “os rostos humanos apreendidos em *close-ups* entre rostos intensivos, que demonstram claramente um sentimento (Eisenstein) e rostos reflexivos, que tem seu significado apreendido somente através de associação (Griffith).” (DA SILVA, 2016: 16)

Ao pesquisar como três importantes teóricos entenderam o uso de *close-ups* no cinema a partir de obras cinematográficas diferentes e mesmo de usos diferentes desse recurso da linguagem cinematográfica, Da Silva aponta para um aspecto geral que se dá pelo uso recorrente desse enquadramento em inúmeros filmes, o que permite que este tenha um nome, close-up, justamente porque é recorrente, de uso geral, se fosse único não poderíamos dar-lhe um nome, pois não se referiria a nada vindouro, apenas a algo que já estaria no passado.

Para balizar a análise dos *close-ups* em “Era uma Vez no Oeste” (Sergio Leone, 1968) Da Silva primeiramente observa a recorrência e as características desse enquadramento em outros dois filmes de *Western*, ambos dirigidos por John Ford, “No Tempo das Diligências” (1939) e “O Homem que Matou o Facinora” (1962). Mais uma vez trata-se de um exercício de buscar o que é geral, ou seja, o autor vai a outros filmes observar os *close-ups* para poder compará-los com o caso do filme central da pesquisa.

Da Silva parte de uma observação geral que já era dada: “Ao realizarmos um levantamento quantitativo de planos em um filme clássico de *Western*, veremos que a afirmação de Bazin de que praticamente não há *close-ups* no gênero faz bastante sentido.” (DA SILVA, 2016: 47) Mais adiante ele faz a contabilidade específica de planos em *close-up* em cada um dos três filmes: “Dos 656 planos que compõem ‘No Tempo das Diligências’, apenas 64 – aproximadamente 10% – são *close-ups* e somente outros 02 planos são *close-ups* extremos.” (DA SILVA, 2016: 48) Em “O Homem que Matou o Facinora” são “775 planos, sendo apenas 36 deles em *close-up*, ou seja, 4,6% do filme. *Close-ups* extremos também são apenas dois” (DA SILVA, 2016: 54). E, finalmente, em “Era uma Vez no Oeste” são

1361 planos, sendo 285 *close-ups* e 533 *close-ups* extremos, o equivalente a 21% e 39% do total de planos do filme, que somados chegam a 60% do total. A soma das outras formas de plano chega a 543, ou seja, um número virtualmente idêntico ao dos enquadramentos em *close-up* extremo. (DA SILVA, 2016: 62)

Essa parte quantitativa da análise permite observar regularidades e semelhanças a partir de um conceito/ termo próprio da área, ou seja, tratam-se de exercícios de observação em busca do geral, do que pode ser verificado. A própria comparação do filme centro da análise com outros dois filmes do mesmo gênero busca a verificação de que “Era uma Vez no Oeste” possui muito mais planos em *close-up* do que a média dos filmes, e busca também mostrar como eles estão relacionados no filme em questão comparativamente aos outros dois.



Figura 6.49: Em *contra plongée* vemos a expressão de sofrimento no rosto da vítima.



Figura 6.50: Leone alterna entre imagens que enfatizam o sofrimento das vítimas...



Figura 6.51: ...e os sorrisos de desdém de Frank e seu grupo evidenciados em *close up* extremo.



Figura 6.52: um deles come uma maçã, um gesto simples que mostra que o assassinato é algo cotidiano para eles.



Figura 6.53: *Close up* extremo de Harmonica, é possível vê-lo vertendo uma lágrima. Plano é idêntico ao dos olhos do ator Charles Bronson.



Figura 6.54: Em câmera lenta, Harmonica não suporta o peso do irmão e cai no chão, ainda com a gaita em sua boca.

Figura 2: parte de página do trabalho “Os *Close-ups* de Sergio Leone no Filme Era uma Vez no Oeste”

Porém a análise não se encerra aí, a partir dessa quantificação Da Silva parte para o que é particular da obra

que investiga:

Podemos constatar alguns aspectos formais dos *close ups* extremos de Leone, aspectos que os diferenciam dos muitos já feitos no Cinema. Um dos mais importantes deles é o fato de serem realizados em 2,35:1, o que os tornavam muito incomuns naquele período, visto que apenas o Techniscope utilizado pelos italianos era capaz de permitir tal feito. (DA SILVA, 2016: 69)

Outro aspecto é a forma como ele enquadra os rostos, em geral centralizando-os no quadro e enfatizando apenas os “órgãos receptores de sentido”: cortando da ponta do queixo ao topo da testa, é mostrado apenas a face com seus olhos, nariz e boca, órgãos do corpo responsáveis não pelo movimento, mas pela expressão de sentimentos. (DA SILVA, 2016: 69)

Mais uma característica dos *close ups* de Leone é que eles mostram não apenas um rosto humano qualquer, uma superfície comum a outros filmes de outros gêneros. Seus *close ups* extremos revelavam ao espectador uma nova paisagem dentro do gênero, uma paisagem nunca antes esmiuçada, a do rosto humano marcado pela vida no *Western*, tal qual uma cicatriz. (DA SILVA, 2016: 69)

Esses são apenas alguns excertos dessa forma analítica que dirige-se ao que é próprio da obra analisada e portanto dirige-se ao particular. É também uma análise sublinhada pelas percepções do autor da pesquisa e que por isso dificilmente poderá ser repetida em busca de uma verificação. Mas é perfeitamente incorporada no ambiente acadêmico-científico porque busca relatar de maneira explicativa o que foi encontrado como resultado de pesquisa a partir de parâmetros que podem ser verificados (especialmente os quantitativos) e de asserções muito próprias da interpretação subjetiva do autor que aponta, inclusive, para algo que, segundo Schelling, só o encontro com a Natureza e as Artes possibilitam, contemplar o Belo. Por exemplo, na asserção sobre um plano do filme em análise: “uma paisagem nunca antes esmiuçada, a do rosto humano marcado pela vida no *Western*, tal qual uma cicatriz.” (DA SILVA, 2016: 69)

Em busca do particular em uma obra particular e apontamentos para o geral

O trabalho de Karina Buzzi envolve a realização do filme “S” e um memorial artístico-reflexivo no qual, logo no início, ela aponta:

A influência externa é participante ativa no processo criativo. Nada passa em branco, cada experiência é adicionada e transmutada em alguma nova ideia ou realização sobre o produto. Este memorial busca, de maneira sucinta, analisar esse processo; como as influências externas levaram as decisões finais? Como funcionou o processo criativo deste filme desde a escrita do roteiro até a captação e finalização do filme? Qual foi o meu envolvimento e a minha evolução durante o processo? (BUZZI, 2014: 08)

Tendo essa proposição focada no processo, o trabalho foi dividido em cinco capítulos dedicados ao roteiro do filme, à pré-produção e às filmagens, à montagem, à finalização e ao processo pessoal da autora, que previa que teria que centrar esforços neste último tópico para que pudesse alcançar um resultado que fosse cabível para as expectativas acadêmico-científicas, pois seria este o caminho para apontamentos que não ficassem restritos ao que viesse como inspiração, em outras palavras, o que viesse sem a capacidade de elucidação das motivações traduzidas em causa e efeito. Segundo a autora: “No processo artístico, o problema é mutável. Nada do que escrevo ou decido é permanente; por isso, é chamado de processo.” (BUZZI, 2014: 10) Essa é uma potencialidade, mas também uma dificuldade que pode ser transposta com a constante investigação do próprio trabalho em busca das lógicas causais, que permitem o encontro com o geral, posto que causa e efeito serão compreendidas se forem aspectos compartilhados de experiências de realização fílmica. Por que determinado recurso de linguagem foi utilizado? O que ele agrega ao filme? Ou seja, qual a causa e qual o efeito obtido? Alguns trechos a seguir podem exemplificar escolhas da autora baseadas em lógicas causais:

O processo de decupagem do roteiro interferiu diretamente sobre várias mudanças, adições e exclusões de várias cenas. O primeiro ponto a referenciar é o fato de que a primeira cena do filme era muito rápida, chegava com muita velocidade direto ao ponto, e a minha preocupação era de que isso fosse atrapalhar a imersão do espectador. Com isso em mente, pensei em outras possi-

bilidades para começar a história mais sutilmente, com mais leveza, mas que já mergulhasse o espectador numa sensação que ele buscaria dentro de si mesmo. (BUZZI, 2014: 15)

Quanto aos velinhos, não houve muita procura. Eu apenas queria que fossem bastante idosos, não via necessidade de procurar por estereótipos. A escolha de não atores para todos os papéis do filme foi buscando a naturalidade. O roteiro continha apenas ações simples, do dia a dia, e eu não queria, mais uma vez, que nada fosse mecânico, ensaiado. (BUZZI, 2014: 21)

Decido que a sequência da floresta deve ser clássica, mesmo que de uma maneira não óbvia. Planos que construam uma representação de começo, meio e fim. Faço isso pois o começo e o final do filme são de uma natureza quase surrealista, que se sustentam por si, e o filme necessitava de algo mais sólido para grudar o começo ao fim. (BUZZI, 2014: 28)

Investigar o próprio processo criativo requer bastante atenção e capacidade de distanciamento crítico, pois trata-se de uma observação particular sobre uma obra particular e que precisa se configurar, na forma final do texto resultante da pesquisa, em articulações de pensamento que sejam capazes de refletir tal processo com o uso de parâmetros gerais para que sejam possíveis de serem comunicados aos leitores. Para isso é fundamental o uso de referências que sirvam de parâmetro, como no caso de Buzzi, que durante todo o seu trabalho balizou escolhas artísticas nas obras dos cineastas Naomi Kawase, Terrence Malick e Apichatpong Weerasethakul. Também é preciso que as escolhas que norteiam a realização cinematográfica possam ser explicadas com a linguagem típica da área, alcançando um grau de transmissão do conhecimento que o processo tenha gerado em suas transformações constantes, esse é o grande feito do estudo de processos, dar a conhecer suas transformações.

Cinema não deveria ser apenas um exercício de copiar aquilo que já foi proposto e funcionou. Como Noel Burch, acredito que a força do cinema está em descobri-lo. A linguagem do cinema será infinita assim como é a linguagem de cada indivíduo. Enquanto o indivíduo se transformar o cinema se transformará com ele. O cinema é também uma arte da experimentação, a teoria serve de base para que se transforme a partir dela. (BUZZI, 2014: 28)

Isso pode ser verificado no trabalho de Buzzi quando ela expõe, em vários pontos, as anotações pessoais que serviram de aterramento dos pensamentos que norteavam a criação e como estes se transformaram, marcados por rasuras e reescritas.



Anotações feitas durante o processo de analisar os elementos do roteiro.

Figura 3: parte de página do trabalho “S – Uma Análise do Processo Artístico”

As escolhas e as transformações destas, relatadas no memorial artístico-reflexivo que descreve a investigação do processo de criação do filme "S", configuram-se como exemplo de como é possível produzir, mesmo a partir da observação particular de uma obra particular, apontamentos de cunho geral, verificáveis via balizamento por outras experiências e justificáveis pelo valor artístico da obra.

Finalizamos com esses dois exemplos para defender a inserção e a aceitação das pesquisas em Artes no meio acadêmico-científico. Sabedores de que esse meio pressupõe a obtenção de resultados que, de partida, são difíceis para as Artes por sua natureza, buscamos apontar quais são essas dificuldades principais e quais são algumas das possíveis formas de contorná-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buzzi, Karina, (2014) *S – Uma Análise do Processo Artístico*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Cinema e Audiovisual da Unespar. Curitiba : Unespar.
- Coessens, Kathleen, (2014) *A arte da pesquisa em artes*. Revista ARJ (Brasil), Vol. 1/2, p. 1-20, Jul./Dez.
- Da Silva, Leandro Telles, (2016) *Os Close-ups de Sergio Leone no Filme Era uma Vez no Oeste*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Cinema e Audiovisual da Unespar. Curitiba : Unespar.
- Haar, Michel, (2007) *A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras*. 2ª ed., Rio de Janeiro : DIFEL.
- Ibri, Ivo Assad, (2011) *Sementes Peircianas para uma Filosofia da Arte*. São Paulo : Revista Cognitio, v. 12, n. 2, p. 205-219, jul/dez.
- Oliva, Alberto, (2011) *Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor.
- Parker, Kelly A., (2003) *Reconstruindo as Ciências Normativas*. Revista Cognitio : São Paulo, v. 4, n. 1, jan.-jun.

UMA LEITURA SOCIOLÓGICA DO FILME “VERTIGO” DE ALFRED HITCHCOCK

RAFAEL GOMES FILIPE PH.D

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

RAFAEL GOMES FILIPE

Rafael Gonçalo Pimentel Gomes Filipe (1944) é licenciado em Filosofia (1977) pela Universidade Clássica de Lisboa e doutorado em Ciências da Comunicação e da Cultura pela Universidade Nova de Lisboa (2003). Professor associado na U.L.H.T. desde 2004, tem diversificado a pesquisa pelas obras de Max Weber e Nietzsche, sociologia da comunicação (Erving Goffman e Niklas Luhmann), retórica e argumentação, e pelos estudos fílmicos. Obra publicada: livros, ensaios em obras colectivas, traduções e comunicações apresentadas em conferências nacionais e internacionais. É membro da Sopcom (Grupo de Retórica).

RESUMO

Pretende-se realizar uma leitura pluridisciplinar, predominantemente sociológica, de *Vertigo*, de Hitchcock, com base numa grelha conceptual baseada em ensaios de Robert Castel. Outros sociólogos (David Riesman e Erving Goffman), serão trazidos à colação, bem como o psicólogo e filósofo Julian Jaynes. A metodologia adoptada assenta na “close reading” de fotogramas e sequências do filme (e de outros filmes). Leitura rente à “superfície” da/s película/s, mas capaz de surpreender níveis de sentido mais profundos. Creemos que os resultados alcançados confirmam a bondade da abordagem, ao trazerem para a luz aspectos da obra de Hitchcock menos ou não investigados.

PALAVRAS CHAVE: Desfiliação e errância; introdireção e alterdireção; papéis sociais e apresentação do eu; consciência e engano/dissimulação

ABSTRACT

The paper develops a multifaceted and predominantly sociological reading of Hitchcock’s film *Vertigo*. This reading will basically put to use a conceptual grid available on essays by the sociologist Robert Castel. Other grids developed by the sociologists David Riesman and Erving Goffman, and by the psychologist and philosopher Julian Jaynes, will also be applied. The methodological approach consists in a “close reading” of shots and sequences of *Vertigo* (and other films) in order to grasp, bellow the “surface” of the film, other layers of meaning, or aspects of the Hitchcock’s oeuvre not yet fully dealt with by the Hitchcock studies. We believe the results of the research to confirm the relevance of the selected concepts and methodology.

KEYWORDS: Disaffiliation and vagrancy; inner-direction and other-direction; presentation of self and performances; consciousness and deceit

INTRODUÇÃO

É hoje controversa a presença de Wagner na música que Bernard Herrmann compôs para *Vertigo*, além de que o filme não faz qualquer alusão ao compositor. No libreto da ópera, Wagner ignora a existência de duas Isoldas, ao contrário das antigas fontes da lenda. Por outro lado, nos anos 40, ocorreu na Europa uma renovação do interesse pelo romance de Tristão e Isolda, de que é exemplo o filme *L'Éternel Retour* (1943), de Jean Delannoy, que retoma a versão original.

Pensamos, assim, ser viável conjecturar que Hitchcock possa ter lido *The Romance of Tristan and Iseult*, na tradução de Hilaire Belloc (1913), famoso político e escritor católico, da versão de Joseph Bédier, publicada em Paris, em 1900. O jovem Alfred, que frequentara entre 1910 e 1913 o Saint Ignatius College, gerido pelos Jesuítas, concluíra ali a sua educação formal, e estaria disponível para novas leituras. Numa entrevista com Sidney Gottlieb, o realizador mostra conhecer o tradutor, a quem o ligaria a afinidade religiosa, sempre muito forte quando se trata de minorias, como era o caso dos católicos na Grã-Bretanha. Outra afinidade poderá ser o interesse que Belloc e Hitchcock manifestaram, muito cedo, pelo cinema como arte. Donald Spoto lembra, a propósito, que, em 1919, foi fundado em Londres o Stoll Picture Theatre Club, cujos sócios, entre eles G. K. Chesterton e Belloc, se reuniam para discutir filmes. Não é de excluir a probabilidade de Hitchcock ter, nessa altura, travado conhecimento com ambos. Refira-se, ainda, que o simbolismo finissecular, cuja influência Hitchcock assimilara, levava muitos artistas a inspirarem-se nas tradições nacionais. Hitchcock tinha origens irlandesas – a mãe era 100% irlandesa – pelo que o revivalismo das lendas célticas não o terá deixado indiferente.

DESFILIAÇÃO

Estamos seguros de que mais fortes argumentos confirmam a leitura por Hitchcock do *Romance de Tristão e Isolda*, presente na intriga, na caracterização dos principais personagens e na imagética de *Vertigo*. Disto nos persuade a análise que Robert Castel fez do romance (na versão de Bédier). Obra que o sociólogo define como o romance da *desfiliação* (*désaffiliation*). O que importa a Castel é uma “história de vida”, a “sequência finita de acontecimentos significativos” (Castel 2009: 302 – tradução minha) protagonizada pelos amantes. Eventos que apresentam uma idêntica situação de rotura e de anulação da sociedade e da história, a que Castel dá o nome de *desfiliação*. O que está em jogo é uma experiência de desvinculação face às regulações mediante as quais a vida social se reproduz e reconduz. O encontro dos amantes será o de dois “desfiliaados”, cujo fruto é a invenção de uma forma específica de relação entre os sexos: o amor trágico e absoluto. A vida deles é um arrancamento perpétuo face a todas as territorializações familiares, sociais e geográficas, e, ao mesmo tempo, uma libertação de todos os constrangimentos em que se insere a união do homem e da mulher. É a aceitação deste princípio de realidade que confere à relação amorosa a sua função social e a sua legitimidade moral. Inversamente, um amor como o de Tristão e Isolda, edificado sobre recusas e negações, só pode encontrar realização na morte, sua última territorialização (Castel 2009: 303-304). Realização, todavia, em tudo alheia à revisão Wagneriana do mito, caracterizada pela complacência mórbida pela indiferenciação, a noite e a morte (Castel 2009: 315-316).

Castel menciona, todavia, duas outras territorializações, bem mais propícias aos amantes, em que a paixão é experimentada sem máscaras. A primeira ocorre no alto mar, logo a seguir a eles terem bebido o filtro. A liberdade do casal ilegítimo toma fugazmente corpo em pleno elemento errático, ilimitado e sem lei, onde a paixão que os avassala encontra um lugar, “aquele que os fantasmas desenham no nevoeiro” (Castel 2009: 314). A segunda situação acontece em plena natureza selvagem, na floresta do Morois, onde os amantes se refugiaram, depois de condenados e expulsos da corte do rei Marco. Mar e floresta são um *no man's land* à margem da civilização, únicos espaços onde os amantes podem viver, porque espaços de associalidade.

É evidente que os heróis de *Vertigo*, Scottie Ferguson (James Stewart) e Madeleine (Kim Novak), partilham as mesmas predileções territoriais. Na verdade, o primeiro contacto físico entre o detective e Madeleine ocorre quando ele a salva de se afogar nas águas da baía de São Francisco; mais tarde, ambos deambulam por entre as sequóias de Muir Woods, reforçando a atracção mútua; por fim, em Cypress Point, junto ao mar, beijam-se apaixonadamente pela primeira vez, num cenário dominado pelo bramir das ondas que se quebram contra as rochas.

O mito do amor absoluto mantém uma distância mais radical em relação ao matrimónio do que o erotismo

dos trovadores, assente numa espécie de divisão do trabalho entre uniões prosaicas com uma finalidade social e uniões poéticas e lúdicas através das quais se realiza, carnalmente ou não, uma forma superior de amor. Ora, a relação de Tristão com as estruturas do casamento não é um jogo *cortês* com as regras da união legítima, mas a sua anulação. O que é sempre recusado é a filiação, a transmissão hereditária do nome e dos bens. Tristão e Isolda estão *fora* do matrimónio, como estão *fora das regras* de qualquer inscrição social (Castel 2009: 312). Tristão é, desde o princípio, “um ser de parte alguma” que, oportunamente, encontra um alter-ego, Isolda, disponível para relançar a dinâmica da sua desfiliação. Embora educado como nobre de alta linhagem, Tristão, doravante, não mais se fixará. Três vezes Ihe foi oferecida a refiliação, que ele sempre recusará. Até ao fim, será uma espécie de peregrino, um vagabundo, Isolda sua única companheira nessa “aventura das aventuras” (Castel 2009:323) despoletada pela ingestão do filtro, que se poderá ler como metáfora da vertigem do desejo (Castel 2009: 302).

“SCOTTIE” FERGUSON COMO AVATAR DE TRISTÃO

O mito de Tristão e Isolda mergulha raízes no fundo arcaico das lendas célticas. A narrativa terá nascido no País de Gales ou na Escócia, áreas da civilização céltica. Caberia aos poetas de corte franceses do século XII adaptar o romance aos códigos da cavalaria e do amor cortês.

Na Introdução à versão de Bédier, Vincent Nicolosi refere alguns traços da mentalidade e da sensibilidade célticas:

Como Romeu e Julieta, o amor proibido de Tristão e Isolda é apaixonadamente retribuído, e, no entanto, no conto de Tristão, vemos também aquilo a que Ernest Renan considerava a “invencível necessidade de ilusão” dos Celtas, a desenfreada procura “do desconhecido, a demanda sem fim de um objecto do desejo que sempre se escapa” (Bédier 2011: XVII – tradução minha).

Stanley Cavell detecta idênticos traços no herói de *Vertigo*, ao incluir a obra numa categoria de filmes que instituem

...um mundo de fantasia privada (...) Mais especificamente, cada [filme] *versa sobre* o poder da imaginação e, em particular, sobre o poder desta para sobreviver intacta a todas as invasões da ciência e da civilidade, e comandar o destino do seu sujeito, finalmente com a cooperação activa deste. *Vertigo* parece, à primeira vista, versar sobre a impotência de um homem confrontado pela tarefa de sustentar o seu desejo; talvez, pensando melhor, verse sobre a precariedade da verticalidade humana em geral. Acaba por se revelar, afinal, como um filme que trata do poder específico da imaginação de um homem não só para o levar a renunciar à realidade – consequência tão omnipresente como o mar – mas a mobilizar cada instante da sua energia no sentido de uma alteração privada da realidade. (Cavell 1979: 85 – tradução minha)

É óbvio que este homem é Scottie, cuja identidade é fluida, como o sugere a variedade de nomes por que é tratado no filme:

Ele dirá a Madeleine: “Os conhecidos tratam-me por Scottie, os amigos por John”; ele próprio se apresenta como o “disponível Ferguson”; Elster trata-o por “Scottie”; Midge utiliza a expressão infantil “Johnny-O” (e, uma vez, “John-O”); Madeleine diz “Eu prefiro ‘John’”, Mas Judy trata-o por “Scottie” (Wood 2002: 382).

No seu primeiro encontro, Elster chama-lhe “escocês casmurro”. Além da teimosia, existe outra conotação dos nomes Scot ou Scottie com o de um cão, o Scottie dog ou Scottish terrier, pois é de admitir que Ferguson, como detective, seja muito competente em seguir pistas. Don Flory, a propósito, sublinha, a par da ingenuidade emocional de Scottie, a sua teimosia escocesa, ao caracterizar como desajustado o gradualismo dos seus métodos de investigação (Flory 2008: 151). Por outro lado, ao vê-lo como um “fantasista projectivo” e como “personalidade particularmente instável” (Carroll 2008: 137), Noël Carroll vem reforçar o ponto que nos importa sublinhar: o de que a “invencível necessidade de ilusão” dos Celtas é também um traço marcante da personalidade de Scottie e da sua demanda sem fim do impossível.

Tudo o que sabemos é que esteve noivo de Midge, que continua solteiro, possui meios de fortuna que Ihe garantem a independência, e que a sua acrofobia o levou a demitir-se da polícia. Esta desvinculação social

aproxima a sua trajetória da dinâmica de desfiliação de Tristão e Isolda. É evidente que algo análogo se passa com Scottie, desde o início do filme. Pendurado de uma goteira que se soltara, vemo-lo pairar no vazio. Seria improvável que se pudesse salvar. O que leva à suspensão metafórica de Scottie sobre um grande abismo, durante quase todo o filme (Wood 2002: 380). Caridosa, a câmara de Hitchcock logo se transfere para o apartamento de Midge, onde vemos um Scottie convalescente (ainda usa cinta e bengala). Na conversa que mantém com a amiga, recorda terem estado noivos, ao que ela replica, em tom crítico, “três longas semanas”, e ele responde, em tom casual: “Mas foste tu quem pôs fim ao noivado, lembras-te?” Neste diálogo, tenso por baixo da superfície inócua, Scottie resiste à perspectiva de anos passados sentado a uma secretária, enquanto Midge, prática e realista, sublinha ser esse o mundo a que ele agora pertence, tentando levá-lo a aceitar a sua condição diminuída. O certo é que os bons velhos tempos da faculdade de Scottie e Midge, apesar da insinuação de libido juvenil, são para ele uma recordação evanescente. A sua grande paixão ainda estava para vir. Entretanto, “Scottie viu a morte, experiência que minou qualquer possibilidade de aceitar Midge e a vida que ela representa como realização adequada” (Wood 2002: 112).

No entanto, noutra claro paralelo com Tristão, uma segunda chance de Scottie se *refiliar* na companhia de Midge, ou seja, de retomar os valores e práticas do seu meio social, ocorre depois da morte de Madeleine, quando, dominado pela dor e pelo sentimento de culpa, Scottie sofre um profundo colapso nervoso. Midge ensaia nele, em vão, todos os seus cuidados maternos. Mas, ao compreender que ele continua loucamente apaixonado por Madeleine, sai da vida de Scottie e do filme, tragada por um corredor sombrio. O facto do amor se prolongar para além da morte mantém, todavia, uma forte analogia com a paixão de Tristão e Isolda. Gaston Paris, no Prefácio ao livro de Bédier, recorda, a propósito,

que a ideia de simbolizar com esta bebesteira o amor involuntário, insaciável e eterno, essa poção enfeitiçada cuja acção – e é isso que a distingue da poção ordinária – se prolonga pela vida fora e persiste mesmo depois da morte, que essa ideia, que confere a esta história de amor a sua natureza fatal e misteriosa, tem obviamente origem nas antigas práticas mágicas do mundo céltico. (Bédier 2011: XXXI-XXXII)

O TEMA DA VIDA ERRANTE

1. Desfiliação e errância estão estreitamente interligados. São as duas faces da mesma moeda. *No Romance de Tristão e Isolda*, aquele descreve-se como um “órfão” e uma “criança perdida” (Bédier 2012: 29), mesmo quando, vingado o pai e recuperados os seus domínios, se podia estabelecer como rei legítimo de Loonnois. Mais tarde, quando ele e Isolda se refugiam na floresta do Morois, “...vagueiam como animais perseguidos no fundo da floresta selvagem” (Bédier, 2012: 91). Para o fim do romance, ele regressa à pátria, “mas, sem conseguir viver no remanso da sua terra, Tristão meteu-se por ducados e reinos em busca de aventuras” (Bédier 2012: 136).

Séculos depois, outro Tristão, Scottie Ferguson, inflamado por inextinguível paixão pela nova Isolda, vagueia, na companhia da amada, pela paisagem urbana de São Francisco e pela cintura verdejante que envolve a cidade.

Wood resumiu as razões da permanente agitação de Scottie numa interpretação psicanalítica das quatro primeiras sequências do *filme*. Na primeira, Scottie ficou suspenso sobre um abismo, significando isso ficar ele nessa situação até ao fim de *Vertigo*. Quedas e sonhos com quedas podem, em última análise, reportar-se ao trauma do nascimento. Nunca nos é dado ver que Scottie se liberte dessa posição. Outra ressonância psicanalítica tem a ver com a existência de três personagens interligados: o suspeito bandido, que se escaça, o oficial de polícia, que sofre uma queda mortal, e Scottie, o detective traumatizado. Eles ilustram o fundamental triunvirato Freudiano – o id, o superego e o ego. O id está associado à libido sem restrições, à busca do prazer e à criminalidade. O superego é a consciência, a lei, a autoridade interiorizada do pai – o nosso polícia psíquico. O ego será o filho, Scottie, que se responsabiliza por uma morte de que não foi o agente directo. Wood conclui, então, de forma brilhante:

Com o “pai” morto e o id à solta, o passo imediato de Scottie foi demitir-se da polícia (a “lei”). Midge pergunta o que é que ele tenciona fazer agora. Ele diz que não fará nada durante algum tempo; está livre para seguir o desejo para onde quer que este o leve, para vaguear” (Wood 2002: 382 – tradução minha).

Não se poderia expor melhor a forte associação entre desfiliação e pulsão da errância, bem como a semelhança das situações de Tristão e de Scottie.

Na sequência seguinte, no apartamento da amiga, Scottie define-se como o “disponível Ferguson” – disponível para tudo, menos para casar com Midge. Hitchcock transfere-nos, então, para o escritório de Elster, o vilão do filme, que, conhecedor das fraquezas de Scottie, utilizará em seu proveito a nova disponibilidade do ex-detective. Vai *oferecer-lhe* nada menos do que a própria esposa, Madeleine, pedindo-lhe que a siga nas suas deambulações, aparentemente sem destino, por São Francisco e arredores.

2. Depois de abordar o *Romance de Tristão e Isolda*, Castel dedica um capítulo aos marginais na história. Após caracterizar situações anteriores desse fenómeno social, comenta a marginalidade social nos Estados Unidos dos anos 20 e 30. Então, existiam ainda

Populações flutuantes, como os hobo, um trabalhador semi-vagabundo, semi-itinerante (...). Robert Park introduziu o conceito de ‘homem marginal’, a partir do estudo de biografias de imigrantes judeus oriundos da Polónia, num contexto urbano marcado pela imigração e pelos contactos mais ou menos problemáticos entre diferentes grupos sociais e étnicos. A noção de marginalidade está associada à mobilidade, a situações sociais instáveis e a um certo grau de cosmopolitismo. (Castel 2009:324-325 – tradução minha)

Pauperismo e vagabundagem foram o problema insolúvel das sociedades pré-industriais. Só a industrialização, ao eliminar as rígidas regulamentações feudais do trabalho, promoveu o livre acesso a este. A situação de indignidade social do trabalho nas sociedades europeias pré-industriais só seria eliminada com a criação de uma vasta classe social protegida de trabalhadores assalariados. Castel lembra, no entanto, que a integração do operariado foi, no Ocidente, um processo lento e doloroso, sendo os trabalhadores, com frequência, quase nómadas, até ao fim do século XIX (Castel 2009: 335).

Para identificar os traços caracteriológicos que este processo revestiu na América do Norte, teremos de resumir as teses apresentadas por David Riesman no famoso ensaio *The Lonely Crowd* (1950). O que aconteceu foi, então, “nada menos do que uma mudança sísmica do carácter americano”, como salienta Todd Gitlin no prefácio à reedição do livro, em 2001 (Riesman 2001: XII). Na verdade, o tipo de carácter social que dominara a América no século XIX foi sendo substituído por outro. O carácter da classe média americana estava em plena mudança de indivíduos *inner-directed* (*inter-dirigidos ou introdirigidos*) – que, desde tenra idade, internalizavam objectivos e fins previamente fixados pelos pais velhos – para indivíduos *other-directed* (*alterdirigidos ou dirigidos pelos/para os outros*), caracterizados por uma nova sensibilização para as expectativas e preferências dos outros, porque vivendo em grupos, já sem a capacidade dos *introdirigidos* para avançar sozinhos (Riesman 2001:25). Na feliz expressão de Riesman, a vida, até então orientada por um giroscópio interior, passou a sê-lo por um radar. O jovem americano já não dava muita importância à autoridade dos adultos; mostrava-se agora extremamente atento aos *peer groups* (classes de idade), e fascinado pelos meios de comunicação de massa. (Riesman 2001: XII) A *introdireção*, que fora substituindo a direcção pela tradição desde o Renascimento e a Reforma, é o carácter típico da “velha” classe média – o banqueiro, o lojista, o pequeno empresário, o engenheiro – ao passo que a *alter-direcção* tornava-se o carácter típico da nova classe média: o burocrata, o empregado assalariado, etc. (Riesman 2001: 14-20).

Estas mudanças ditaram alterações nas trajectórias de sucesso e exigiram um comportamento mais “socializado” por parte de numerosos indivíduos. Doravante, a conformidade comportamental é assegurada através de “uma excepcional sensibilidade às acções e aos desejos dos outros.” (Riesman 2001: 22)

A mobilidade social sempre existiu, mas “o produto agora objecto de procura não é uma matéria-prima ou uma máquina; é uma personalidade” (Riesman 2001: 46). Por outro lado, no imparável “movimento Browniano” dos campos para as cidades, em busca de melhores empregos e vizinhanças, que então ocorreu por toda a América do Norte, as mulheres jovens estavam, pela primeira vez, fortemente representadas. Estes padrões, juntamente com a literatura de massa e um fluxo permanente de imagens oriundas dos meios de comunicação de massa, traduziram-se por pressões adicionais sobre as raparigas para desempenharem papéis em que fossem aceites pelos homens (Riesman 2001:180).

3. É tempo de dar algum conteúdo aos conceitos acima expostos. Fá-lo-emos chamando a atenção para semelhanças surpreendentes entre os personagens de Maud Eames (Barbara Bel Geddes), no filme *Caught* (1949), de Max Ophüls, e Judy Barton (Kim Novak), no *Vertigo*. *Maud* e *Judy* são “jovens em movimento da classe trabalhadora” (Riesman 2001: 120), com raízes familiares, respectivamente, em Denver (Colorado) e Salina (Kansas). Vemos Maud pela primeira vez em Los Angeles e, depois, em Nova Iorque; pelos olhos de Scottie, avistamos pela primeira vez Judy numa rua central de São Francisco, à saída do trabalho, na companhia de colegas. Maud, então empregada num *drive-in*, partilha o apartamento com uma amiga, modelo num armazém, onde exhibe vestidos e peles sofisticados, com o respectivo preço etiquetado, a uma clientela maioritariamente feminina. A companheira insiste com Maud para que se torne modelo, e trabalhem juntas. Ela aceita a sugestão, e logo a vemos fazer economias para frequentar um curso sobre “educação social”, maneiras polidas, dicção, modo de andar, etc., ministrado pela Dorothy Dale’s School of Charm, cujo anúncio num jornal ela guardara. Terminado o curso, vemo-la com a amiga a desfilar no estabelecimento comercial, até que, um dia, Maud é convidada a participar numa festa a bordo do iate de um jovem milionário, Smith Ohlrig (Robert Ryan). De início desconfiada, Maud acaba por ceder e apaixona-se pelo milionário, que decide casar com ela só para contrariar o seu psicanalista. Este estranho comportamento define bem o carácter de Ohlrig como “introduzido” tardio – personalidade perturbada e um viciado no trabalho, para ultrapassar o pai milionário. O homem, porém, não tarda a desinteressar-se da esposa, que abandona numa luxuosa mansão. Stressada, ela pede-lhe o divórcio, que ele recusa. Maud deseja, sobretudo, sentir-se útil, acabando por encontrar emprego no consultório de dois médicos alter-dirigidos, ao serviço de uma clientela de imigrantes, num bairro pobre de Nova Iorque. Trabalhando com o Dr. Quinada (James Mason), a colaboração assídua e a comunhão de ideais não tardarão a fazer surgir o amor entre eles. Mas Ohlrig recusa-se a abrir mão dela, e só ao cabo de duras penas o novo casal alcançará a felicidade. A lição moral e sociológica desta história significa o triunfo epocal da *alter-direcção* sobre a *introdirecção* e, ao mesmo tempo, a fixação definitiva de Barbara Bel Geddes como personagem maternal: uma mulher atraente, mas a quem faltam os requisitos essenciais da star ou da *femme fatale*. Não admira, assim, que Hitchcock, que gostava da actriz – e que, por certo, visionou o seu desempenho no vigoroso filme de Ophüls – a contratasse para o papel de Midge e, alguns meses depois, lhe reservasse o papel principal no episódio *Lamb to the Slaughter* (*Carne para Canhão*) integrado na popular série televisiva *Alfred Hitchcock Presents* (Auiler 2000: 109).

Existem, todavia, outros indícios de que *Caught* terá influenciado a realização de *Vertigo*. Um dia, o Dr. Quinada criticou Maud por pequenos lapsos profissionais, mas ela reagiu mal, deixando-o a falar sozinho. Exasperado com essa atitude, o médico grita três vezes a palavra “Estúpida!”, referindo-se à secretária, mas percebemos que não está a falar a sério. Em *Vertigo*, Midge grita a mesma palavra por três vezes, mas refere-se a si própria e a sério, pois arrepela os cabelos, o rosto distorcido num esgar patético, depois que Scottie a deixou sozinha no apartamento, indignado com a réplica do retrato de Carlotta que ela pintara, onde o rosto sardónico de uma Midge com óculos substitui a cabeça da bisavó de Madeleine.

Por outro lado, *Vertigo* seria inimaginável sem Kim Novak. Pode até afirmar-se que, num plano não diegético, o filme versa sobre ela: Judy deixou Salina (Kansas) três anos antes de a conhecermos, numa clara alusão ao final de *Picnic* (1955), um belo filme de Joshua Logan, com a jovem Madge (nome a que o de Midge se opõe) a deixar a pequena cidade do Kansas, onde vivia sem horizontes, para se juntar a Hal (William Holden), o homem da sua vida. Hitchcock não poderá ter ficado indiferente ao “esplendor na relva” que irradia de Novak no papel de Madge, que vemos flunar por entre as árvores, num dia feriado, ou reclinar-se num baloiço de écloga, qual ninfa dos bosques e das flores que o realizador transformará na intoxicante beleza de Madeleine, na florista da Baixa de São Francisco, ou nas *sequóias* de Muir Woods.

Numa comédia musical de George Sidney, *Pal Joey* (1957), Novak, platinada e com o cabelo apanhado na nuca como Madeleine – contrastando com o cabelo ruivo da rival, uma viúva rica e sofisticada (Rita Hayworth) – desempenha o papel de uma corista, Linda English, ingénua e talentosa, que se apaixona por Joey Evans (Frank Sinatra), cantor de cabaré e conquistador algo rude, que esconde sentimentos mais ternos. Não terá escapado a Hitchcock a maneira de andar de Novak, ou as suas poses de corpo inteiro num terraço de São Francisco, tendo como pano de fundo a Golden Gate Bridge. Na cena final, a ponte será o portal de saída do casal, que se despede da cidade para uma aventura a dois, abençoada por um esplen-

doroso céu azul.

Conjecturemos como Hitchcock terá composto o seu puzzle de imagens recolhidas e transformadas: a loura platinada e a ruiva invertem os papéis, agora confiados à mesma atriz; Madeleine usará os luxuosos cinzentos de Hayworth; Judy vestirá as cores puras e garridas de Linda, e a Golden Gate será o cenário de uma tentativa de suicídio e do primeiro contacto físico entre Scottie e Madeleine.

Se, neste filme, *os empréstimos* de Hitchcock são superficiais, porque exteriores, já o mesmo se não poderá dizer da atenção que ele dedicou a *Grand Hotel* (1932), filme de Edmund Goulding que Hitchcock viu e reviu, à procura de imagens inspiradoras. Não duvidamos de que o look de Novak no papel de Judy deve muito à maquilhagem, ao penteado e às maneiras de Joan Crawford no papel de Flaemmchen, uma bonita estenógrafa que oferece os seus serviços não especificados aos clientes ricos do hotel, em Berlim, nos terríveis anos da depressão. Mas as pareências vão mais longe. Décadas antes de David Thomson, Hitchcock foi o primeiro a apreciar o talento de Joan Crawford nesse filme, em que o seu desempenho foi superior ao de Greta Garbo (Thomson 2014: 421). Nos anos 30, Crawford desempenhou, geralmente, “o papel de mulheres estigmatizadas por origens humildes e frustradas no amor.” (Thomson 2014:227) Flaemmchen é uma rapariga do povo, ligeiramente desavergonhada e capaz de admitir, como Judy, já ter sido *engatada*. Preysing (Wallace Beery), um grosseiro industrial alemão, convida-a a acompanhá-lo numa falsa viagem de negócios e paga-lhe a dormida no hotel. Ao entrar no quarto, a estenógrafa tem a desagradável surpresa de encontrar o homem a dormir, num exíguo aposento anexo. Fecha, silenciosamente, a porta do quarto e quando, sozinha, se volta para a câmara, o seu olhar apreensivo tem, por uma fracção de segundo, a mesma expressão que o de Judy, também só e de frente para a câmara, no seu quarto no Empire Hotel, após a saída de Scottie, que acabara de regressar, fatidicamente, à sua vida. Flaemmchen preocupava-se com o seu futuro imediato, na indesejável companhia do lascivo brutamontes; Judy estaria receosa de um passado de mentira e crime em que fora conivente e que teria de revelar, mais cedo ou mais tarde, a Scottie. É, portanto, inegável que, embora Hitchcock gostasse de se apresentar como o artista não influenciado, o certo é que visionava com frequência filmes de outros realizadores, não só para se distrair, nos intervalos entre o fim de um projecto e o início de outro (Auiler 2000: 183). Ouçamos, finalmente, John Orr, ao justificar pelos resultados, num ensaio brilhante, o procedimento de Hitchcock:

Naturalmente, Hitchcock não foi “original”, se exigimos um escritor-realizador que utilize material original com poucas fontes literárias, e que, mesmo assim, consiga dar forma a uma carreira dinâmica com orçamentos modestos. Ele não foi, por certo, um John Cassavetes ou um Ingmar Bergman. Foi antes o produto de um sistema de estúdios de cinema que soube manipular, vitoriosamente, ao serviço dos seus próprios fins. O que, em si mesmo, não é façanha menor. A questão da originalidade nunca pode produzir respostas abertas e fechadas. Importa ter em mente Shakespeare, que saqueou crónicas, o Renascimento, os clássicos, e as peças de colegas dramaturgos para forjar o maior teatro alguma vez escrito em língua inglesa. Tudo, como Hitchcock sabia, vinha de um lugar qualquer, mas podia sempre imprimir-se-lhe a nossa própria marca. (Orr 2005:10 – tradução minha)

CONSCIÊNCIA, DISSIMULAÇÃO E ENGANO NO ROMANCE DE TRISTÃO E ISOLDA E EM VERTIGO

1. Inspirado, talvez, na sugestão de Truffaut de que “Hitchcock se insere numa linhagem de artistas da angústia como Kafka, Dostoiévsky e Poe” (Truffaut 1984: 20), Charles Warren comenta, assim, a obra do realizador:

Não é surpreendente pensar os filmes de Hitchcock como ‘nascidos da insegurança’, ou mesmo como ‘poesia’ nascida da insegurança, gestos que moldam e configuram, nascidos de uma profunda ansiedade. Nos muitos filmes dos anos 30 aos anos 60, com espões e um pano de fundo de guerra, as relações pessoais são equacionadas na consciência do carácter traiçoeiro e incerto do mundo, consciência das forças que excedem o indivíduo e que parecem determinar o curso da vida. Alguns personagens têm um papel activo nos negócios do mundo, outros vêem-se envolvidos contra vontade. Todos estão cientes disso. O mundo afecta as pessoas, e as suas catástrofes também parecem espelhar ou simbolizar algo que já existe dentro delas (Warren 201: 91 - tradução minha).

Estas considerações soarão familiares aos que já tenham algum conhecimento das ideias de Julian Jaynes

sobre a origem da mentalidade moderna no colapso de uma ordem mundial em tudo diferente. A consciência teve início apenas há três mil anos, entre 1400 e 600 a. C., com o fim brusco da mente bicameral, uma grande idade que “civilizara a humanidade” pela criação de “sociedades divinamente geridas com base em alucinações auditivas a partir de deuses” (Jaynes 2012: 89). Estes reinos civilizados seriam, contudo, destruídos por completo

...pelas sublevações sociais generalizadas que caracterizaram os últimos séculos do segundo milénio a.C. Metade do mundo civilizado convertera-se em refugiados, devido a várias catástrofes geológicas. E nas migrações, invasões, chacinas e conquistas indiscriminadas que se seguiram por todo o Médio Oriente, as vozes dos deuses deixaram de funcionar como modo de controlo social (Jaynes 2012: 90 - tradução minha).

Mas quem eram esses deuses que impulsionavam os homens como autómatos? Ouça-se Jaynes:

Eram vozes cujas palavras e instruções podiam ser distintamente ouvidas pelos heróis da *personae*, tal como certos doentes epilépticos e esquizofrénicos ouvem vozes (...) Os deuses eram organizações do sistema nervoso central e podem ser encarados como *personae*, no sentido de poderosas consistências ao longo do tempo, amálgamas de imagens parentais e admonitórias (...) Na verdade, sugiro que a relação deus-herói era – sendo o seu progenitor – semelhante ao referente da relação ego-superego de Freud... (Jaynes 2000: 74).

A esses deuses chamamos nós halucinações; mas eram também a volição do homem. Ocupavam o seu hemisfério direito e, partindo de experiências admonitórias acumuladas, transmutavam-nas em discurso, que dizia ao ser humano o que fazer, sobretudo em situações de stress e de tomada de decisões. Hoje, pelo contrário, ainda vivemos o processo de ajustamento à mentalidade consciente – um espaço metafórico que imaginamos nos outros e em nós mesmos. Ao contrário dos bicamerais, todos somos “pessoas de mil máscaras”. No caos social que referimos, a consciência foi a solução; ter uma mente consciente e poder enganar a longo prazo representou uma enorme vantagem selectiva.

Regressemos ao *Romance de Tristão e Isolda*. Quem o ler pela primeira vez, não pode deixar de ficar surpreendido, de se rir ou ficar escandalizado com os muitos episódios dominados pela intenção consciente de enganar, por parte dos principais personagens. Quase desde o princípio, os amantes tornam-se renegados clandestinos, adúlteros e dissimulados. Ao longo dos duros esforços para se juntar a Isolda, Tristão torna-se um mestre do disfarce, aparecendo, sucessivamente, como um leproso, um peregrino, um pescador ou um louco. Ilustremos com exemplos o comportamento, aparentemente indigno, dos heróis: Antes de beberem o filtro, Tristão engana Isolda, quando esta se propõe matá-lo por ele ter assassinado o Moroldo, irmão de sua mãe. Conta-lhe, então, que duas andorinhas lhe trouxeram um cabelo de ouro dela, sinal de boa vontade e de paz que o levou a procurá-la. Mentira descarada, pois fora o rei Marco quem recebera o fio de ouro e decidira tomar por esposa a dama a quem ele pertencia (Bédier 2012: 31- 41).

Noutro episódio, ao perceberem que o seu diálogo podia ser ouvido pelo rei Marco, Isolda diz para Tristão, que lhe pedira para aplacar a cólera do rei:

- Na verdade, sire Tristão, continuais a ignorar que ambos somos suspeitos? E de que traição! Terei de ser eu a dizê-lo, aumentando ainda mais a minha vergonha? Julga o meu senhor que vos amo com culposo amor. Sabe-o no entanto Deus, e amaldiçoe-me o corpo se minto! O meu amor só foi entregue ao homem que me tomou pela primeira vez nos seus braços. (Bédier 2012: 72)

Quem pretende ela enganar? O rei? Deus? Ambos, por certo! Com palavras aparentemente sinceras, o ardil oculta-se na ambiguidade de quem terá sido o que primeiro a tomou nos braços; o rei, porém, enganosamente convencido de ser esse homem, tira a conclusão esperada: “Na ramagem, o rei sentiu-se penalizado e sorriu com brandura” (Bédier 2012:73). Isolda, inconscientemente, também desejaria enganar-se a si própria, deslumbrada com a sua nova habilidade lógica e confiada na “cortesia de Deus” (Bédier 2012: 121), que já noutras situações difíceis viera em seu socorro.

A rainha repete a mesma falácia, agora combinada com Tristão, que se disfarçara de peregrino, ao decidir

limpar o seu nome da acusação de adultério através de um juramento e do ordálio pelo ferro ao rubro. Tristão tomou Isolda nos braços e veio pousá-la na praia. Na presença do rei Marco, do rei Artur e dos respectivos séquitos, ela jura “que nunca um homem nascido de mulher me teve nos seus braços, senão o rei Marco, meu senhor, e o pobre peregrino que perante os vossos olhos há pouco caiu” (Bédier 2012: 123). Isolda aproximou-se depois do braseiro, onde mergulhou os braços nus e agarrou o ferro em brasa; quando, finalmente, o largou e abriu as palmas, “todos lhe viram a carne mais intacta do que a polpa de uma ameixa na ameixoeira” (Bédier 2012:121). Se a rainha usa a expressão “estar nos braços de um homem” ocultando os diferentes sentidos que ela pode revestir, nem por isso o que diz é menos um enunciado factual, cuja veracidade podia ser testemunhada por um Deus moralmente não demasiado escrupuloso.

Tristão e Isolda são mestres de retórica sofisticada, tal como Ulisses, herói da Odisseia de Homero e, já, personagem relevante na *Ilíada*. Todavia, a Odisseia é posterior à *Ilíada* pelo menos um século, consistindo numa série de epopeias cujos heróis foram epitomados sob o nome de Ulisses. Em algumas partes da Grécia, Ulisses tornara-se o centro de um culto que permitia a sobrevivência aos povos conquistados (Jaynes 2000:272). Ele, “homem astuto” por excelência, “o divino Ulisses,” o “sagaz Ulisses” (Odisseia 2003: 25-27), era o garante dessa sobrevivência, herói num mundo em ruínas e recorrendo menos à força do que à astúcia, novo privilégio da mentalidade consciente.

Podemos ver, assim, no mundo céltico da idade de trevas que se seguiu à queda do Império Romano do Ocidente – e que marcou o início de um período de migrações e invasões de mais de quatro séculos – um prolongamento do mundo de Ulisses. Na verdade, o mundo de Tristão e Isolda revive os grandes temas da Odisseia: o vagabundear sem pátria, raptos e escravizações, toda a cata de violências, “ecos seguros do grande descalabro social que se seguiu às invasões Dórias, quando despontou na Grécia a consciência subjectiva” (Jaynes 2000: 273).

2. Muitos dos traços estranhos ou sinistros dos personagens que passámos em revista, decorrentes da forte conexão entre consciência, dissimulação e ludíbrio nos humanos pós-bicamerais, reaparecem em muitas heroínas, heróis e vilões dos filmes de Hitchcock. Essa conexão, porém, nunca foi tão grande e densa como em *Vertigo*. Embora Scottie e Madeleine se apaixonem um pelo outro, a sua interacção é sempre muito complexa e reveladora do labirinto de receios e meias-verdades de que não conseguem libertar-se. Nenhum deles pode revelar ao outro tudo o que sabe acerca do outro. Scottie não pode dizer a Madeleine que está ao serviço do marido e que tem vindo a espia-la, já sabendo muito do que ela lhe revela. Madeleine, por sua vez, não pode dizer a Scottie que já sabe que ele “sabe” tudo isso, que faz parte de uma intriga cuidadosamente planeada em que ele, sem o saber, terá um papel decisivo.

Numa cena crucial do filme passada no apartamento do detective, quando Madalena “acorda”, envolve o corpo nu num luminoso roupão vermelho de Scottie e se junta a este na sala de estar, onde ele lhe serve um café bem quente, torna-se evidente, para os espectadores, o envolvimento amoroso dos dois. No entanto, subjacente à tensão erótica,

Ambos estão também enredados em camadas complexas de dissimulação, provando de forma veemente a verdade do provérbio segundo o qual qualquer encontro humano envolve seis pessoas: as duas pessoas como se vêem a si mesmas, ambas tal como são vistas pelo outro, e as duas pessoas tal como efectivamente são, o que quer que isso seja. Mesmo ao ver o filme pela primeira vez, as complexas camadas do encontro de Scottie e Madeleine tornam-se evidentes, e quando já conhecermos o enredo tornam-se vertiginosas. (Barr 2010: 57)

Um último exemplo: Madeleine diz para Scottie [na cena no apartamento dele]: “Não se deve viver só... não é bom.” Ora, Judy vive só e sabe por Elster que Scottie é solteiro e que vive sozinho. Ao sublinhar essa situação como indesejável, ela estará a reforçar o envolvimento emocional de Scottie com Madeleine e, indirectamente, com ela.

Como Tristão e Isolda, “Scottie e Madeleine vêem-se apanhados num mundo de representação e de manipulação que não se pode destringir da realidade.” (Warren 2013: 103). Não surpreende que Wood sustente que

...a metafísica do filme é 'particularmente aterradora' (...). O mundo – a vida humana, as relações, a identidade individual – torna-se areia movediça, instável, em constante alteração, em que nos podemos afundar ao dar um passo numa direcção qualquer – ilusão e realidade sempre ambíguas, ou mesmo intermutáveis (Wood 2002: 123-124)

CONCLUSÃO

Na bela síntese de David Thomson, *Vertigo* é “uma lição sobre o que se poderá chamar as camadas de representação.” (Thomson 2012: 291) Judy, no papel de Madeleine, “está a representar, mas poderia dizer-se que está a ‘apresentar um eu na vida quotidiana.’” (Thomson 2012: 291), expressão que Thomson recolheu num ensaio de Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959). Goffman terá sido um

dos primeiros académicos ou críticos a ver para além dos filmes individualmente considerados e a interrogar-se sobre o que está a acontecer com todo o nosso estudo de histórias, actores e imagens – o que está a acontecer à “realidade”? O que acontece ao eu, uma vez que tenhamos compreendido ser ele algo que estamos a representar? (Thomson 2012: 292)

Ao que Thomson acrescenta:

A obra de Goffman começara a desenvolver uma teoria (...) segundo a qual todos nós estaríamos a aprender a representar ou a apresentarmo-nos a fim de nos fazermos compreender. Esta seca abordagem académica era, na realidade, mais provocadora ou instrutiva do que toda a doutrina do Actors Studio. Ao fim e ao cabo, esta destinava-se a profissionais, ao passo que Goffman vira que o acto de representar é amador e universal. (Thomson 2012: 292-293 – tradução minha)

Efectivamente, para Goffman, “todos representamos melhor do que sabemos como.” (Goffman, 1970: 74), embora admita

Serem precisos profunda habilidade, treino prolongado e capacidade psicológica para se tornar um bom actor de teatro. Mas este facto não deverá cegar-nos para outro: o de que qualquer um pode rapidamente aprender um texto suficientemente bem para transmitir a uma audiência tolerante alguma sensação de realidade no que lhe está a ser exibido. E parece que assim seja, pois a interacção social habitual é ela mesma montada como uma cena teatral, através do intercâmbio de acções dramaticamente empoladas, acções contrárias e réplicas categóricas. Mesmo nas mãos de actores inexperientes, os textos podem cobrar vida, já que a própria vida é uma coisa dramaticamente representada. O mundo inteiro não é, obviamente, um palco, mas não são fáceis de especificar os modos decisivos em que o não é. (Goffman 1970: 71-72 – tradução minha)

A última frase desta citação, lida e relida, revela-se sibilina e inquietante, e poderia ser rubricada por Hitchcock, ou ser a melhor sinopse de *Vertigo*. Numa reedição de *Bruges-la-morte*, o célebre romance simbolista de Georges Rodenbach (1892), que o realizador terá lido e que tanto antecipa a intriga de *Vertigo*, François Duyckaerts termina o seu Prefácio com estas palavras:

Bruges-la-morte é um livro, verdadeiramente, trágico e desesperado! Encerra, no entanto, uma advertência salutar: não procureis encontrar entre os vivos o rosto daqueles que haveis perdido! Os vivos perderiam a sua vida, para renovação do vosso infortúnio! (Rodenbach 2012:11)

Palavras que, ouvidas a tempo, nos poderão salvar, mas já não Scottie, pois o “casmurro escocês” condenara-se, entretanto, a repetir eternamente os lances fatais que desembocam na experiência tremenda e insuportável de que Hitchcock, em *Vertigo*, filme que é a sua única tragédia, nos fez partícipes.

REFERÊNCIAS

- Auiler, Dan (2000), *Vertigo-The Making of a Hitchcock Classic*, Nova Iorque: St. Martin's Griffin.
- Barr, Charles (2010), *Vertigo*, Londres: Palgrave Macmillan.
- Bédier, J. (2012), *O Romance de Tristão e Isolda*, tradução e apresentação de Aníbal Fernandes, Lisboa: Sistema Solar.
- Bédier, J. (2011), *The Romance of Tristan and Iseult*, Nova Iorque: Fonthill Press.
- Castel, Robert (2009), *La montée des incertitudes* (travail, protection, statut de l'individu), Paris: Éditions du Seuil.

- Carroll, N. (2008), "A Mulher que Viveu Duas Vezes e as Patologias do Amor Romântico" em David Baggett e William A. Drumin (eds.), *A Filosofia segundo Hitchcock*, Alfragide: estrelapolar/ Oficina do Livro, pp. 126-139.
- Cavell, S. (1979), *The World Viewed – Reflections on the Ontology of Film*, Cambridge, Massachusetts e Londres: Harvard University Press.
- Flory, D. (2008), "A Mulher que Viveu Duas Vezes": Método Científico, Obsessão e Mentes Humanas" em David Baggett e William A. Drumin (eds.), *A Filosofia segundo Hitchcock*, Alfragide: estrelapolar/ Oficina do Livro, pp.141-155.
- Goffman, Erving (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Anchor Books, a Division of Random House, Inc.
- Hitchcock, A. (1997), *Hitchcock on Hitchcock: Selected Writings and Interviews*, Sidney Gottlieb (ed.), Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press.
- Homero (2008), tradução e introdução de Frederico Lourenço, Lisboa: Biblioteca editores Independentes.
- Jaynes, J. (2012), "The Origin of Consciousness" em Marcel Kuijsten (ed.), *The Julian Jaynes Collection*, Henderson, NV: Julian Jaynes Society, pp. 85-91.
- Jaynes, J. (2000), *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, Boston: Mariner Books.
- Orr, J. (2005), *Hitchcock and 20th Century Cinema*, Londres e Nova Iorque: Wallflower Press.
- Riesman, D. (2001), *The Lonely Crowd*, New Haven e Londres: Yale University Press.
- Rodenbach, G. (2012), *Bruges-la-Morte*, Belgian: Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Spoto, D. (1999), *The Dark Side of Genius: The Life of Alfred Hitchcock*, New York: a Capo Press.
- Thomson, D. (2014), *The New Biographical Dictionary of Film*, Nova Iorque: Alfred A. Knopf.
- Thomson, D. (2012), *The Big Screen – The Story of the Movies and What They Did to Us*, Londres: Penguin Books.
- Truffaut, F. (1984), *Hitchcock*, Nova Iorque: Simon and Schuster Paperbacks.
- Warren, C. (2013), "Offensive" em K. Makkai (ed.), *Vertigo*, Londres e Nova Iorque: Routledge, pp. 89-111.
- Wood, R. (2002), *Hitchcock's Films Revisited*, Nova Iorque: Columbia University Press.

FILMOGRAFIA

- A Mulher Que Viveu Duas Vezes, 2012, DVD, Lisboa: Nos.
- Caught, 1949, Filme. Dir.: Max Ophüls. E.U.A.: *Metro-Goldwyn-Mayer*.
- Grand Hotel, 1932, Filme. Dir.: Edmund Goulding. E.U.A.: *Metro-Goldwyn-Mayer*.
- Lamb to the Slaughter, 1958, episódio 28, série 3, de Alfred Hitchcock Presents. Dir.: Alfred Hitchcock. E.U.A.: *Shamley Productions*.
- L'Éternel Retour, 1943, Filme. Dir.: Jean Delannoy. França: *Discina*.
- Pal Joey, 1957, Filme. Dir.: George Sidney. E.U.A.: *Columbia Pictures Corporation*.
- Picnic, 1955, Filme. Dir.: Joshua Logan. E.U.A.: *Columbia Pictures Corporation*.

EDITAIS PÚBLICOS PARA A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA SOLUÇÃO OU PROBLEMA?

THUANNY VIEIRA

Universidade da Beira Interior

THUANNY VIEIRA

Thuanny Vieira É mestranda em Cinema pela Universidade da Beira Interior, graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (2014) – Brasil. Atua no mercado de trabalho com captação de recursos e elaboração de projetos culturais.

RESUMO

Os editais públicos de apoio à produção cinematográfica têm sido uma alternativa para àqueles que estão à margem da indústria cinematográfica no Brasil, ou, para àqueles que ainda não possui um sistema de retroalimentação que permita uma independência na produção de filmes. Fundamentado nos estudos de Marcelo Ikeda (tendo como ponto de partida as leis de incentivo à produção audiovisual brasileira e as ações de fomento da Agência Nacional de Cinema – Ancine), e propondo como estudo de caso o estado do Tocantins (que possui grande parte da sua produção cinematográfica realizada via editais públicos), este trabalho propõe questionamentos acerca dos projetos que são financiados por meio de editais públicos. De que forma esses editais condicionam o trabalho do realizador ou do produtor? Para ilustrar essa questão, o presente trabalho analisará os filmes *Raimunda - a quebradeira* (2007), de Marcelo Silva, e *Palmas, eu gosto de tu* (2014), realizado por um coletivo de seis diretores do estado do Tocantins, ambos patrocinados por meio de editais. A metodologia deste trabalho foi construída a partir das observações empíricas, análise filmicas, revisões bibliográficas e entrevistas, sendo esta uma ferramenta crucial para a reflexão deste trabalho

PALAVRAS CHAVE: edital público; políticas públicas; produção cinematográfica, cinema, meios de produção; legislação; Tocantins.

ABSTRACT

Public notices supporting film production have been an universal alternative to those who are on the margins of the film industry in Brazil or it still does not have a system that allows an independence in the production of films. Based on Marcelo Ikeda's studies, the laws of incentive to Brazilian audiovisual production and the promotion actions of the National Cinema Agency - Ancine - and as a case of study the state of Tocantins, which has a large part of its cinematographic production made by public notices, this work proposes questions about the projects that are financed through public notices. How do the edicts conduct the director's work? To illustrate this issue, the present work will analyze the films *Raimunda, A Quebradeira* (2007) by Marcelo Silva and *Palmas, Eu Gosto de Tu!* (2014), made by a collective of six directors from the state of Tocantins, both sponsored by public notices. The methodology of this work was constructed from the empirical observations, filmic analysis, bibliographical reviews and interviews, being this a crucial tool for the reflection of this work.

KEYWORDS: public notice; public policy; Cinematographic production, cinema, means of production; legislation; Tocantins.

Contextualizando: O lugar

O artigo em questão propõe uma reflexão sobre as políticas públicas para o audiovisual no Tocantins, a partir do estudo dos filmes *Raimunda, a quebradeira* (2007), que foi contemplado por um programa nacional (o DocTV), e *Palmas, eu gosto de tu!* (2014), contemplado pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura (Promic 2013). Para compreender os processos de produção de filmes no estado do Tocantins é necessário começar por contextualizar o lugar, os meios de produção – editais e legislação – e os resultados dessas produções, no caso, os filmes em análise. Deste modo, poderemos refletir sobre as reais contribuições que os editais públicos promovem na produção cinematográfica no Tocantins.

Criado em 5 de outubro 1988, no mesmo ano da promulgação da Constituição Brasileira, Tocantins é o estado mais novo da federação, situado no antigo norte de Goiás. A primeira tentativa de emancipação remonta a 1821, quando já se encontravam na região bandeirantes da região sul e nordeste do país à procura de ouro e exploração de madeiras nobres. Uma das principais queixas do líder do movimento, Joaquim Teotônio Segurado (1775-1831), era que muito se explorava e pouco investia na região, todavia, o processo ruiu quando Teotônio decide partir para Portugal a fim de que o país, até então colonizador, intervisse na emancipação. Desde então, vários movimentos surgiram, mas não vingaram. Foi em 1956, quando surgiu o “Movimento Pró-Criação do Estado do Tocantins”, liderados por juizes da cidade de Porto Nacional, com destaque para o juiz Feliciano Machado Braga que cuidou do processo jurídico para a criação do novo estado, dando inclusive marcas de identidade como a criação da bandeira e do hino tocantinense.

Em 1960, José Wilson Siqueira Campos liderou o movimento de emancipação, chegando aos extremos em 1985, ao fazer greve de fome, que resultou na atenção do Ministério dos Interiores a formar uma Comissão de Revisão Territorial que consolidou a criação do Estado. Consequentemente, Siqueira Campos se tornou o primeiro governador do Estado do Tocantins. Paralelo a esses movimentos de emancipação e principalmente de interesses políticos, os conflitos agrários, o descaso do governo de Goiás com a região Norte e a construção da rodovia BR - 153 foram acontecimentos essenciais para a emancipação do Tocantins.

Atualmente com 139 municípios, Tocantins ocupa uma área total de 277 720,567 km² (aproximadamente o triplo de Portugal). No Estado, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, em 2016, a população estimava-se em 1.532.902 habitantes, que tem como suas principais receitas a agropecuária, comércios e serviços.

Já a capital, Palmas, foi fundada um ano após a criação do Estado, em 1989. Entretanto, somente em 1990 é que a sede do governo estadual foi transferida. Palmas, é a única capital do Brasil totalmente planejada, com aproximadamente 280 mil habitantes, e possui o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH mais alto da região Norte, que continua sendo uma das regiões mais pobres do país.

Entretanto, atendendo à situação econômica, política e social do Tocantins, a sua produção fílmica é considerável. Ao longo dos seus 28 anos, tem havido uma produção relevante de curtas e médias-metragens em vista de sua pouca idade e os seus meios de produção. Até março deste ano foi possível catalogar 122 filmes: 87 documentários e 35 ficções, dos quais dois são de longas-metragens; identificamos 15 produtoras audiovisuais e uma distribuidora registrada na Ancine. A maior parte do seu parque de exibição se concentra na capital, Palmas, com 19 salas cadastradas, sendo 12 do multiplex Cinemark, 5 do Lumière e mais duas salas consideradas independentes (a sala Cine Cultura de Palmas da Fundação Cultural de Palmas e o Cine Sesc do Serviço Social do Comércio do Tocantins – SESC TO). Em um estado com 139 municípios somente mais duas cidades possuem salas de cinema, Araguaína e Gurupi, ambas com três salas da rede Mobicine cada. Gurupi também conta com uma sala de cinema independente (SESC TO). Ao todo, o Tocantins possui atualmente 26 salas de cinema. Já o governo de Palmas foi pioneiro em publicar editais específicos em audiovisual e com um incentivo de mais de 1 milhão de reais (303 mil euros)²

Meios de Produção

Para compreender o assunto sem delongas, damos início a nossa jornada na história do cinema brasileiro com a publicação da Lei 8.695/93, conhecida como a Lei do Audiovisual, sendo o único segmento artístico que possui uma lei específica no Brasil. De forma sucinta, a Lei funciona por meio de incentivos fiscais

¹ Dados retirados do site do IBGE <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=to> Acesso em 20 de outubro de 2016.

² Baseado na cotação apresentada pelo Banco Central do Brasil de 27/03/2017.

fundamentados na renúncia fiscal em que pessoas jurídicas ou físicas realizam o aporte de capital em um projeto audiovisual que atenda as normativas da Lei, e o valor é parcialmente ou integralmente abatido do imposto de renda devido. Segundo Ikeda (2015: 15), o mecanismo se consolidaria no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, afirmando que o modelo proposto era uma resposta “às acusações de clientelismo na escolha dos projetos financiados pela Embrafilme³, mas, de outro representava a busca de uma aproximação com o setor privado, um desejo de reconquista do mercado interno”.

Todavia essa ideia neoliberalista no audiovisual durou muito pouco tempo, o que seria para ser uma alternativa de se estabelecer no mercado do audiovisual, tornou-se uma dependência da classe. De acordo com o art. 1º da Lei do Audiovisual diz:

Art. 1º Até o exercício fiscal de 2017, inclusive, os contribuintes poderão deduzir do imposto de renda devido as quantias referentes a investimentos feitos na produção de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras de produção independente, mediante a aquisição de quotas representativas de direitos de comercialização sobre as referidas obras, desde que esses investimentos sejam realizados no mercado de capitais, em ativos previstos em lei e autorizados pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), e os projetos de produção tenham sido previamente aprovados pela Agência Nacional do Cinema (Ancine). (Brasil, Lei 8.695/93)

Com a Lei, as vantagens oferecidas para o investidor são: Abatimento integral do valor investido no imposto de renda a pagar, limitado a 3% do imposto devido; Inclusão do valor investido como despesa operacional, reduzindo seu lucro líquido e, por conseguinte, seu imposto de renda a pagar; Vinculação da marca institucional aos créditos e material promocional da obra, como típica operação de patrocínio; Participação nos resultados financeiros da obra, por um percentual sobre os direitos de comercialização (Ikeda, 2015: 30). É válido esclarecer que essas vantagens variam de acordo com as quotas adquiridas pelo investidor, mas o interessante aqui é observar uma série de paradoxos da política industrialista como afirma Ikeda:

Criada para aproximar as empresas produtoras dos investidores privados, sua lógica perversa de dedução fiscal, superior a 100%, acabou, ao contrário, aprofundando a dependência do setor cinematográfico em relação ao Estado, pois não promoveu a busca de recursos sem esses incentivos para a realização das obras audiovisuais. (2015: 32)

A Lei que foi criada para vigorar somente até 2003, acreditando que neste intervalo desde a sua criação seria o período necessário para suprir o vácuo que a Embrafilme deixou, seria o bastante para consolidar o mercado audiovisual e a maturação do cinema brasileiro.

A dependência do cinema brasileiro com o Estado gerou muitos conflitos e instabilidades principalmente durante as crises econômicas, no qual o Estado fez inúmeras recessões o que impactou diretamente na captação de recursos para o cinema brasileiro. Com as crises, a classe se reuniu no ano de 2000, no III Congresso Brasileiro de Cinema (CBC), quase 50 anos depois da realização do anterior. No CBC, ficou clara que a classe não queria propor mudanças ou questionar a Lei, queria consolidá-la, para isso foi feita uma lista com 69 ações para o desenvolvimento da atividade cinematográfica brasileira, a 4ª recomendação dizia:

Criar, no âmbito governamental, um órgão gestor da atividade cinematográfica no Brasil, com participação efetiva do setor e com finalidades amplas de ação como agente formulador de políticas e de informação, agente regulador e fiscalizador de toda atividade e agente financeiro. Esse ÓRGÃO GESTOR deverá se posicionar, dentro do governo, ligado à Presidência da República e dele deverão participar representações do Ministério da Cultura, Ministério das Comunicações, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e Ministério das Relações Exteriores. (Ikeda, 2015: 36)

E em 2001 foi criada a Agência Nacional de Cinema (Ancine), com a edição da Medida Provisória - MP nº 2.228/01, que não contempla somente a criação da Ancine, mas também a formação do tripé institucional do audiovisual constituído por três órgãos estatais. Segundo Ikeda (2015: 40), a MP “buscava o desenvolvimento da atividade audiovisual no país na direção da autossustentabilidade, sendo claramente uma políti-

³ *Embrafilme: Empresa Brasileira de Filmes, criada em 1969 foi a mais importante empresa pública de cinema da América Latina, produzindo centenas de filmes entre a década de 70 e 80 sendo responsável direta na estética, na economia e política do cinema nesse período. Suas atividades foram encerradas em 1990 devido as denúncias de clientelismo e crise política e econômica no país. Disponível em: <http://www.ctav.gov.br/2008/10/10/a-embrafilme/> Acesso em 29/03/2017.*

ca de cunho industrialista". Dessa forma o tripé institucional se consolidou da seguinte forma:

Seu primeiro vértice é o Conselho Superior de Cinema (CSC), responsável pela formulação das políticas do setor. [...] O segundo vértice é a Ancine, cuja função é de regular, fiscalizar, fomentar a atividade cinematográfica brasileira, no sentido de estimular o desenvolvimento da indústria cinematográfica e promover a autossustentabilidade do setor. O terceiro vértice é a Secretaria do Audiovisual (SAv), responsável pela produção curtas e médias-metragens, formação de mão de obra, difusão de filmes por meio de festivais de cinema no país e preservação e restauração do acervo cinematográfico brasileiro. (Ikeda, 2015: 40-41)

Como vimos, a Ancine foi criada como uma agência reguladora, de fomento e fiscalização. Todavia percebemos que o papel dela foi se transformando ao longo da sua história, tendo participação direta enquanto um órgão de formulação políticas. Começamos a perceber essa atuação a partir da elaboração dos editais, até aqui como uma atividade de fomento, no entanto, esses editais são oriundos de programas de fomento direto, que foram formulados pela Ancine, como o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional – Prodecine, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Audiovisual Brasileiro – Prodav e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Infraestrutura do Cinema e do Audiovisual – Pró-Infra, exemplos claros de uma formulação de política para o audiovisual.

Em 2003, após a instalação do tripé institucional, o cinema brasileiro atingiu uma participação de mercado recorde (21,4%) após a retomada do cinema do cinema brasileiro. Neste mesmo ano foi criado o Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro, na intenção de fomentar a produção regional de documentários e garantir a teledifusão em rede pública de televisão através da articulação das emissoras componentes da RPTV - Rede Pública de Televisão e suas afiliadas de modo a incentivar a criação de mercados para o documentário brasileiro. O programa foi uma realização da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (SAv/Minc), da ABEPEC – Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais, Fundação Padre Anchieta-TV Cultura, Empresa Brasil de Comunicação – TV Brasil, com o apoio da Associação Brasileira de Documentaristas e Curta-metragistas – ABD Nacional. Este foi o primeiro programa que o Tocantins conseguiu ter acesso.

O Tocantins passou a participar do programa ainda no mesmo ano de lançamento. A I edição do Doctv previa a seleção de 20 documentários nos polos regionais de produção, sendo um projeto para o estado do Tocantins com um contrato de produção de 90 mil reais, mais a exibição em canais da televisão pública em horário nobre. Na primeira edição, o programa recebeu 10 propostas tocantinenses, sendo contemplado o projeto do cineasta Hélio Brito com o filme *Cadê Profiro?* (2004). No Doctv II, o programa recebeu o dobro das inscrições, sendo contemplado o projeto do cineasta João Luiz Neiva com o filme *Tocantins, Rio Afogado* (2005), que foi assinado também pelo diretor Hélio Brito. Nesta edição, o contrato de coprodução aumentou para 100.000,00 reais (30.300 euros). *Raimunda, A Quebradeira* (2007), de Marcelo Silva, foi o ganhador do Doctv III. Nesta edição o programa recebeu 12 inscrições e manteve o mesmo valor do contrato de coprodução da segunda edição.

Na quarta edição do Doctv, a última, o programa contemplou 35 projetos regionais de todo o país, no Tocantins dois filmes foram premiados: *O Mistério do Globo Ocular* (2010), de Wherbert Araújo, e *Ligeiramente grávidas – uma transa transbrasiliiana* (2009), de Hélio Brito. Nesta edição os contemplados foram premiados com um contrato de coprodução de 110 mil reais cada um.

Uma outra ação, que poderia contemplar o Tocantins a nível nacional, foi a criação do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA). Criado em 2011 para financiar o cinema nacional, a sua principal fonte de renda provinha da Condecine, uma contribuição para a atividade cinematográfica recolhida da exibição de filmes em cinema ou televisão, o que rende ao Fundo cerca de 1 bilhão de reais por ano⁴. É deste dinheiro que sai a publicação de editais da Ancine, seja de produção, distribuição, exibição ou desenvolvimento de roteiro. E é com esse dinheiro que se está produzindo cinema no Brasil.

⁴ O que alimenta a Condecine são as atividades cinematográficas, televisivas e de comunicações que hoje não compreende somente o serviço de telefonia, mas também Internet e a televisão fechada (que, por meio da Lei nº 12.485/2011, é obrigada a passar 3 horas e 30 minutos de conteúdo brasileiro).

Todo o dinheiro que a FSA investe nos projetos audiovisuais, parcela dele, em algum momento retorna. Se o produtor vai exhibir o seu filme seja no cinema ou na televisão, ele terá que pagar a Condecine. De um ponto de vista mais simplista, temos uma cadeia de retroalimentação do cinema brasileiro, ainda não autossuficiente, mas é um mecanismo que funciona. Todo o dinheiro recolhido das Condecines vai para a União (Governo Federal), que muitas vezes “desvia” o dinheiro para outras pastas, como educação ou saúde. Ou seja, todo o ano a Ancine tem que apresentar o seu plano de ações e solicitar os recursos para publicação dos editais, que, todavia, depende de aprovação do governo federal brasileiro.

Um outro ponto que merece destaque é a atuação do FSA/Ancine, não mais como incentivador, mas sim como investidor. Detectamos neste aspecto que os editais a nível nacional ditam o formato da sua produção, podendo interferir nas qualidades artísticas do projeto cinematográfico para que de alguma maneira ele alcance bilheteria. Por exemplo, hoje há apenas um edital para filmes considerados de arte, não há mais editais específicos para produção de documentários, formato este que não tem lotado salas de cinemas, e o que se nota é o cumprimento com a igualdade social com editais específicos para filmes de Baixo Orçamento e os Afirmativos que são voltados para mulheres e negros, e normalmente são publicados via SAV.

Entretanto, o Tocantins não conseguiu se projetar proporcionalmente aos outros estados por meios dos editais públicos nacionais. Com exceção de duas séries televisivas tocantinenses que foram premiadas por meio do Prodav. Essa falta de projeção foi sentida fortemente sobretudo pelos estados das regiões Norte e Nordeste. Os editais nacionais estavam sempre no domínio do eixo cinematográfico do país, Rio de Janeiro e São Paulo, com poucas exceções para os estados da região Sul. Diante disso, a Ancine juntamente com o Ministério da Cultura lançou, em 2014, o programa “Brasil de Todas as Telas” com o intuito de expandir o mercado e universalizar o acesso às obras audiovisuais brasileiras, e dentre deste programa está a Linha de Arranjos Regionais que tem como objetivo estimular as políticas públicas regionais.

Com esta Linha o investimento do FSA tem por referência os compromissos financeiros assumidos pelos governos estaduais ou municipais, ou seja, um órgão público independente da esfera pública quer publicar um edital de audiovisual ou cinema e injeta um determinado valor. O FSA irá fazer complementação deste valor dependendo da região em que se encontra. Por exemplo, a Fundação Cultural de Palmas publicou no ano de 2015 um edital específico para o audiovisual pelos Arranjos Regionais, a Fundação investiu o valor de 345 mil reais, pelo fato de Palmas estar localizada no Tocantins, região Norte do país, a proporção do investimento do FSA para essa região é de duas vezes o valor aportado, ou seja, o incentivo total do edital foi 1.035.000,00 reais (313.600 mil euros). Para as demais regiões o aporte funciona da seguinte maneira: duas vezes para o Nordeste e Centro-Oeste; uma vez e meia para o Sul e para os estados de Minas Gerais e Espírito Santo; e uma vez para São Paulo e Rio de Janeiro.

Se não for por meio de editais públicos ou de muita vontade de fazer cinema, não é possível. No Tocantins não há produtoras ainda que consigam financiar um projeto fílmico e se retroalimentar dele, e muito menos empresas com interesse em patrocinar por meio da Lei do Audiovisual ou Rouanet através da isenção fiscal. Ou seja, é preciso contar com outras produtoras ou parceiros que apreciam cinema para apoiarem uma produção e fazer um cinema de brodagem, ou, estar sempre concorrendo a um edital público.

Direcionando aos editais a nível regional, podemos afirmar que praticamente todos os editais estão concentrados em Palmas. Desde 2004, editais de incentivo a cultura, sem ser exclusivo ao cinema, são publicados, no entanto, não há regularidades nas publicações e eram prêmios irrisórios em vista ao custo de uma produção cinematográfica. É o caso do filme *Under the Rainbow* (2004), do André Araújo, que deveria ter recebido um incentivo de 8 mil reais (2.424 euros), mas não recebeu, ainda assim realizou o filme com financiamento próprio e colaboração de amigos. No entanto, a prefeitura pagou com multas após 4 anos de atraso. Com a multa indenizatória o cineasta recebeu 12 mil reais (3.630 euros) e realizou *João Solidão* (2010). Em 2007, em mais um edital, o mesmo cineasta realizou *Kitnet* (2007), que contou com o prêmio de 5 mil reais (1.500 euros).

Dando uma mostra dos tipos de incentivos até o ano de 2013, caracterizando os nossos meios de produção, seguimos para um salto a nível municipal com o edital Promic. O Programa Municipal de Incentivo à Cultura 2013 (Promic) foi um edital que contemplou todas artes, beneficiando 91 projetos com quase 1,5 milhão

de reais. Deste valor, quase 350 mil reais (106 mil euros) foram destinados ao Audiovisual, contemplando 17 projetos divididos em sete módulos, sendo eles: desenvolvimento de roteiro, vídeo documentário com tema já definido “Palmas, 25 anos ¼ de século”, videoclipe, produção e finalização de curta-metragem, de programas piloto para a TV aberta, micrometragem experimental e, por último, longa-metragem com o prêmio máximo de 170 mil reais (51 mil euros), podendo aportar mais 50% do valor. O edital seguiu o regulamento da Ancine podendo se candidatar somente produtora audiovisual com registro na Ancine, com exceção aos projeto de micrometragem experimental. Desse edital, saiu o primeiro longa-metragem exibido comercialmente no estado, *Palmas, eu gosto de tu!* (2014), realizado por um coletivo de cineastas tocantinenses.

Como já citado, a Fundação publicou no ano de 2015, via o Programa “Brasil de Todas as Telas” por meio da Linha de Arranjos Regionais, o Procine, um edital voltado só para a produção cinematográfica no valor de 1.035 mil reais (313.600 mil euros).

OS FILMES

Raimunda, a quebradeira

Raimunda, conhecida popularmente como - Dona Raimunda, a quebradeira -, hoje com 76 anos, continua a ser uma trabalhadora rural, líder comunitária e ativista política. Nasceu em Novo Jardim (MA), filha de agricultores pobres, em uma família de 10 irmãos. Casou-se aos 18 anos, mas, em meio a uma relação difícil, decidiu abandonar o marido 14 anos depois e criar sozinha os seis filhos, trabalhando como lavradora. Na sua constante migração à procura de serviço, chegou ao Bico do Papagaio, região desassistida onde moravam 52 famílias. Para levar trabalho comunitário à região e proteger os moradores das ameaças de grileiros, começou a mobilizar a criação de sindicatos rurais. Em sua trajetória, foi responsável pela Secretaria da Mulher Trabalhadora Rural Extrativista do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) e uma das fundadoras da Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio (Asmubip).

A trajetória da história de Dona Raimunda foi contada em 2007 no documentário do publicitário e cineasta Marcelo Silva, com a duração de 52 minutos. O filme *Raimunda, a quebradeira*, retrata o cotidiano de milhares de mulheres e o confronto delas com os latifundiários pela posse de terras, tendo como o centro dessa narrativa Dona Raimunda. A repercussão do filme foi significativa, tendo vencido os principais festivais de cinema do país, chegando mesmo a ser exibido na França e nos Estados Unidos. Além de alcançar as principais janelas, o filme alcançou em todo estado mais de 80 mil espectadores.

O realizador afirmou em entrevista que o projeto de documentário já existia antes de inscrevê-lo no edital do Doctv III, só que em formato de longa-metragem. De acordo com as exigências do edital, o formato solicitado era média-metragem, já que a distribuição dele estava prevista para canais de televisão pública. No entanto, segundo o realizador, isso não interferiu no resultado final do filme e dentre todas as exigências essa foi a única em que ele precisou adequar o seu projeto. “O resultado final foi mais do que 100% que estava previsto no projeto”.

Em quesito de valores, Marcelo Silva pondera que o valor destinado pelo programa era de 100 mil reais (30.300 euros), bem aquém do que foi gasto no filme, aproximadamente 300 mil reais (91 mil euros). Entretanto, por mais que o valor previsto pelo programa estivesse abaixo do custo de produção, ele afirma ter sido fundamental para alavancar a produção, para dar inícios as atividades, mesmo que ele tenha tido que complementar e o fato dele ter uma produtora de vídeo facilitou alguns processos de produção, diminuindo os custos.

Em específico nesse edital, os projetos selecionados receberam orientações para execução dele, sempre observando as exigências do regulamento, facilitando o cumprimento dos requisitos propostos pelo programa e também faziam sugestões acerca da parte artística podendo ser acatadas pelo realizador ou não, como foi a situação de Marcelo Silva, que recebeu a orientação de trocar o título do filme, mas que não foi acatada por ele.

No contexto geral, de acordo com o realizador, os editais publicados para televisão por meio do Prodav têm sido bastante limitantes, pois já lançam uma proposta com o produto que eles precisam, já num formato

pré-estabelecido com as exigências do mercado. Em relação aos de produção de cinema, ele já considera que os editais têm sido bastantes livres no ponto de vista criativo, mas que em determinados aspectos burocráticos os editais podem sacrificar um filme.

Uma declaração interessante que o realizador fez e que reflete a falta de acesso dos realizadores tocantinsenses aos editais nacionais:

Os problemas de editais é que é necessário saber escrever um projeto, há pessoas que são boas em escrever o projeto, mas não são boas em fazer filmes, são processos diferentes. Mas o projeto fica bonito e normalmente quem avalia o projeto são pessoas que estão apegadas às práticas burocráticas. Muita gente boa de fazer filme, ficam de fora dos editais. (Silva, 2016).

Segundo ele, um edital em um lugar novo como o Tocantins ele tem que se preocupar em investir muito mais na formação de oficina de projetos.

Palmas, eu gosto de tu!

O segundo longa-metragem produzido no Tocantins data de 2014, via edital Promic 2013, por um coletivo de seis diretores: André Araújo, Roberto Giovanetti, Hélio Brito, Wertem Nunes, Eva Pereira e também por Marcelo Silva. Filme em seis episódios que apresenta várias facetas do cotidiano, da paisagem e dos habitantes de Palmas, as suas histórias tocam em questões como a corrupção política, os locais de diversão, a vida nas habitações precárias, a busca por oportunidades de trabalho, a mistura de pessoas desenraizadas e a relação de amor e ódio pela cidade. *Palmas, eu gosto de tu!* foi assumidamente realizado para provar a capacidade local de dar à luz um longa-metragem com qualidade técnica e romper uma barreira do público médio com o cinema local.

O filme foi um divisor de águas na produção cinematográfica tocantinense. *Palmas, eu gosto de tu!* foi o primeiro filme tocantinense a ser exibido em salas de cinema comerciais. O filme ficou em cartaz durante 4 semanas, com mais de 3.500 espectadores e arrecadou aproximadamente 40 mil reais. O filme também foi exibido em sessões escolas no Cine Cultura e atualmente roda em um projeto da companhia de eletricidade Energisa, estima-se que o filme tenha atingido mais de 10 mil espectadores.

Como já dito, *Palmas, eu gosto de tu!*, foi contemplado pelo Promic 2013 com o prêmio de 170 mil reais. Segundo o elaborador do projeto, produtor executivo e um dos realizadores do filme, André Araújo, o projeto já existia, mas com uma concepção voltada para o Tocantins: "O projeto já existia antes mesmo do edital, só que em vez de ser seis episódios que retratassem as histórias de Palmas, seriam seis episódios de seis regiões diferentes do Tocantins" (Araújo, 2017).

Questionado se isso seria uma estratégia para ganhar pontos, já que o edital tinha um teor comemorativo, sendo que Palmas completou 25 anos de idade no ano seguinte e tinha linhas de premiação específicas que retratassem o tema, André declarou que não chegou a ser uma estratégia, mas antes uma obrigação, dado que o edital previa um percentual de filmagens na cidade.

Sobre a premiação, o cineasta atestou que o orçamento era muito aquém do projeto de um longa-metragem de baixo orçamento propostos pelos editais da Ancine, e que isso dificultou muito todo o processo de produção, tendo que utilizar recursos próprio para finalizar o filme. Além de estar muito abaixo do desejável, a forma de pagamento também dificultou o processo diversas vezes, além dos atrasos.

Com todas essas limitações, de acordo com Araújo, o principal obstáculo foi tempo: "três dias de pré-produção interfere no produto final". Mas mesmo com interferência no resultado final, André Araújo afirma que o projeto foi entregue 100% em relação ao que estava proposto. E mesmo com todas essas limitações, ele reconhece que o edital foi uma iniciativa louvável e que essa iniciativa partiu da prefeitura, não do governo estadual, e serve como exemplo para os próximos editais.

Todavia Araújo concorda com Silva em relação a uma eventual interferência dos editais sobre os projetos, que tudo depende da linha do edital, principalmente quando se trata dos editais para o Prodav que dire-

ciona o projeto para algo que eles já sabem que precisam. Nos demais, ele também concorda que há uma liberdade de artística, mas que determinados processos durante a execução do projeto podem resultar no desgaste da obra.

REFLEXÕES

A partir de uma análise da breve história do cinema brasileiro percebemos a dependência do setor em relação ao Estado. Mesmo com políticas industrialistas onde a participação do Estado seria só até o momento de maturação, profissionalização e aproximação do cinema com o mercado a fim de que ele se tornasse autossustentável, o setor percebeu que a presença do Estado neste setor era confortável. Os benefícios cedidos à empresa eram lucrativos para eles também, mas eles tomaram consciência que produzir cinema é promover cultura e isso agrega valor à marca, além de ter participação dos lucros do filme, o que hoje tem se tornado rentável. Todavia, como já aconteceu na história do cinema, se não há dedução no imposto deixa de ser interessante para empresa apoiar.

Agora vemos do outro lado. Para o Estado também é muito rentável esta posição de dependência. Como vimos, a Condecine arrecada por ano cerca de 1 bilhão de reais (300 milhões de euros), enquanto que a Ancine, por meio do FSA, no ano de 2015, investiu menos de 500 milhões de reais, ou seja, do dinheiro que a Condecine recolhe somente 50% é destinado à produção cinematográfica. Supondo que o recolhimento dessas atividades fossem destinados só para o cinema, provavelmente teríamos um mercado autossustentável. No entanto, essa não é a questão é só umas das reflexões que o trabalho proporciona.

A conexão que pretendo fazer é que a produção cinematográfica no Tocantins depende hoje quase que exclusivamente 100% dos editais públicos para produzir filmes, não falo aqui só da técnica mas de sustentabilidade da produção. E os que não são produzidos via editais são realizados a base de muitos esforços dos realizadores, e amigos e acabam se tornando “filmes de garagem”⁵ não no sentido pejorativo da obra, mas esses filmes ficam distantes do mercado cinematográfico, sejam por causa do formato em sua maioria curta-metragem, ou condições de produção e técnicas.

Percebemos também que, em termos de avanços à incentivos da produção audiovisual e ou cinematográfica, o Tocantins começou a acompanhar o resto do país após a instalação da Ancine. Até este período não há registros de publicações de editais públicos voltados para a promoção da cultura nesse estado, e em termos quantitativos dos filmes mapeados e catalogados no Tocantins só há 4 produções antes da criação da Ancine e da SAV. Ou seja, mesmo os editais não tendo o alcance como o desejado pelos realizadores tocaninenses foi um estímulo para a produção local.

Por um outro lado, vemos também durante um bom período a limitação e o “abandono” com a produção cinematográfica do Tocantins, e deixo claro que este abandono não parte só das organizações federais, mas também a níveis municipais/regionais e também dos próprios diretores que muitos não tem a sua produção registrada.

Uma forma de sanar este esquecimento foi feita 14 anos após a constituição da Ancine, com a Linha de Arranjos Regionais, todavia, não posso deixar de citar que a Sav, mesmo em ações muito pontuais, esteve capacitando os realizadores do estado para participações em seus editais, mas em um formato pouco eficiente, fazendo que com que os realizadores tocaninenses em termos de elaboração de projetos estejam muito aquém dos projetos do eixo cinematográfico do Brasil (Rio de Janeiro – São Paulo), como destacou Marcelo Silva.

Ambos realizadores, elaboradores e produtores de seus projetos, destacam a importância da existência dos editais, colocando eles inclusive numa posição de que sem eles talvez não seria possível realizar determinados projetos. Todavia, o contexto social e a posição geográfica do Tocantins ainda não os privilegia de modo a ter acesso e competir de igual com os demais realizadores. É válido ressaltar que o Doctv foi um programa nacional, mas com carteiras regionais, não desmerecendo o projeto e o filme do cineasta, e os prêmios estão aí para provar a qualidade do filme, mas que talvez se não houvessem a cota de filmes regio-

⁵ Filmes de garagem: são filmes que reúne hibridização de formatos e gêneros artísticos, com outros formatos de produção que fogem à regra do cinema industrial. (Ikeda; Dellani, 2012).

nais, provavelmente ele não poderia ter tido acesso ao edital, como acontece até hoje em muitos editais nacionais. E se o Promic 2013 não tivesse sido publicado, um provavelmente quase cheio de certeza, ainda estaríamos no número um de longa-metragem produzido no Tocantins.

BIBLIOGRAFIA

- Ikeda, Marcelo. (2015). *Cinema brasileiro a partir da retomada: Aspectos econômicos e políticos*. São Paulo: Summus Editora.
- Ikeda, Marcelo. Lima, Dellani. (2012). *Cinema de garagem: panorama da produção brasileira independente do novo século*. Rio de Janeiro: Ed. Caixa Cultural.
- Ruy, Karine, Santos. (2013) *Arranjos produtivos do cinema brasileiro de baixíssimo orçamento*. In: Anais da IV Conferência Internacional Small Cinemas. Florianópolis. Ed: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ruy, Karine. Santos. (2016). *Os espaços do cinema de baixo orçamento no Brasil*. In: Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, vol. 5, n° 1. Brasil.
- Virgens, André. R. A. (2014). *Cinema e Indústria: a experiência dos polos de produção cinematográficas brasileira*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

FILMOGRAFIA

- Palmas, eu goste de tu. André Araújo, Roberto Giovanetti, Wertem Nunens, Eva Pereira, Hélio Brito, Marcelo Silva. 2014, DVD. Brasil: Super Oito Produções; Fundação Cultural de Palmas.
- Raimunda, a quebradeira. Marcelo Silva. 2007, DVD. Brasil: Public Produções, Fundação Padre Anchieta Anchieta, Marcelo Silva

WEBGRAFIA

- Brasil. Lei Nº 8.695 de 20 de julho de 1993. Cria mecanismos de fomento à atividade audiovisual e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8685.htm (acesso em 27 de março de 2017).
- Ancine. Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro 2015. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://oca.ancine.gov.br/> (acesso em 28 de março de 2017).
- Ancine. Informe de Acompanhamento do Mercado: Segmentos de Salas de Exibição. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://oca.ancine.gov.br/> (acesso em 29 de março de 2017).

PARTE II CINEMA E ESCOLA

O QUE TEMOS APRENDIDO COM O CINEMA?

ALICE FÁTIMA MARTINS
Universidade

ALICE FÁTIMA MARTINS

É professora na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao curso de Licenciatura em Artes Visuais e ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Desde 2014 é bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Integra o grupo de pesquisadores do Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concluiu o doutorado em Sociologia em 2004, e o mestrado em Educação em 1997, ambos pela Universidade de Brasília. É autora dos livros Saudades do Futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir (Editora UnB, 2013), e Catadores de sucata da indústria cultural (Editora UFG, 2013).

RESUMO

Desde a sessão pública inaugural do cinema, em Paris, até o início deste século XXI, o cinema ocupou, progressivamente, tanto as complexas estruturas da indústria do entretenimento, passando pelas searas do sistema da arte, penetrando os espaços da vida cotidiana coletiva ordinária. Os realizadores de filmes, em várias escalas, recontam histórias, tomando parte ativa na reconfiguração das visões do mundo contemporâneo. Neste trabalho, propõe-se discutir alguns pontos de uma certa pedagogia social exercida pela linguagem cinematográfica. Para tanto, pretende-se ultrapassar as recorrentes discussões a respeito das relações entre cinema e educação, que, em geral, privilegiam pensar o cinema como recurso pedagógico a ser adotado dentre as estratégias de ensino das matérias escolares. Nesse sentido, se reconhece, nas narrativas fílmicas, uma instância que atravessa a vida cotidiana, inclusive as escolas, indo, contudo, muito além delas. A pergunta orientadora das questões apontadas, portanto, é “o que temos aprendido com o cinema?” Para tanto, o cinema é pensado como prática social, em vista tanto daqueles que produzem filmes quanto dos que se apropriam de suas histórias.

PALAVRAS CHAVE: cinema, narrativa, aprendizagens, percepção, imaginário, identidade

ABSTRACT

Since the first cinema session, in Paris, to this beginning of twenty-first century, cinema has developed as entertainment industry, advancing also on the field of art and research strategies in human sciences field. In addition, it began to occupy more spaces of daily social life. Filmmakers retell stories, reconfiguring contemporary worldviews. In this work, we intend to think about cinematographic language as social practice and social pedagogy. To this, we intend to avoid some recurrent discussions about the relationship between cinema and education. We don't want to analyze cinema as teaching strategy to school subjects. In this article, the film narratives integrate an instance that goes through daily life, including school, going far beyond them. We ask, “What have we learned with cinema?” To answer this question, we invited filmmakers, cinema lovers and other people to tell us about their experience with films. Their stories offer the references to this study. A nickname was chosen to each one, based on characters or metaphors with relevant elements of each story.

KEYWORDS: cinema, narrative, learning, perception, imaginary, identity

INTRODUÇÃO

Amiúde, ao tratar da história do cinema autores reportam a reação das pessoas quando da primeira sessão pública de projeção na Paris do final do século XIX. O trem deslocando-se em direção à audiência teria provocado susto coletivo. Não se sabe, ao certo, a intensidade desse susto. O relato é receptivo às tintas e ao estilo do narrador. O fato é que, por certo, a imagem do trem em movimento tomou o lugar, na experiência perceptiva da audiência, do próprio trem, evocando, em sua memória, o risco do desastre.

Vale notar que as projeções feitas no subsolo do Grand Café, naquele 28 de dezembro de 1895, não foram as primeiras projeções, porquanto em outros países e continentes, outros inventores já experimentavam suas engenhocas capazes de gravar e projetar imagem em movimento. Aquela sessão, contudo, foi a mais famosa. Toulet (1988) qualifica a reação do público diante das imagens em movimento como entre o assombro e a euforia. Quem formava o público dessa sessão? Pinheiro (2015) nota que eram pessoas que tomavam parte da elite intelectual da capital francesa, também referida como a capital do século XIX. Ou seja, um grupo cosmopolita, que não se deixava impressionar muito com novidades. Foi sobre esse grupo diferenciado que o cinema exerceu esse efeito, fazendo jorrar diante de seus olhares a reprodução da vida em movimento, numa estonteante ilusão de realidade.

Se a referência a essa sessão pública do cinema hoje, mais de um século depois, pode parecer risível aos públicos com aparelhos perceptivos treinados pela hiperexposição aos efeitos especiais em graus de complexidade sempre crescente, com vistas à produção e veiculação de imagens, não se pode deixar de reconhecer, também, a potência da experiência com o cinema em ainda surpreender as pessoas, provocando expectativas, temores, afetos diversos. Ou mesmo reinstaurando o susto original, num processo de atualização da relação arcaica com a ilusão de realidade, que estabelece o chamamento primeiro do público à narrativa cinematográfica.

Desde aquela sessão pública do cinema, na Paris do final do século XIX, aos públicos que frequentam as salas de cinema instaladas em todos os continentes do globo terrestre, bem como os que passaram a se apropriar das narrativas fílmicas em tantas outras telas multiplicadas nos ambientes domésticos e aparatos tecnológicos portáteis, o que se modificou na relação entre as pessoas e o cinema?

Nos anos 1930, Benjamin discutiu as imagens cuja natureza era própria dos princípios da reprodutibilidade técnica. O cinema seria o representante mais potente dessa geração então emergente. Mais que isso, para o autor, a experiência com o filme propiciava uma espécie de pedagogia, em cujo processo os públicos eram preparados para conviver com as situações de choque, em vista da aceleração crescente no ritmo da vida nos centros urbanos. Corria a terceira década do século XX. Desde então, as velocidades na produção e circulação de informações de toda sorte tornaram-se vertiginosas, considerando-se o cenário daquele período. Do mesmo modo, a experiência com as narrativas fílmicas vem se multiplicando na natureza, nos suportes, nos meios, nos circuitos de compartilhamento. Das caixas escuras, saltaram para telas domésticas, para aparatos móveis de diversas dimensões e com diversos recursos. Do mesmo modo, a tecnologia digital viabilizou a popularização dos equipamentos, de modo que um número cada vez maior de pessoas passou a produzir suas próprias histórias, para compartilhar entre seus pares, ou para disponibilizar a públicos diversificados.

Por certo, todo esse processo tem alterado as maneiras de se perceber e representar o mundo, tanto quanto tem conformado as memórias coletivas a respeito do já vivido. Do mesmo modo, as relações com o cinema, o audiovisual de um modo geral, mediam as relações com o cotidiano, preparando, fornecendo pistas, induzindo escolhas, sugerindo possibilidades, alimentando desejos.

É assim que a experiência com os filmes estabelece marcas no percurso de vida das pessoas, interagindo com suas aprendizagens, com a configuração de suas próprias identidades. Nessa direção, Alberto Fuguet escreveu o romance *Os filmes de minha vida* (2005), no qual o protagonista rememora seus percursos desde a infância, ancorando os momentos mais marcantes em referências a filmes vistos por ele, em cada etapa. São fragmentos de lembranças em que as narrativas fílmicas misturam-se às da própria vida. Quase sempre se perdeu o fio completo da história, mas as impressões deixadas por detalhes integraram-se àquilo em que foi se tornando como pessoa.

Tendo isso em conta, este texto resulta da interlocução entre pessoas¹ que se relacionam com o cinema, seja como realizadores, cinéfilos, organizadores de festivais e mostras, ou espectadores que se disponham a pensar sua própria experiência com os filmes. Foi-lhes perguntado o que aprenderam com o cinema. A pergunta foi formulada intencionalmente de natureza aberta, sem maiores delimitações, deixando espaço para as fabulações de cada colaborador. As respostas tomaram, como ponto de partida, desde os modos de portar-se nas salas de cinema, até as relações entre as narrativas ficcionais e a própria vida.

Aprendizagens Oportunizadas Pelo Cinema: Depoimentos

Kim Boggs, a primeira pessoa a se manifestar, inicialmente brincou, afirmando que aprendeu a não rir alto durante as sessões de filmes, e também a não falar ao telefone. Sua resposta, apesar da intensão lúdico, evoca a natureza coletiva das projeções em salas de cinema, onde o compartilhamento do espaço supõe certas condutas rituais que têm em conta o respeito na relação com o outro. Esse aquietamento, a não ação e o silenciamento conduzem a um estado diferenciado ao ordinário das atividades quotidianas. Alguns autores sugerem um estado localizado entre o onírico e o da vigília nessa entrega à história contada com luzes e sons, o que instiga os estudos voltados às relações entre cinema e psicanálise, por exemplo (Stam, 2003). No contraponto a esse estado, a distração com estímulos externos à relação espaço-filme soa ruidosa interferência na imersão evocada para a projeção do filme. Portanto, o que Kim Boggs aponta de início, portanto, não é um detalhe de menor importância. Ao contrário, aponta para aprendizagens corporais nos rituais envolvendo projeções em salas de cinema. A relação com filmes em telas mais individualizadas (aparalhos de televisão, computadores, aparatos móveis, entre outros), abre para a dispersão da atenção, de modo que as pessoas possam conversar e ver filmes ao mesmo tempo, além de realizar outras atividades simultâneas. A disposição para a execução de tarefas múltiplas caracteriza os perfis das audiências desta segunda década do século XXI. Talvez esse fato explique, ao menos parcialmente, a tendência de redução do número de salas de cinema nos centros urbanos.

A respeito dos filmes propriamente ditos, Kim Boggs nota que gosta de ver várias vezes o mesmo filme. Ao fazê-lo, pensa nas relações que ela própria estabelece consigo e com as outras pessoas. A cada vez, novas facetas são reveladas: de si mesma, e do próprio filme. Seus personagens preferidos são aqueles que têm dificuldade de encontrar seu lugar no mundo. Edward Mãos de Tesoura (1990) é um dos exemplos citados. Pensar sobre as circunstâncias do personagem ajuda a pensar sobre si mesma. Os filmes tornam visíveis monstros que, de alguma maneira, dialogam com os monstros guardados em seu íntimo. Isso a ajuda a conhecer melhor seus conflitos.

As relações com os movimentos e sentidos da vida também são apontadas pela Fazedora de Sentidos, quando afirma que teria aprendido a entender o mo(vi)mento por trás do movimento das coisas todas possíveis, vistas por trás da câmera.

Tanto Kim Boggs quanto a Fazedora de Sentidos são espectadoras no cinema. A despeito de alguma possível incursão na produção de materiais audiovisuais, não têm maiores envolvimento com essa atividade. Diferentemente de Stoffer, por exemplo, que além de pensar o audiovisual, integra um coletivo de cinema, produzindo trabalhos experimentais. No trabalho de ver e ouvir por meio dos planos, das montagens, Stoffer afirma ter aprendido que sua vida se mistura às vidas dos personagens dos filmes. A possibilidade de contar histórias no cinema propicia pensar na própria história, num exercício de aproximação inevitável entre a ficção e a vida.

Assim, tanto o realizador (Stoffer) quanto a espectadora (Kim Boggs) exercitam pensar a própria vida por meio do filme. E é na relação com o público que Stoffer aponta outro campo instigante de aprendizagens. Considerando o filme como uma obra aberta, cada trabalho seu propicia novos encontros com o outro, na sua audiência. Por meio das imagens sonorizadas, o diretor espera despertar a curiosidade das pessoas, que podem pensar sobre suas próprias histórias a partir da narrativa projetada. Mas os resultados desse encontro são sempre inesperados, fora do seu controle. Daí instaurar-se sempre o novo, a cada encontro.

¹ *Agradeço às pessoas que se dispuseram a compartilhar suas aprendizagens propiciadas pelo cinema. No texto, não faço referência direta a seus nomes. Atribuo nomes metafóricos que reportam algumas características, personagens filmicos relevantes, ou aspectos de suas experiências com o cinema. São eles: Kim Boggs, Fazedora de Sentidos, Stoffer, Cappuccino, Encantado Cavaleiro das Ondas Hertz, Caracol Cramunhão, Dejejum, Imbilino e o Catador de Sucatas.*

Igualmente, o cinema sempre funcionou como um estopim capaz de despertar a curiosidade de Cappuccino, tanto no tocante ao conteúdo das tramas, quanto nos aspectos técnicos de sua realização. Essa curiosidade o moveu desde a infância, quando já tinha vontade de saber como eram feitas as cenas fílmicas, motivando-o a brincar com uma filmadora VHS. Na experiência fílmica, Cappuccino inclui os projetos da videoarte, as experimentações que fazem convergir, entre si, o cinema e o sistema da arte. Então ele nota que o cinema é um universo do qual toma parte o filme, o espaço de projeção, as sensações envolvidas na experiência fílmica, os conceitos articulados. É estrutura de linguagem que ultrapassa o filme enquanto materialidade. Pode ser pensado como porta pela qual o espectador passa de um plano existencial (que as pessoas costumam chamar de realidade) para outro plano existencial (que pode ser chamado de ficção).

Considerando sua dimensão multimidiática, Cappuccino lembra que o cinema nasceu híbrido, experimental. Daí sua abertura às transformações contínuas tanto do ponto de vista da técnica quanto da narrativa. Desse modo, o cinema e a arte educaram seu olhar e os demais sentidos, o sistema de percepção, ampliando os horizontes de relação com o mundo, o universo. Mais que isso, seu contato com o cinema propicia, continuamente, aprender sobre o humano, no âmbito das emoções, da sensibilidade, tanto quanto nas múltiplas facetas da cultura. Nesses termos, Cappuccino não hesita em afirmar que, com o cinema, aprendeu a aprender, sobretudo.

O cinema também entrou muito cedo na vida do Encantado Cavaleiro das Ondas Hertz, tanto por meio do contato com pessoas que produziam cinema, quanto pela frequência às salas de projeção. Seu pai ajudou a montar o som de algumas dessas salas, em comunidades do chamado Brasil de Dentro, e seu avô tinha um aparelho de projeção. A primeira experiência numa sala de cinema imprimiu marcas fundas em sua memória. Ele recorda que, por ser ainda muito pequeno, a sala e a tela lhe pareciam muito maiores do provavelmente fossem de fato. O filme em cartaz era “um capa e espada”, em preto e branco. Numa brincadeira tipicamente infantil, ele resolveu passar por cima do palco do auditório. Assim, pôde ver sua silhueta projetada na tela, o que lhe encantou. Enquanto isso, as pessoas reclamavam por ele estar atrapalhando a sessão. Ele então alcançou o outro lado do palco, meio assustado, sem ter compreendido exatamente o que acontecera. Intensa e delicada lembrança. Indelével.

Já adulto, o cinema lhe ensinou ser possível estabelecer uma ponte entre o que está no âmbito da imaginação, da criação, e o que se possa exercer de realização em relação a isso, de maneira a articular rigor e loucura, transgredindo a linha entre realidade e fantasia. Ele explica que há uma verdade absolutamente explícita na loucura de fazer o cinema. Ou seja, para ele, com o cinema é possível materializar verdades de maneira criativa, num processo mágico estranho que mistura loucura com fazeção. Finalmente ressalta que o cinema não é destinatário de alguma possível paixão cândida de sua parte. Ao contrário, há uma dimensão material e pragmática na sua relação com o cinema. Este se trata de um lugar onde se pode transitar entre a loucura e a realidade producional, lugar de ir e vir, de fazer acontecer.

A expectativa de ver, em projeção, o que se passa na própria cabeça, e que lhe toca de alguma forma: isso motiva Caracol Cramunhão a produzir e a pensar cinema. Por meio do audiovisual, ele pode contar histórias, dar visibilidade a narrativas que fazem parte daquilo que ele é. Pode compartilhar essas histórias com outras pessoas, e também consigo próprio.

O fascínio por histórias igualmente acompanhou Dejejum desde a infância. Ele relata que gostava de ler as histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo entremeadas às aventuras mitológicas da Grécia Antiga. Essa foi uma das fontes de inspiração para escrever suas próprias histórias. Da escrita, passou à produção de histórias musicadas. No entanto, sentia necessidade de envolver outras dimensões da percepção como condição para dar forma aos mundos que lhe habitavam. Então pressentiu que a arte cinematográfica poderia oferecer a interface buscada por ele para se manifestar, articulando texto, imagem, som e movimento. O cinema mostrou que os quadros e sons capturados por meio de equipamentos ampliam as realidades imaginárias ao horizonte sempre em expansão.

Imbilino também é realizador. Ele cria histórias, ajuda na produção dos filmes, interpreta a personagem principal, leva seus filmes para mostrar pelas cidades do interior, conversa com seus fãs, posa para fotografias com eles. Mas nem sempre pensou em fazer cinema. Conta que era um contador de piadas. Depois de

ter gravado um CD contando anedotas, pensava em produzir um DVD. A ideia de fazer um trabalho com o que chama de piadas encenadas foi fortalecida com a criação de um personagem que ele mesmo interpreta. Assim, começou a produzir histórias na forma de filme, obtendo excelente repercussão junto ao público mais popular, em cidades pequenas onde não há salas de cinema. A despeito de todo o trabalho que tem realizado, e do sucesso alcançado, ele ressalta a complexidade do cinema como um grande desafio. A cada filme, ele constrói novas aprendizagens e constata o quanto tem ainda por aprender.

O primeiro encontro com o cinema, aos cinco anos de idade, também produziu impressões indeléveis na vida do Catador de Sucatas. Em seu relato, ele refere o fascínio exercido pela experiência não só de ver o filme, mas de todo o contexto da projeção: a luz do projetor, a sala escura, as pessoas absortas acompanhando o filme, o jorro de luz sobre a tela. E, é claro, a narrativa fílmica propriamente dita. Anos mais tarde, já adolescente, durante a semana prestava pequenos serviços na vizinhança, para ganhar alguns trocados com que pagava o ingresso no cinema no domingo. Não importava o que estivesse em cartaz. Ele se preparava para a sessão como quem celebra um encontro cheio de significados. As aprendizagens construídas nesse percurso firmaram, nele, a convicção de seu projeto de vida: propiciar a outras pessoas a experiência de ver filmes. Seu sonho passou a ser projetar filmes para plateias.

Trabalhando como catador de sucatas, cumpriu longo percurso desde encontrar pedaços de filmes em aterros sanitários, até organizar um espaço físico no qual pode projetar filmes regularmente, além de fazer projeções em espaços diversos, tais como escolas, hospitais, asilos, comunidades carentes.

O Catador de Sucatas ressalta a dificuldade das pessoas das periferias urbanas em ter acesso às salas de cinema concentradas em centros de compra, bem como a teatros e outros centros de cultura. E defende, com veemência, o direito das crianças de transitarem por esses espaços, independentemente de sua origem social. Dentre seus argumentos, ressalta que a relação com os filmes não envolve apenas entretenimento, mas, sobretudo, toma parte da formação cidadã: educação propiciada pelo cinema.

Em seu relato, o Catador de Sucatas que construiu um cinema confirma o quanto o encontro entre o público e o filme pode ser impactante, gerando reverberações duradouras no decurso da vida, propiciando aprendizagens significativas.

Entre o Subjetivo e o Objetivo, Aprendendo Com o Cinema

Desde os primórdios, os projetos educativos entenderam que o cinema é reconhecido como importante mediador nas relações entre ensinar e aprender. Mas ensinar e aprender o que? De que maneira? Com qual finalidade?

No Brasil, em 1936 foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o INCE. O processo que levou à sua criação incluiu um conjunto de esforços que visavam fazer com que o cinema educativo fosse incorporado às políticas educacionais estatais, com o reconhecimento do papel social do cinema educativo. Para se ter uma noção do esforço empreendido nesse projeto, entre 1936 e 1947, atuando no instituto, Humberto Mauro realizou aproximadamente 357 filmes de curta e média metragem, todos de caráter educativo (Prinheiro, 2015).

Catelli (2007) ressalta que a implantação do cinema educativo no Brasil integrou um projeto que pretendia levar a cabo a construção de uma nação civilizada e moderna, de acordo com o ideário educativo escolanovista².

Mais que isso, a autora aponta dois grupos que teriam se destacado no debate do tema: os educadores, de um lado, e os chamados “homens de cinema”, de outro. Ambos apostavam suas fichas no potencial educativo do cinema, mas vislumbravam horizontes diversos, diretamente ligados a suas prioridades. Os educadores defendiam que, a partir da introdução do cinema na educação, seria possível desenvolver novas práticas pedagógicas e estratégias de ensino. A seu turno, os “homens de cinema” viam o cinema educativo como estratégia importante para a consolidação da indústria nacional de cinema. Ou seja, visavam, prin-

² O termo escolanovista refere-se ao Movimento Escola Nova, que, no início do século XX, propôs a renovação da educação, exercendo uma crítica contundente ao modelo de ensino herdado do século XIX. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros sintetizou o ideário de pensadores e educadores que tomaram parte desse movimento (Vidal, Araujo & Miguel, 2011).

principalmente, a formação de público. Essa divisão parece permanecer ainda hoje, demarcando os interesses institucionais sobre os demais: os interesses dos projetos escolares e do mercado cinematográfico.

Embora um e outro projeto sejam plausíveis, ambos parecem passar ao largo da relação primordial destacada neste trabalho, presente nos depoimentos colhidos, que reside no encontro entre o sujeito e o filme. Tal encontro pode ser pensado a partir daquele que pode realizar filmes, ou se dedica a mostrar filmes a públicos, ou àqueles que permanecem na condição de membros da audiência. Em todos esses casos, o olhar sobre o filme coincide com o próprio filme. Quem vê coexiste com o que vê. Em alguma medida, quem vê reinventa aquilo que é visto, ao mesmo tempo em que se reinventa pelo que vê, em relação dialógica com o olhar de quem realizou o que é visto. Assim pensando, ressalta-se uma zona compartilhada entre quem realiza e quem se apropria das histórias contadas pelo e no cinema. É nessa zona compartilhada que parecemos encontrar a maior capacidade formativa do próprio cinema como prática social e como pedagogia. Isso pode ser notado nos depoimentos de Cappuccino e Dejejun. Ambos são realizadores, mas reportam um histórico que se inicia em suas relações com as histórias contadas pelo cinema, e seu desejo de também contar histórias, numa via de mão dupla.

O ir e o vir, o trânsito entre a loucura e a razão, entre a materialidade do fazer e o imponderável da imaginação, essa fronteira constituidora do sujeito é apontada também pelo Encantado Cavaleiro das Ondas Hertz, quando se reporta às suas aprendizagens com o cinema, seja na condição de produtor, seja na condição de público.

O exercício da linguagem é também um modo de apropriação dos recursos oferecidos por ela para ampliar as possibilidades de apropriação das narrativas propiciadas em seu âmbito, com assinatura de outros autores. Em outras palavras, ao experimentar articular suas próprias histórias, o fazedor modifica os modos como apreende as histórias articuladas por outrem, ampliando sua capacidade sensível para seus elementos.

Contar histórias assentadas nas imagens animadas e sonorizadas integra o conjunto de projetos mais antigos da humanidade em sua saga, e permanece como projeto a exercer grande fascínio nas novas gerações. O cinema comparece, assim, como território profícuo para se tecer, compartilhar, alimentar redes de histórias que reconfiguram visões de mundo.

Reconfigurar as visões de mundo também propicia rever os lugares ocupados pelos sujeitos singulares no mundo. Rever-se a partir das histórias do cinema, pensar sobre si mesmo em relação aos demais, atualizando e reinventando os sentidos do viver são aspectos relevantes da experiência com o cinema apontados por Stoffer, Kim Boggs, Caracol Cramunhão e Fazedora de Sentidos. Em outras palavras, essa experiência propicia um trânsito privilegiado entre as dimensões subjetiva e objetiva da existência, em suas referências individuais e coletivas.

O depoimento de Imbilino e do Catador de Sucatas, o primeiro como realizador e exibidor de filmes, o segundo como prioritariamente exibidor, reafirmam essa relação dialógica, na qual o cinema explicita sua natureza capaz de tomar parte fundante na configuração de experiências coletivas bem como da configuração das identidades individuais.

Isso posto, é preciso notar que as aprendizagens propiciadas pelo cinema residem muito além dos campos de interesse apontados pelo mercado cinematográfico, tanto quanto destacados pelos projetos educativos escolares e seus conteúdos estabelecidos curricularmente. Embora possam delas tomar parte.

Por uma Relação Ampliada Entre Cinema e Educação

A partir dos depoimentos que ancoram as reflexões aqui esboçadas e compartilhadas, é possível pensar que as aprendizagens propiciadas pelo cinema nesse pouco mais de um século de existência demandam estudos mais cuidadosos, que considerem territórios ampliados em relação ao âmbito da educação escolar, bem como às demandas dos circuitos oficiais do mercado do cinema e do audiovisual.

A experiência estética, sensível, do encontro entre o sujeito e o filme não deve ser subjugada aos interesses

do mercado cinematográfico, enquanto indústria do entretenimento. Esta posição não se orienta por uma noção ingênua que possa supor possível deslocar essa experiência para fora do mercado cinematográfico e suas demandas políticas e econômicas. Contudo, é preciso compreender que o encontro do sujeito com o filme é carregado de outros repertórios, de outras referências que tomam parte ativa da experiência.

Do mesmo modo, é preciso também pensar o potencial pedagógico do cinema sem pretender domesticá-lo às temporalidades e exigências da educação escolar formal. Uma das grandes dificuldades relatadas recorrentemente no tocante à inserção das narrativas filmicas no cotidiano escolar está na incompatibilidade dos tempos de aula e da duração dos filmes. Quando professores e gestores dispõem-se a buscar alguma solução para este impasse, tratam, na maioria das vezes, de condicionar os conteúdos das histórias contadas pelo filme aos conteúdos ensinados nas aulas, restringindo e sujeitando natureza do cinema a demandas específicas da instituição escolar.

Nesses termos, ressalta-se a possibilidade de ser abrirem espaços, dentro e fora da instituição escolar formal, nos quais crianças e adultos possam, além de verem filmes, compartilhar seus relatos sobre tal experiência, sem direcionamentos específicos prévios. Desta forma, seria possível abrir essa experiência a aprendizagens diversificadas, ampliando repertórios, leituras possíveis, críticas e sensíveis, numa rede de compartilhamentos da qual tomam parte as compreensões sobre os encontros entre si e o outro, sobre o estar no mundo e sobre como seja o mundo de que se toma parte.

REFERÊNCIAS

- Benjamin, Walter (1994). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Catelli, Rosana Elisa (2007). *Dos "Naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos de 1920 e 1930*. Programa de Pós-Graduação em Multimeios. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado.
- Edward Scissorhands (1990). *Edward Mãos de Tesoura*. Filme. Diretor: Tim Burton. EUA.
- Fuguet, Alberto (2005). *Os filmes de minha vida*. Rio de Janeiro: Agir.
- Pinheiro, Maria Adalgisa Pereira (2015). *Cinema e educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: UFES. Tese de doutorado.
- Stam, Robert (2003). *Introdução à teoria do cinema*. Campinas: Editora Papirus.
- Toulet, Emmanuelle (1988). *O cinema, invenção do século*. São Paulo: Objetiva.
- Vidal, Diana G.; Araújo, José Carlos S.; Miguel, Maria Elisabeth B. (eds.). 2011. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil, 1920 a 1946*. Uberlândia: EDUFU.

A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE JOVENS. NOTAS METODOLÓGICAS

LUIZA PEREIRA MONTEIRO
Universidade

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Luiza Pereira Monteiro. Professora da Universidade Estadual de Goiás Brasil, atua na graduação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Ambiente e Sociedade, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis e no Campus Morrinhos, respectivamente. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap/Cnpq), a REdArtH – Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades, o Ao Norte Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais, da AO NORTE. Associação de Produção e Animação Audiovisual, Portugal.

RESUMO

O texto é resultado parcial da pesquisa Cinema e Desenhos Formativos, realizada em Portugal entre 2015 e 2016, no âmbito do Estágio Avançado Pós-Doutoral. A mesma tem como um dos seus vieses de investigação o processo produção de vídeos escolares realizados pela Ao Norte: Associação de Produção e Animação Audiovisual, no Curso Profissional Técnico de Audiovisual com turmas do 11º ano, da Escola Secundária Santa Maria Maior, de Viana do Castelo. Trata-se da observação de um processo de ensino e aprendizagem por meio da produção de sete vídeos do tipo documentários sobre sete grupos musicais do gênero Hip Pop (Tuka, Onakep, Lente de Contacto, Aga2o, Fat-Cap, Espalha e Omega Krew), cujos os músicos vivem e atuam em Viana do Castelo e no seu entorno, em Portugal. Objetiva-se abordar os aspectos formativos com o cinema na escola, considerado por Bergala (2007) como a passagem ao ato criativo. Compreender a partir das observações realizadas, as dimensões formativas presentes no processo de produção de audiovisual na escola. Uma experiência que se constitui pelo esforço prático e sensível de transformar ideias, conceitos e percepções em imagens, a partir do contato com os personagens e da imersão em suas realidades. A relação corporal com a realidade mediada pelo olho da objetiva se torna uma fonte de constituição de saberes específicos, que vão se dando na realização do audiovisual. Houve uma preparação densa – teórica, orientação prática e técnica - para que os alunos pudessem ir a campo conhecer os seus personagens, identificar aquilo que há de mais sutil e que os definem enquanto essência e alma de grupo, para então fazer as entrevistas, imagens e os filmes. Ao final, após a exibição dos filmes, fez-se a reflexão acerca do processo de produção e das aprendizagens realizadas.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Cinema. Ato Criativo. Formação de Jovens. Metodologia

ABSTRACT

The text is a partial result of the research on Cinema and Educational Design, carried out in Portugal between 2015 and 2016, within the scope of the Advanced Post Doctoral Internship. The same has as one of its investigative biases the production process of school videos made by the North: Association of Production and Audiovisual Animation, in the Vocational Technical Course of Audiovisual with classes of the 11th year, of the Secondary School Santa Maria Maior, Viana do Castle. This is the observation of a teaching and learning process through the production of seven documentary-type videos about seven musical groups of the genre Hip Pop (Tuka, Onakep, Contact Lens, Aga2o, Fat-Cap, Espalha and Omega Krew), whose musicians live and work in Viana do Castelo and its surroundings, in Portugal. It aims to address the formative aspects with cinema in the school, considered by Bergala (2007) as the passage to the creative act. To understand from the realized observations, the formative dimensions present in the process of audiovisual production in the school. An experience that is constituted by the practical and sensitive effort of transforming ideas, concepts and perceptions into images, from the contact with the characters and the immersion in their realities. The corporal relation with the reality mediated by the eye of the objective becomes a source of constitution of specific knowledges, that are giving in the realization of the audiovisual. There was a dense preparation - theoretical, practical and technical - so that students could go to the field to know their characters, identify what is more subtle and define them as group essence and soul, to do the interviews, images and movies. At the end, after the films were shown, the reflection about the production process and the realized learning was made.

KEYWORDS: Education. Movie theater. Creative act. Youth Training. Methodology

INTRODUÇÃO

Esta produção é parte dos trabalhos realizados no Estágio Pós-Doutoral na Universidade do Minho, Portugal, no Instituto de Educação, sob a Supervisão do Professor Doutor Manuel Sarmento. A pesquisa foi realizada em cinco escolas com o objetivo de conhecer as experiências de trabalho com cinema na escola, e seus possíveis desenhos *formativos*, ou modos de organizar o processo de ensino aprendizagem com a mediação do cinema.

Observou-se que há inúmeras possibilidades de abordagem do cinema na escola como dispositivo de formação de crianças e jovens. Entre elas, a produção de audiovisuais realizada pelos alunos. Das cinco instituições de ensino pesquisadas, a Escola Secundaria Santa Maria Maior, de Viana do Castelo foi a única observação realizada sobre o formato de produção de audiovisual na escola. As observações foram feitas por cerca de três meses, uma vez na semana, às vezes de quinze em quinze dias. Não foi possível acompanhar as gravações no campo, pois, além de serem sete grupos musicais e sete grupos de alunos, as agendas com os músicos eram incertas. Os alunos tinham dificuldades de agendar horários com antecedência, pois os músicos nem sempre tinham tempo disponível. Os alunos tinham sempre que andar a procurá-los. Além disso, a pesquisadora estudava e residia em Braga, a 50 km de Viana. No entanto, acompanhou todo o processo formativo na escola: os estudos teóricos, as socializações de campo, o visionamento das imagens captadas pelos alunos, as discussões sobre a escrita fílmica, a montagem, a exibição dos filmes realizados, e por último, fizemos uma mesa redonda para as reflexões junto aos alunos realizadores e seus professores, acerca das experiências e aprendizagens durante o processo de realização dos filmes.

Cinema e Formação de Jovens

As reflexões teóricas e as investigações científicas sobre a juventude vêm apontando diferentes formas de entender e definir essa categoria social, histórica e culturalmente constituída. As pesquisas (LEÓN, 2010) falam de juventudes e não juventude, como se todos os jovens tivessem condições iguais e semelhantes de vida. As condições socioeconômicas e culturais de pertencimento é que vão atestar os diferentes modos de viver dos jovens e suas culturas. Assim, algumas definições compõe o debate acerca da temática, tais como:

um segmento da população que abrange todos que se encontram numa determinada 'faixa etária'. Outra linha analítica abrange e focaliza as particularidades sociais da 'juventude' como um grupo social e histórico que cria sua própria cultura (a cultura juvenil), suas próprias práticas e estilos de vida. Outro conceito, ainda, define a juventude como o processo de transição para a vida adulta e centraliza a análise nos modos cultural e histórico em que ocorre o conjunto de processos que vão configurando as novas gerações de adultos. (León, 2010, p.16).

Podemos perceber que cada uma dessas abordagens revela aspectos específicos da juventude e indicam a pluralidade de modos de vida, culturas juvenis, modos ser e estar no mundo, opções estéticas, musicais e formas diversas de interagir, aprender, conhecer e comunicar. Pensar a formação da juventude, deve ser sobretudo um pensamento aberto para múltiplas possibilidades, múltiplos meios que privilegiem as práticas coletivas, solidárias e cooperativas dos jovens atravessadas por experiências criativas e artísticas. As juventudes são, sobretudo, esses tempos de vidas que pulsam por dinâmicas culturais desafiadoras, que lhes possibilitem ir construindo identidades, independências e autonomias. E que promovam uma certa ruptura com o que representa enquadramentos, normalizações, rigidez, inflexibilidades ou qualquer outra forma avessa às mudanças e produtoras de enrijecimentos, na perspectiva dos jovens.

Em uma perspectiva mais formal considera-se jovem pessoas que se situam no recorte etário entre os 15 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que delinea de modo geral a juventude brasileira.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos - jovens - para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. (Silva e Silva, 2011, p.2).

Como se observa, as definições de juventudes diferenciam-se, inclusive quanto a faixa etária nos documentos oficiais, seguindo orientações mais gerais e as especificidades culturais de países como o Brasil. No entanto, neste texto não pretendemos discutir em específico a temática da juventude e sim a sua formação na relação com o cinema, especialmente a produção de audiovisuais na perspectiva do gênero documentário, pelos jovens da Escola Santa Maria Maior de Viana do Castelo, Portugal. Experiência essa, que consideramos importante à formação humana, técnica e crítica, no âmbito do ensino secundária e profissionalizante desses jovens. Autores como Martín e Guardia (1976), insistem em afirmar que a força educativa do audiovisual tem o potencial de mudar, inclusive, as relações educativas deslocando-as do eixo das relações hierárquicas (superior/inferior), para relações equitativas e abertas, eliminando, portanto, as barreiras da comunicação na escola.

El cine compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto como recurso didáctico y fundamento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y atividade fundamental em todos los niveles educativos, incluindo o universitário. (Martínez-Salanova, 2002 apud Garcia e Ruiz, 2014, p. 111-112).

Para o autor, o cinema na formação dos jovens apresenta múltiplas possibilidades, constitui-se em elemento imprescindível para sua socialização, educação e inclusão cultural. Configura-se como um dispositivo de produção e reprodução do olhar sobre o mundo, “a imagem representada pelo cinema alcança um nível de produção semiótica da realidade” (Garcia e Ruiz, 2014, p. 112). O cinema apresenta uma magia educativa que vai além dos dispositivos didáticos. As imagens geradas pelo cinema estabelecem relações com o nosso modo de ver e perceber o mundo. “Elas são a representação de uma forma de ver. Não são o ver em si mesmo. São a forma em que pensamos ver e se inscrevem no universo pessoal desde o que vemos.” Garcia Garcia (2000, apud Garcia e Ruiz, 2014, p. 112).

Como estratégia didática o cinema amplia e aprofunda a formação dos jovens, uma vez que ele ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a própria sensibilidade, contribuindo para consolidar conhecimentos, estabelecer dúvidas onde haviam certezas e promover atitudes criativas e capacidade de análises das questões referente à vida cotidiana. González (2002), citado por Garcia e Ruiz, (2014: 112), também afirma que

o cinema tem uma enorme projeção educativa, na medida em que ajuda a cultivar o mundo interior mediante a assimilação da cultura, humaniza os espíritos, permite a aprendizagem humana e eleva ao mundo da razão acima da mera força vital e espontânea do jovem. (Tradução da autora).

Observa-se que os autores apresentam uma certa convergência quanto ao papel formativo do cinema, destacando a ideia de emissão e recepção intencional de filmes que possam produzir reflexões acerca de valores culturais, humanos e técnico-científico ou artístico, por meios dos quais os jovens possam não apenas se identificar, mas também melhorar os seus conhecimentos e atitudes. Porter Moix, citado por Garcia e Ruiz (2014) aponta três tipos de ensino acerca do cinema na escola: o ensino *com* cinema, o ensino *pelo* cinema e o ensino *do* cinema.

O ensino do cinema segue a perspectiva de Eisenstein, que defende o desenvolvimento da capacidade de análise fílmica do jovem, abordando a materialidade de sua forma. Identificando os elementos da montagem na construção narrativa: os choques e as contradições que são constitutivas do filme movido por motivos, oposição de objetos que representa oposições de ideias, metáforas expressas pela transformação plástica de elementos naturais em situações sociais como ocorre com a água e a massa de trabalhadores no filme *A Greve* (1925), de Eisenstein movido pela montagem de atrações, (Mascarello, 2012). A decupagem atividade crítica e atenta à construção e a desconstrução fílmica, deve destacar os motivos do trabalho estético do diretor/montador e ao mesmo tempo, identificar o fluxo de energia que move as massas e promove a identificação do espectador, uma vez que o cinema de Eisenstein se configura como cinema revolucionário em defesa das classes trabalhadoras e do sistema comunista soviético. Desse modo, o ensino do cinema deve ser voltado para a formação do espírito crítico dos jovens, prepará-los para a recepção crítica de mensagens audiovisuais que os chegam de modo invasivo e alienante, pois impedem, muitas vezes, o exercício crítico do pensamento. Muitos outros autores (Jimenez Pulido, 1999; Zumalde, 2002; Con Jak

Lang, que defendeu uma política de sensibilização dos jovens por meio da arte cinematográfica, na França, entre outros estudiosos) apontam essa linha de formação da juventude por meio do ensino do cinema, respeitadas as devidas diferenças entre eles. (Garcia e Ruiz, 2014).

Educar *com* o cinema é uma perspectiva que a maioria dos educadores realizam, segundo Garcia e Ruiz (2014). Eles consideram o cinema como um potente meio de ensino e instrução dos jovens. Os educadores são os mais ardentes propagadores da adaptação do cinema ao ensino, pois consideram-no como veículo e propagador de valores humanos. Em última instância é a utilização do filme em sala de aula como ponto de partida para uma discussão temática ou como fechamento da mesma.

A formação *pele* cinema refere-se ao uso didático do filme, com procedimentos que buscam o exercício da leitura de textos visuais e audiovisuais, como atividade nuclear em contextos formativos de jovens para crítica dos meios de comunicação (Garcia e Ruiz, 2014).

Para Bergala (2007) uma das importantes dimensões formativas de jovens, com cinema na escola, é a passagem ao ato criativo ou a realização de audiovisuais, não como um reverso da análise, mas como uma atividade específica que demanda do professor-orientador um mínimo de experiência prática.

Há uma diferença de exigência entre *ensinar*, no sentido clássico, e *iniciar*. Ao iniciador que nunca teve uma experiência íntima do gesto de criação e do que *isto implica para o sujeito sempre lhe faltará algo*. Posto que é precisamente de uma experiência de sujeito a sujeito, que se trata na transmissão de um gesto de criação. E para se chegar a essa transmissão é quase indispensável ter assumido o risco, ao menos uma vez na vida, de escolher a localização e a distância da câmera, o enquadre, de decidir o que tiver que decidir-lhe, ou no ator seu deslocamento, a adequação de sua interpretação, a velocidade do movimento da câmera, etc. Essa experiência dará necessariamente ao orientador uma serenidade e uma tolerância maiores. (Bergala, 2007, p.164-165, tradução da autora).

É exatamente para que os jovens estudantes tenham essa experiência, que a passagem ao ato de criação é fundamental. É uma experiência que não é apenas intelectual, mas é também corporal, física de certo modo, constituindo-se em um saber de outra ordem que não é possível obtê-lo por meio das análises fílmicas, por exemplo (Bergala, 2007). É uma experiência metaforicamente quase medieval, em que só se aprender fazendo, errando, acertando ao refazer-se, como ocorreu com os 21 jovens da Escola Secundária Santa Maria Maior de Viana do Castelo, os quais produziram sete audiovisuais sob a coordenação e a orientação da Ao Norte – Associação de Produção e Animação Audiovisual. Os audiovisuais versam sobre sete grupos musicais *hip hop* da região. A produção teve o objetivo de se constituir como um trabalho coletivo, na forma de um primeiro experimento, cujo roteiro e definição de personagens foram sendo construídos coletivamente no âmbito da escola e no campo, na forma de uma etnografia organizada em sete grupos de três jovens, onde cada trio trabalhou com um grupo musical.

O processo de criação dos vídeos. Notas metodológicas

Os trabalhos de criação iniciaram-se no mês de outubro de 2015, nas aulas da professora Monica Maciel e do professor Edmundo Correa, como uma atividade em parceria com a Ao Norte, no âmbito do projeto *Olhar o Real*, que desenvolve subprojetos de criação de vídeos com diversas instituições educacionais, do ensino básico ao superior, na formação de crianças, jovens e professores.

A observação do processo de criação na Escola Secundária Santa Maria Maior, foi parte de uma pesquisa - Cinema e Desenhos Formativos: experiência do PIBID e de escolas portuguesas - realizada em cinco escolas portuguesas (2015/2016) como atividade de pós-doutoramento, sendo essa a última escola a ser observada.

O trabalho foi realizado com e pelos alunos do 11º ano, turma I, do Curso Profissional Técnico de Audiovisuais da Escola Secundária de Santa Maria Maior, Viana do Castelo. De acordo com as orientações do site da Ao Norte sobre as produções desses jovens

O curso olhar o Real tem como objetivo proporcionar um espaço de aprendizagem e de ex-

perimentação, através da realização de documentários em vídeo digital. Os participantes têm uma formação essencialmente prática, onde são abordadas as técnicas da câmara de vídeo, a imagem, o som, a montagem, a linguagem cinematográfica, a preparação do filme, e visionam e discutem obras que pertencem ao património cinematográfico do documentarismo. Pretende-se que cada formando, ou grupo de formandos, realize um filme documentário com uma duração entre 10 e 20 minutos, que aborde aspetos da realidade quotidiana e traduza, de alguma maneira, o seu “olhar” pessoal.”¹

A preocupação com a formação pessoal dos jovens, com o desenvolvimento de um saber técnico e prático no processo de criação é explicitado nos objetivos do curso, no entanto, a experiência da criação, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e perceptivas foram fundamentais para um processo de formação humana densa, em que se destacou a educação do olhar, o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de percepção crítica do mundo e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da habilidade de escuta do outro, algo muitas vezes difícil ao jovem pelo excesso de barulho e informações que o mundo lhe impõe.

O curso iniciou-se com orientações teóricas no âmbito da escola com base em um plano de estudo, no qual destacou-se conteúdos programáticos específicos do campo do cinema e ministrado em várias unidades, indo dos conceitos teóricos às orientações de preparação do campo e avaliação de retorno do mesmo com a discussão e a socialização do material recolhido. Plano de trabalho:

Noção de história da imagem: discussão entre a pintura e a fotografia, a imagem em movimento, persistência retiniana, os irmãos Lumière e o seu cinematógrafo e visionamento de documentário inglês dos anos 40. A Câmara de Filmar: introdução teórica e os seus processos mecânicos: funções básicas da câmara (foco automático, zoom, diafragma, obturador balanço de brancos, etc.), exercícios de manuseamento e experimentação da câmara de filmar: exercícios práticos sobre funções básicas da câmara. Som: a importância do som no cinema e audiovisual, apresentação e demonstração do equipamento disponível para captação, exercícios de experimentação e manuseamento do equipamento de som. Iluminação: a importância da luz no cinema e no audiovisual, técnicas de iluminação em geral, observações e cuidados a ter na iluminação de interiores e exteriores, técnicas de iluminação para entrevistas. Montagem: a importância da montagem no cinema e audiovisual, técnicas de edição de vídeo, demonstração de alguns exemplos. Da história ao argumento. (Ao Norte, plano 2015).

Apesar do imenso conteúdo do curso, a proposta não primou por um roteiro fechado que indicasse o passo a passo da realização dos vídeos, ao contrário, o movimento de criação foi se construído em um intenso diálogo entre o orientador Alexandre Martins, os professores, os jovens e a realidade, numa tentativa de aproximação desses com os grupos musicais. O último item do conteúdo programático: “Da história ao argumento”, revela essa concepção dialógica e aberta de formação por meio da criação de documentários, defendida pela Ao Norte na pessoa do orientador. Concepção essa que é a base da sua metodologia de formação-criação, cuja premissa é a pesquisa etnográfica como princípio para a construção do argumento, que vai se fazendo no próprio processo criação, constituindo o que Ribeiro (2015) definiu como *design de investigação*.

O processo de investigação assim conduzido liberta o investigador do constrangimento do plano rigoroso e predeterminado e do procedimento errante ao sabor do percurso, apontando para um procedimento semi-determinado e flexível sem desvios assinaláveis ao problema ou ideia geral da investigação. O *design* de investigação deve ser reflexivo, realizar-se e actuar em todas as etapas do desenvolvimento da investigação. Poderemos falar de design global da investigação e de um re-*design* da investigação dos detalhes e das etapas. Parafrazeando Boutinet (1996) no que diz acerca do projecto, diríamos que através do *design* de investigação (do projecto) procuramos criar algo de inédito, não um qualquer inédito, mas um inédito que mantenha um parentesco secreto com a experiência já realizada do indivíduo, com a sua história pessoal, não deixando, portanto, de conter uma parte significativa da subjectividade do seu autor. (Ribeiro, 2015, p.25-26).

O design investigação trata-se de uma atividade de imersão em uma dada realidade para resolução coor-

¹ Fonte: <http://lugardoreal.com/video/a-vida-ao-maximo-espalha>.

denada, criativa e sistemática de problemas. No caso da criação dos documentários, os jovens teriam que conhecer a realidade e a história dos conjuntos musicais, a história de vida dos seus membros, os locais de trabalho ou seus estúdios, suas músicas e detalhes de suas vidas particulares, para que os jovens pudessem descobrir a centralidade do seu problema: os seus personagens, suas motivações e sua alma enquanto grupo musical, ou seja, a essência da existência do grupo. Para tanto, eles teriam que descobrir como foi criado o grupo? Quem são os músicos membros? Existe um músico principal, entorno do qual os outros atuam? Qual o sentido dos nomes dos grupos? Quais são as especificidades dos grupos decorrentes de adaptação da cultura musical *hip hop* Norte Americana para a realidade portuguesa, em especial a região de Viana do Castelo? Assim, inúmeras questões iam surgindo na medida em que os jovens se aproximavam dos músicos e encontravam dificuldades de abordagem. O *re-design* da investigação e criação era sempre discutido no coletivo da sala de aula, em um processo de socialização das experiências e dos materiais coletados no campo.

“Da história ao argumento”

Do início ao término do curso (orientações, pesquisas, avaliações, gravações, montagem e apresentação no XVI Encontro de Cinema de Viana do Castelo, maio de 2016), foram cerca de quatro meses de trabalho. A montagem foi realizada na ilha de edição da Ao Norte, pelo professor/artista formador (AM). A questão central colocada pelos jovens e discutida no coletivo da sala de aula era sempre a questão de abordagem, de como aproximar dos músicos e captar seus pontos de vista, uma vez que não dava para ficar um tempo contínuo observando-os por conta da dinâmica dos mesmos. Essa questão também dificultava a criação das imagens a definição dos personagens. Como ganhar confiança para que eles se colocassem abertos e à disposição dos iniciantes no processo de criação? *Como descobrir aquilo que os tornavam especiais?* É bom lembrar que de dezembro a março é um período de inverno intenso em Portugal, com muito frio e chuva, o que tornava ainda mais difícil esse processo.

Os 21 jovens dividiram-se em trios e cada grupo teve que escolher um conjunto musical entre os sete: *H2O*, *Lentes de Contato*, *Espalha*, *Tuka*, *Fat Cap*, *Omega Krew* e *Onakep* para fazer as suas pesquisas e construir as suas narrativas do documentário. A preocupação de compreender o problema principal de cada grupo era uma constante. *O que os tornavam especiais?* Após muitas ida e voltas do campo e a reflexão coletiva, a descoberta desse problema veio a constituir o tema de cada documentário, que foi se desenhando como um mosaico: peça a peça, mediadas pelo diálogo sobre cultura *hap e hip hop*, pela troca de múltiplos olhares e diversas vozes, pela percepção fina dos jovens que ia se desenvolvendo em relação aos fenômenos sociais e pessoais do universo dos músicos.

As discussões e o *redesign* do trabalho foram sempre feitas sob a coordenação e orientação firme do ator de teatro Alexandre Martins, que sabia ser firme e ao mesmo tempo flexível e afável. Suas estratégias e linguagem de representação teatral contribuíram como recursos de firmeza e flexibilidade, de modo que os jovens entendiam os comandos, mas ao mesmo tempo interagiam de forma alegre e afetuosa, sem desgaste.

Segundo Francisco Elinaldo Teixeira o termo documentário foi utilizado para designar um “domínio específico do cinema” a partir do final dos anos 1920 e início dos anos 1930. Sua herança significativa vem das ciências humanas “para designar um conjunto de documentos com a consistência de ‘prova’ a respeito de uma época”, (Teixeira, 2012, p. 253). Aplicado ao cinema, o termo “disputou com a palavra ficção a prerrogativa de representação da realidade e, conseqüentemente de revelação da verdade”. No entanto, ao se falar em documentário na atualidade, o significado original ainda comparece, mas logo em seguida se torna refratário “numa multiplicidade de concepções e renomeações que converteu o campo num dos mais belicosos do cinema.” (Teixeira, 2012, p. 253). No contexto em análise, o conceito de documentário comparece numa perspectiva epistemológica, de construção de conhecimento, de formação e educação de jovens utilizando os dispositivos do cinema, considerando-o como ato criativo, portanto, como arte. O objetivo era fazer com que os jovens aprendessem a fazer leitura de realidade, identificar elementos objetivos e subjetivos do universo cultural dos personagens, de modo que eles pudessem transformar esses elementos em imagens e em linguagem cinematográfica.

Para tanto, o artista orientador, a cada encontro de socialização e análise do material produzido, retomava

as reflexões conceituais e um esquema mínimo organizativo das ações no campo, que compunha a sua metodologia de trabalho, a qual pautava-se pela dialogicidade, a interrogação e a reflexão retomando sempre acerca do que ele havia orientado nas aulas anteriores e relacionando com as ocorrências e indagações que compareciam no campo durante o processo de aproximação e análise do universo cultural e pessoal dos grupos musicais, trazidas pelos jovens.

Assim iniciava-se o diálogo nos momentos de socialização, avaliação e reorientação, que Bergala (2007) chama de pedagogia da criação: *“Então, vocês lembram de uma esquema que eu coloquei no quadro, que começava assim: história, depois o que vinha na sequência, que eu já não me lembro mais?”* (Orientador, 2016). Ao tentar recuperar os ensinamentos da pedagogia da criação os jovens iam lembrando e respondendo, ele ia avançado nos conteúdos, nas reflexões e ao mesmo tempo articulando com os depoimentos das ocorrências de campo. Desse modo, o argumento ia sendo construído coletivamente, abordando as especificidades de cada grupo. Os jovens respondiam: *“história, personagem, argumento, história igual a filme, etc..”* De início, como os jovens não haviam conseguido a história do grupo, o orientador propôs que se trabalhasse então, no regime do personagem, e pergunta-os: *“[...] o que o torna o especial?”*. Logo eles recordam-se que é *“o ponto de vista, sua luta e seus problemas”*. Na sequência da construção do argumento, refletia-se sobre a identificação com o espectador. A conclusão do documentário, como seria? Os jovens respondem aberta ou fechada. Assentia o orientador:

aberta ou fechada, muito bom. Pronto, então a partir deste esquema, eu agora quero que vocês considerem aquilo que já recolheram, que eu espero que vocês tenham recolhido, espero que estes dias que vos foi dado vocês tenham aproveitado ao máximo para questionar as vossas personagens, falar com as pessoas. (Orientador, 2016).

Aparentemente parecia instaurar-se uma certa instabilidade promovida pelo movimento de partilhar saberes e produzir conhecimentos, pelo medo e a ansiedade de revelar o que haviam conseguido ou não no campo. Alguns grupos de jovens se esmeravam mais, encontravam os caminhos mais rápidos, favorecidos talvez por uma dinâmica mais aberta dos músicos.

O trabalho de produção é muitíssimo interessante, pois estimula, de algum modo, o desenvolvimento da percepção fina dos alunos em relação aos fenômenos sociais e pessoais. Além de estudar a cultura musical do *hip hop* norte americana, eles tinham que observar atentamente o processo de adaptação da cultural *Hip Hop* para a realidade portuguesa de Viana do Castelo, destacando as especificidades.

Em um primeiro momento, eles tiveram que se aproximar dos músicos, tanto na perspectiva individual como grupo, e perceber em cada grupo, o que poderia constituir-se em imagem filmada. Para tal, os alunos teriam que observar bem os músicos, as letras e aquilo que os tornavam específicos, singulares, especiais e único, frente às demais pessoas. Assim, eles teriam que conhecer a história pessoal de cada um dos músicos membros dos conjuntos. Foi dessa forma que eles configuraram seus personagens. Todos tiveram que fazer o máximo de contato possível com seus personagens, antes de realizar as entrevistas e fazer a captura de imagens, com o objetivo de identificar essa singularidade, ou seja, perceber aquilo que há de mais humano neles.

Foram vários encontros para análise da construção do olhar dos alunos em relação aos personagens no campo, bem como para análise do material recolhido. Eram encontros (sala de aula) muito tensos, pois a construção do argumento no campo é uma das fazes mais difíceis, e realmente é onde se educa o olhar, ao se tentar perceber o que é essencial para ser transformado em imagem. Essas singularidades dos personagens e de suas músicas, se descobriam nas suas histórias de vida, na relação com a cidade, com a família, na intensidade da relação com a própria música e nas suas letras.

O método era ouvir todos os alunos: se foi ao campo, quantas vezes, o que descobriu, naquilo que descobriu o que constitui de fato o argumento, as imagens feitas, os enquadramentos, os ângulos, aquilo que não fora transformado em imagens (oportunidades que perderam naquele contato com os personagens), o lugar da entrevista, enfim, eram tantos os detalhes que fiquei realmente convencida de que a educação do olhar não se completa se o educando não vivenciar a experiência da produção. A tensão aumentava

não só pela dificuldade de os alunos enxergarem os elementos essenciais e singulares de cada conjunto/personagem, mas pela falta de empenho de alguns deles. O professor tinha sempre que fazer um meio de campo: era firme na sua autoridade de apontar o não percebido, o não realizado e as oportunidades que deixaram passar, mas ao mesmo tempo, estabelecia relações flexíveis, de elogio dos acertos e de comentários dos erros, utilizando-se a performance (movimentos corporais, gestuais, linguagens próprias dos jovens), que só um ator de teatro era capaz de fazer com isso mantinha uma boa relação e motivava os alunos.

Experiências e aprendizagens: a voz dos jovens realizadores

O fechamento desse trabalho se deu no contexto do XVI Encontro Internacional de Cinema de Viana com a exibição dos sete vídeos, depoimento dos jovens realizadores e a presença dos grupos musicais, que fizeram um show ao vivo. Ali mesmo no Teatro Municipal, já fiz contato com os professores da escola (Mônica e Edmundo) e o professor Alexandre da Ao Norte. Marcamos uma roda de conversa com os alunos para a próxima semana, com o objetivo de eles narrarem sobre suas experiências e aprendizagem no processo de criação e produção dos documentários.

Na Escola Secundária Santa Maria Maior, com os jovens sentando em círculo, propus que eles falassem livremente sobre suas experiências e aprendizagens. Depois os professores também falaram. Esse momento foi gravado em vídeo (usando tripé) e em gravador de voz.

Os jovens que trabalharam com o conjunto musical *Tuka*, consideraram como aprendizagens conhecer o universo da música *Hip Hop* e perceber qual era a sua essência. Após algumas conversas eles observaram que ele repetia várias vezes a palavra sentimento, depois eles relacionaram a ideia de sentimento ao fato de o Tuka dizer que gostava de gato, porque o gato é um animal que se adapta bem à rua. Foi, portanto, desta relação entre o animal preferido e o sentimento que os jovens deduziram o título do vídeo “Da rua para o sentimento”. Outra aprendizagem foi o desafio de trabalhar em grupo, cada um com um ritmo e uma consciência diferente do que ficou bem feito e daquilo que não ficou.

O trio que trabalhou com o “*Lente de Contacto*” identificou com mais facilidade qual era a essência do grupo ao conhecer a sua história e as letras das músicas. Eles nasceram em Viana do Castelo e as suas músicas inspiram-se e cantam a sua cidade natal. Logo, não foi difícil de perceber o quanto eles são enraizados na própria cidade. Daí o título: “As raízes que nos prendem”. Consideraram a experiência enriquecedora, primeiro porque eles não gostavam muito de documentário, achavam-no algo “secante”, no entanto descobriram que o importante é a temática e não o gênero. Encontraram dificuldade em combinar os horários escolares com os horários dos músicos, no entanto descobriram que o trabalho só acontece se eles o fizerem acontecer.

O trio que trabalhou com o *Espalha* tiveram que aprender a lidar com o próprio grupo de trabalho, que no início eram três, depois ficaram só dois. O que tornou as gravações difíceis. Obtiveram ajuda voluntária de alguns colegas. Encontraram também dificuldade em se aproximar dos músicos. Consideram que o documentário poderia ter ficado melhor, pois obtiveram bastante informações sobre os personagens e eles ainda tinham muitas coisas a dizer, mas tiveram imensos percalços que dificultaram transformar as informações em imagens, visto que no primeiro momento as conversas não foram gravadas, nem anotadas, conversaram de modo mais informal em um café, com objetivo de conhecer sua história e perceber sua personalidade. As conversas variaram da política ao cotidiano. Mesmo assim, ao verem o resultado: “A vida ao máximo - Espalha” sendo exibido no Festival, ficaram surpreendidos e felizes. Não acreditavam que aquilo pudesse render algo interessante. O título refere-se à dinâmica acelerada que têm os músicos, que tornavam os encontros difíceis. Observa-se que os jovens fazem forte autocritica e se posicionam afirmando que se fossem fazer de novo o filme, o fariam de um outro jeito, criariam outras estratégias e dinâmicas.

Os jovens que trabalharam com o *AgaH2O*, relataram de modo sincero que a sua maior dificuldade foi iniciar os trabalhos. Segundo eles por preguiça, pois achavam que tinham dois meses e que esse era tempo suficiente. No entanto, quando conseguiram engajar no trabalho o tempo já era escasso, mas contaram a sorte de que os músicos eram bastante disponíveis e acessíveis. Sentiram muita dificuldade em estabelecer uma relação de confiança com os personagens e, portanto, identificar o que os tornavam específicos, qual

era a alma do grupo. Acham que o documentário: “*A vida é uma viagem, segundo AgaH2O*”, não ficou mal, mas poderia ter ficado melhor.

Para os jovens que trabalharam com o *Fat Cap*, “o mais importante de tudo foi a formação, que em tão pouco tempo conseguimos aprender demasiado, nem sei como, dentro de um espírito crítico que ainda não havíamos alcançado, foi nosso primeiro trabalho e gostei muito do resultado final, de ver o trabalho ser exibido. O título: “*No submundo de Fat Cap*”, é uma alusão à sua própria história de vida, à sua condição social e familiar.

O grupo de jovens que trabalhou com a “*Liberdade da Alma - Omega Krew*”:

no meu caso gostei bastante, deu-me uma visão de mundo diferente do que eu tinha, consegui olhar o mundo por outros olhos, mesmo com tantos problemas gostei bastante da experiência e ganhei novas habilidades para vida, gostei bastante das personagens, percebi mais o mundo deles, como eles fazem as letras, foi enriquecedor para minha alma. (Membro do grupo, maio de 2016).

Os jovens que fizeram o documentário com o *Onakep*, consideraram fácil aproximar do personagem e estabelecer uma relação de confiança, porque sua idade é muito próxima da idade dos realizadores, ele sempre os perguntava para onde queria ir gravar. Estes disseram que aprenderam bastante sobre a cultura musical *hip hop*, que nada tem a ver com o estigma social que carrega, faz música *hip hop* porque gosta, ele é simples e direto por isso o título: “*Onakep, simples e direto*”.

Interessante observar que as moças quase não se manifestaram, ficaram muito silenciosas, apesar de se tê-las provocado. Uma delas, no entanto afirmou o seguinte: “eu acho que o trabalho de fazer um documentário deve ser valorizado e apreciado porque não é fácil entrar no mundo de uma pessoa”. Outra jovem disse:

o professor Alex fez um bom trabalho na sua formação, principalmente quando nos ensinou a termos nosso ponto de vista e a seguirmos as nossas próprias ideias, porque se não tivéssemos seguido o nosso ponto de vista e as nossas próprias ideias, o resultado não ia ser o mesmo, ou seja, nós tínhamos que criar um caminho e seguirmos em frente, depois é que veríamos o resultado e se iríamos gostar”. (Membro do grupo, maio de 2016)

Outro jovem disse: “também nos ensinou a não termos vergonha de perguntar”. Outro completa: “e observar tudo, não deixar passar nada.” Outro disse que ele os ensinou a perguntar sempre o porquê, não deixar de indagar sobre tudo”. Aprenderam também não desperdiçar imagens, algumas que eles consideraram ruim teve importante papel dentro do documentário.

A pesquisadora pergunta: “Se vocês começassem agora outro documentário como seria? As respostas foram diversas, cada um ia falando algo que era complementado por outro: “Acho que seria completamente diferente, pois já prevíamos os acontecimentos”, “fazíamos melhor seleção das imagens”, “nos estragou um pouco também porque agora já percebemos quando o plano está torto”, “estaríamos mais preparados.” Eles aprenderam a escolher a informação, por que são tantas que ficavam confusos quando tinha que escolhê-las. Outra questão foi o ensino insistente na observação de tudo. Ficaram mais sensíveis à produção dos outros, a leitura de filmes vendo detalhes que antes não viam. Agora percebem por menores que antes não percebiam. O professor Edmundo pergunta aos jovens a contribuição da realização para suas culturas visuais, se agora eles conseguem observar melhor o trabalho dos outros e aprender com isso. Eles respondem que sim, que servem para os trabalhos que seguem, fazem melhor a leitura de filmes, vendo detalhes que antes não viam.

Pesquisadora: “em uma palavra vocês poderiam fechar dizendo o que aprenderam, o que se apresenta como diferente em função da aprendizagem?”. Eles responderam: “ambição”, “determinação”, “sinônimos”, “sensibilidade”, “vontade”, “o olhar”, risos.

Pesquisadora: “professor Alexandre, você deve ter muitas experiências com orientação de realização de

vídeos, você poderia falar algo que fosse específico deste grupo?”. O que mais saltou aos seus olhos foi o fato de os jovens ser de um curso de audiovisual e não demonstrarem garra, desejo de realização. Mas segundo ele, percebeu que houve um salto de crescimento muito grande durante a realização dos trabalhos. Os próprios exercícios contribuíram para o crescimento, a desmotivação veio quando se depararam com as dificuldades do campo. Outro salto se deu após a pré-montagem, quando eles tiveram que voltar a campo e complementar a realização das imagens.

O professor Edmundo pondera que embora eles tenham crescido muito, ainda precisam melhorar na sensibilidade para a composição de imagens. Outra coisa é atacar o trabalho logo de início para que os mesmos tenham um desenvolvimento melhor do que tiveram.

O professor Alexandre pondera que não os orientou tecnicamente quanto a composição das imagens, apenas alguns detalhes. Ele afirma que, o que os jovens produziram foi na verdade exercícios fílmicos, que os jovens demonstraram claramente o aumento da concentração e da sensibilidade. Professora Mônica, “como você percebeu o crescimento dos jovens?” Ela diz ter percebido no processo, com os exercícios, e que esta foi sua primeira experiência e que o mais importante foi o processo e não propriamente os resultados, que também foram bons.

Todos disseram ter gostado de ver o trabalho exibido e que reconheceram o inegável crescimento na aprendizagem e na cultura visual. Além da sensibilidade, da percepção ampliada e focada ao mesmo tempo, todos levam consigo uma experiência que lhes permite adotar um outro ponto de partida, um outro *modus operandi* na realização dos próximos vídeos. Os percalços, as dificuldades para arrancada no trabalho, faz parte do próprio processo de construção de conhecimento, da aprendizagem que se faz por etapas, por fazer e refazer, o que é diferente de erros e acertos.

Considerações finais

Por fim, os jovens verbalizaram ao final, a concepção, a metodologia e os objetivos da formação, reconhecendo os princípios de autonomia, responsabilidade, liberdade de escolha e de construção de conhecimento propostos pela Ao Norte. A ideia da construção coletiva do argumento a partir da pesquisa sobre os grupos musicais ficou evidente aos jovens, os quais reconheceram ter sido uma estratégia importante para que eles fizessem o exercício de criar seus próprios caminhos, seguir suas ideias e seus pontos de vista. O próprio professor declarou que o seu objetivo era realmente o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização, na construção dos personagens, na percepção da realidade e na ampliação da cultura visual.

A partir deste trabalho ficou ainda mais evidente o importante papel do cinema na formação humana, seja de crianças, jovens ou adultos. As escolas e universidades tem muito a ganhar utilizando o cinema e o audiovisual nas suas múltiplas possibilidades e *desenhos formativos* como vem sendo discutido por diversos teóricos tanto do campo do cinema como da educação de um modo geral. Para tanto, considera-se o atual contexto social global, que coloca aos educadores novos desafios à formação humana, frente a uma sociedade complexa, atravessada e constituída pelas imagens e comunicações virtuais. A leitura de mundo, na atualidade, requer habilidades e conhecimentos que vão além das habilidades da leitura linear ou livresca, historicamente determinada. Por fim, o cinema, o audiovisual, contribui para o desenvolvimento de uma cultura visual e artística nas instituições educativas, promovendo inclusive, inclusão cultural das camadas trabalhadoras, que na maioria das vezes têm pouco acesso às salas de cinema e outras formas de artísticas ou espaços culturais

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergala, (Alain. 2007) *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fuera de ella*. Traducción de Núria Aidelman y Laia Colell. Barcelona, Laerte Ediciones.
- Garcia, Álvaro Pérez y Ruiz, Daniel Muñoz. (2014). *Análise didático de narrativa audiovisual*. In. Garcia, Garcia Francisco, et al. Aprender del cine: narrativa y didáctica. Madri, Icono14 Editorial.
- León, Oscar Dávila. *Juventude e trajetórias sociais*. In. Guimarães, Maria Tereza Canezin e Sousa, Sônia M. Gomes. *Jovens: espaços de sociabilidade e processos de formação*. Goiânia: Editora PUC-GO, 2010.

Mesquita, Rui G.M. (Org.).(2013). *Projeto Didático para a Construção de Documentários: uma possibilidade de experiência popular na escola pública*. Recife: editora Universitária da UFPE.

Ribeiro, Jose da Silva. (2003). *Desenho ou design de investigação em Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia*, Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, Roselani Sodré da, e Silva, Vini Rabassa da. (2011). *Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios*. Cad. CRH vol.24 no.63 Salvador Sept./Dec.. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013, acesso em 18 de abril de 2017.

VIDEOGRAFIA E FICHA TÉCNICA DOS VÍDEOS PRODUZIDOS

A vida ao máximo – Espalha, 2016, de Miguel Carvalho e Rui Lima

Ficha técnica

Câmara: Rui Lima,

Som: Miguel Carvalho

Produção: Rui Lima

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/a-vida-ao-maximo-espalha>

No submundo de Fat Cap, 2016, de Catarina Cerqueira, Francisco Lima, Ricardo Pinto

Ficha técnica

Câmara: Francisco Lima

Som: Ricardo Pinto

Produção: Catarina Cerqueira

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/no-submundo-de-fat-cap>

A vida é uma viagem, segundo AgaH2O, 2016, André Passos, Bruno Silva, Tiago Peixoto

Ficha técnica

Câmara: Tiago Peixoto

Som: André Passos

Produção: Bruno Silva

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/a-vida-e-uma-viagem-segundo-agah2o>

As raízes que nos prendem - Lente de Contacto, 2016, Diogo Rodrigues, Élia Laranjeira, Renato Silva

Ficha técnica

Câmara: Renato Silva

Som: Élia Laranjeira

Produção: Diogo Rodrigues

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/as-raizes-que-nos-prendem-lente-de-contacto>

Onakep, simples e direto, 2016, de Bebiana Martins, João Amaral, Samuel Silva

Ficha técnica

Câmara: João Amaral

Som: Bebiana Martins

Produção: Samuel Silva

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/onakep-simples-e-direto>

Da rua para o sentimento – Tuka, 2016, de Ana Araújo, Bruno Correia, Rodrigo Carvalho

Ficha técnica

Câmara: Rodrigo Carvalho

Som: Ana Araújo

Produção: Bruno Correia

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte: <http://lugardoreal.com/video/da-rua-para-o-sentimento-tuka>

Liberdade da Alma - Omega Krew, 2016, de André Pontes, Márcio Dias, Ruben Borges

FICHA TÉCNICA

Câmara: André Pontes

Som: Ruben Borges

Produção: Márcio Dias

Coordenação e montagem: Alexandre Martins

Coordenação geral: Carlos Eduardo Viana

Produção executiva: Rui Ramos

Direção financeira: António Passos

Produção: AO NORTE

Professores: Mónica Maciel e Edmundo Correia

Fonte <http://lugardoreal.com/video/liberdade-da-alma-omega-krew>

DOS LIVROS DE IMAGEM AO CINEMA E AO YOUTUBE: PERCURSOS DE CONSUMO NA ATUALIDADE

ADRIANA HOFFMANN FERNANDES
Universidade

ADRIANA HOFFMANN FERNANDES

Professora adjunta da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação, coordenadora do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) certificado pelo Cnpq, Brasil.

RESUMO

O artigo busca propor um debate fazendo um percurso reflexivo a partir das questões trazidas por pesquisas realizadas pela autora nos últimos 15 anos. Para tal intento, a autora inicia suas reflexões pelas relações das crianças com as imagens em diferentes formatos ao longo dos últimos 10 anos fazendo uma breve retrospectiva das pesquisas realizadas em estudos anteriores e relaciona estas às questões percebidas na atualidade por novas pesquisas realizadas dentro do seu grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) no qual atua na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como coordenadora. Procura trazer para o evento a reflexão sobre os modos de consumo associados a imagem tanto de crianças como também de outros públicos para pensar sobre como o vínculo e conexão cada vez maior de nossas vidas com as imagens, cada vez mais audiovisuais, traz inúmeras questões para pensar nossas sensibilidades, nossos cotidianos, nossas escolas trazendo desafios para nossa formação e para o modo como formamos os sujeitos nos espaços educativos. Como as imagens e a educação se relacionam nesse contexto? Que questões mais, nos desafiam na atualidade? Tais desafios não são algo relativo somente ao contexto brasileiro, mas ao contexto mundial de consumo e relação com a imagem e afeta a todos os sujeitos e profissionais preocupados com a formação dos sujeitos sejam eles crianças, jovens ou professores.

PALAVRAS CHAVE: imagem, formação, consumo, espaços educativos

ABSTRACT

This paper aims to propose a debate that reflects on the issues raised by research that has been conducted by the author for the last 15 years. For this purpose, the author begins her reflections on the relationships between children and images in different formats over the last 10 years, and establishes a brief retrospective of the researches carried out in previous studies. Also, the author relates those to issues currently perceived by new researches carried out within the research group CACE (Communication, Audiovisual, Culture and Education) in which she is coordinator at the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). This work also seeks to bring other considerations to this event, such as children and other audiences' patterns of consumption associated with images in order to discuss with other researchers how the increasingly connection between people and audiovisual images brings up a myriad of questions regarding sensitivities, daily lives, and schools that challenges our education and the way we train subjects in educational spaces. Therefore, how do images and education relate in this context? What issues are the most challenging today? These challenges are not only related to the Brazilian context, but to the global context of consumption. The relation with images affects all subjects and professionals concerned with the training of subjects whether they are children, young people or teachers.

KEYWORDS: image, education, consumption, educational spaces

INTRODUÇÃO

Uma questão que tem me intrigado nas pesquisas que venho fazendo nos últimos 15 anos diz respeito a relação cada vez maior que as crianças tem com as narrativas por imagem em diferentes mídias. A preponderância do ver, da imagem e sua difusão nos modos de narrar e consumir narrativas visuais torna-se cada vez mais parte integrante de nossa cultura cotidiana. Mesmo percebendo que essa presença da imagem na nossa cultura faz parte do consumo de várias idades venho, ao longo de boa parte de minha vida de pesquisadora, olhando para as práticas das crianças, embora também discuta atualmente o consumo de jovens e de professores. No entanto, posso traçar um olhar mais focado na criança ao relacionar todos os estudos feitos ao longo desses anos. Esse é então o foco da reflexão trazida nesse texto.

Mesmo trabalhando com formação de professores, o olhar para o que fazem as crianças através das narrativas com imagem, sempre me ajuda a remeter os professores para a criança que foram e que por vezes esquecem. Sempre é preciso atualizar o olhar da criança de *ontem* para a criança de *hoje*. O que a criança de hoje está nos trazendo como questões e desafios para pensar a escola e a formação de professores?

O autor Chris Jenks, já nos idos de 1995, discutia como na sociedade contemporânea a imagem, que se tornou o centro das referências do homem já que tudo passa pela imagem e é significado através dela. É o que ele denomina de *ocularcentrismo*, tendo o olho ou a imagem como o centro. Aponta como essa nova forma de representar a realidade pode, de fato, alterar a nossa percepção. Segundo esse autor, a cultura moderna elegeu a visão como o primeiro meio para a comunicação e o mundo moderno tornou-se um fenômeno visual. O autor mesmo escrevendo na década de 90 quando muitas das plataformas constituidoras das audiovisualidades atuais como instagram, youtube e snapchat ainda não existiam nos faz pensar acerca do início de uma mudança cultural que veio se ampliando de forma cada vez mais acirrada com o passar dos anos.

Nas pesquisas realizadas nos últimos 15 anos algumas questões se destacam e dialogam nesse processo cultural de relação da criança com as imagens. Quando o principal meio de acesso as histórias na cultura eram os livros lembramos que os livros com imagens eram os mais procurados e desejados pelas crianças. O mercado editorial – ao longo dos anos - especializou-se em livros cada vez mais artísticos e belos no quesito estética tendo esse entrelaçamento entre texto e imagem na condução da narrativa. Os ilustradores passaram a ser cada vez mais valorizados e realmente reconhecidos como autores dos livros tanto quanto os escritores. Texto e imagem passaram a ser percebidos pelas crianças como uma coisa só. Um livro sem imagens tinha, para elas, menos valor. Essa prática de ler com e por imagens foi sendo cada vez mais apropriada pelas crianças. Em pesquisa realizada há cerca de quase 10 anos as crianças me apontavam o seu *vínculo com o visual ao ler a ao contar as histórias*. Muitas vezes o contar dava-se pela narração das imagens mesmo para crianças já leitoras – no contar pelo ver, em outras a escolha do que ler era pela imagem do livro em afirmações como *gostei pela capa*, outras falavam de livros que não haviam lido, mas que diziam *conhecer só de ver*. Essas referências apontam para uma relação bem cotidiana das crianças com a imagem nos livros. Esse costume de ver frequentemente os habilita a falar, com segurança, das histórias pelas imagens. Contar a partir da imagem mesmo sobre livros não lidos.

Ao falarem que histórias sem imagens não tem graça, as crianças chamam a atenção para a necessidade de *contar com imagens*, mostrando a forma como reconheciam informações pelas imagens sem a necessidade de lerem o texto escrito para falar a respeito. Ao mesmo tempo fazem a associação entre livro e filme como parecidos e dizem que as histórias que mais lembravam – de todas as que conheciam - eram as de livros e de filmes. Aos poucos essa *associação do contar com imagens* trazida pelas crianças fica cada vez mais evidente nas práticas vividas por elas em nossa sociedade.

Hoje elas contam por imagens no instagram, no snapchat, no youtube e nos muitos espaços online onde a imagem se tornou a principal forma de veicular notícias, informações ou trocar descobertas com os outros. Assim, há cerca de 15 anos as crianças nos mostram com suas práticas o quanto esse contar pela imagem antes pensado apenas vinculado ao livro torna-se cada vez mais imagético pelos aplicativos e demandas da cultura globalizada.

Outro aspecto que chamou a atenção ainda nesse mesmo contexto de pesquisa e que focalizou essa mes-

ma dimensão do vínculo das crianças com as imagens foi o caso de uma criança que dizia “pensar em quadrinhos”. Ao dizer que organizava seu pensamento e suas narrativas por imagens porque *pensava em quadrinhos* essa criança me mostra que o acesso cotidiano dela as leituras dos quadrinhos eram mediadoras do seu processo de pensar e expressar-se através das imagens, muito mais próximo dela no seu ponto de vista do que a escrita formal. Esse modo de pensar mediado pela imagem mais do que pelo texto já era constitutivo dos modos de ser dessa criança e de outras que – como ela – tivessem a mesma prática de serem leitores ávidos de histórias em quadrinhos e mangás. Essa prática, no entanto, não se mostrou algo isolado e vem se ampliando mais a cada pesquisa.

Em pesquisa anterior no início dos anos 2000 uma outra criança fala que nas diferentes mídias *há trocas alternadas*, ou seja, diz do seu modo que as mídias conversam entre si, que algo que você viu na Tv, aparece na revista e em outras mídias e vice-versa e você vai seguindo e dialogando com essas mídias de modo *alternado*. No tempo dessa pesquisa – idos de 2003 – esse menino parecia falar do que hoje chamamos de narrativa transmídia, esse tipo de narrativa que circula de forma diferente por diferentes suportes de mídia complementando-se. No entanto, parece-nos que por vezes, o modo de terem acesso a um produto desloca-se totalmente para outro suporte reduzindo as trocas alternadas de que a criança fala ou constituindo-se novas trocas. É o caso que percebemos hoje entre o consumo da TV e da internet.

Em falas atuais das crianças quando afirmam algo como “só vejo a TV pela internet” as crianças de hoje ressaltam esse convívio maior com a internet do que com a TV. Em conversa realizada com crianças pelas pesquisas do grupo de pesquisa e nas aulas de formação de professores algumas falas correntes citadas pelas crianças por quem convive com elas são: “*Só vejo Tv pelo youtube*”, “*prefiro ver youtube do que assistir Tv*”, “*Nao vejo mais TV, só Netflix ou youtube*”. O que as crianças apontam através dessas falas e de suas práticas é algo que não se restringe somente a infância, mas a mudanças de modos de relacionar-se com as mídias de toda a sociedade: nós estamos sendo impelidos a ser cada vez mais visuais. Ver e se relacionar com o mundo pela imagem.

Tivemos um período em que os vídeos em DVDs e CDS eram intensamente consumidos pelas crianças nas TVs de suas casas e hoje essas práticas foram praticamente deslocadas para o consumo de vídeos no youtube em dispositivos móveis como celulares, tablets entre outros principalmente pelos acessos sob demanda online. Os vídeos, locadoras e locais de venda de Cds e DVDs hoje fecham as suas portas porque não há mais consumidores que queiram alugar vídeos e filmes para assistir em casa. O Netflix e o Youtube passaram a ser os locais de acesso online para o consumo de filmes e de programas de variados formatos audiovisuais. Não somente para as crianças, mas para toda a sociedade.

Do antigo sonho de ser escritor e escrever um livro (mesmo que seja um livro com imagens) o desejo das crianças já passou por querer ser blogueiro, algo bem perceptível no início da década de 2000 e, hoje as crianças já desejam ter um canal e serem youtubers. Ao mesmo tempo é nesse mesmo contexto que temos aplicativos e redes sociais (pinterest, youtube, instagram) que tem como espaço de troca e narrativa o visual e o audiovisual. Amplia-se “o contar pelo ver” de que falamos nas pesquisas anteriores em nossa reflexão nesse artigo. Em pesquisas recentes – até 2015 - ampliamos essa noção do *contar pelo ver* pesquisando a relação de crianças e jovens com os filmes. Na pesquisa percebeu-se que esse acesso das crianças e jovens aos filmes dá-se predominantemente pelos materiais piratas e pela internet sendo raras as idas ao cinema desse público. A escola quando faz projetos com o cinema torna-se uma mediadora do ver para os alunos e vem aumentando, significativamente ao longo dos últimos 10 anos, o número de programas e políticas de audiovisual que chegam a escola. Surgiram no Brasil desde propostas de cineclubes, até projetos de realização de curtas com os alunos em diferentes estados. Em outros países como em Portugal, Espanha e França há políticas e projetos voltados para crianças na idade escolar. Esse fazer cinema oferecido pelos projetos brasileiros é bastante atrativo para os alunos, mas o maior vínculo dos que participaram de nossas pesquisas – no seu consumo privado – ainda continuam sendo os vídeos da internet em canais e aplicativos em que esse audiovisual é visto de forma rápida. Ao mesmo tempo percebe-se que esse consumo gera o desejo de também serem produtores. Nos canais do youtube pode-se perceber canais feitos por crianças e jovens com vários seguidores. O que significa para as crianças ver produções de outras crianças no youtube e pensar que também podem colocar suas histórias num canal para outros verem?

Estudos como as pesquisas do Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2015) apontam que uma das atividades preferidas pelas crianças na internet é o consumo de vídeos. As pesquisas de mercado como o Visual Networking Index já apontam a popularidade dos vídeos on-line. Segundo relatório recente dessa consultoria de marketing, estima-se que nesse ano de 2017 os vídeos já serão mais populares do que as redes sociais apontando que em alguns anos teremos 80 % do público assistindo a vídeos como principal atividade de acesso à internet. Há de se considerar que o ver TV, como as crianças apontam, passará a ser cada vez mais via internet. É diante disso que surgem novas redes sociais agora voltadas para o compartilhamento e produção de vídeos pensando nessa prática social que está sendo ampliada. Ver vídeos cotidianamente pela internet já se tornou “um sintoma” da cultura no sentido que o discute Rosa Fischer (2008) e Maria Rita Kehl (2005).

Esse *contar pelo ver* passa também pela performance de quem conta - da qual Paula Sibilia (2008 e 2012) fala - objetivo muito diferente do que tem o cinema - e; é cada vez mais perceptível no universo e nas práticas de crianças passando até mesmo a ser incorporada por empresas que passam a vender seus produtos centrados em mini-histórias e narrativas audiovisuais de personagens criados para prender o público em narrativas contadas com audiovisual. Aparecem vídeos de crianças brincando no cotidiano como vídeos de venda dos próprios brinquedos, vídeos que são muito assistidos por boa parte das crianças. Ao mesmo tempo boa parte da produção das quais as crianças veem e produzem são também vídeos em que o contar pelas imagens relaciona-se ao performar e exibir-se pelo brincar. Vídeos de maquiagem, roupas e situações do cotidiano. Algumas crianças brincam filmando-se.

O falar para a câmera e pensar no público já se torna um dos elementos da brincadeira das crianças. Uma brincadeira com foco em quem verá o seu vídeo já com aspecto de *espetáculo do eu* como discutido por Sibilia. O performar, comentado por Sibilia, já passa a ser prática cotidiana ao tirar fotos, ao filmar os diferentes momentos de sua vida e o que pensam e fazem as crianças. Algumas crianças vivem performaticamente.

Nesse contexto, que relações pode-se fazer entre o narrador tradicional - que narra pela oralidade - como discutido por Benjamin e o narrador contemporâneo performático que narra para exibir-se e obter aprovação, curtidas e seguidores? Mesmo considerando que todos os tipos de narrar permanecem há sempre uma preponderância de uma forma sobre outra dentro das práticas sociais que implicam uma percepção e pensamento da época. O que seria contar uma experiência antes vivida e passada adiante oralmente com suas aprendizagens e conselhos decorrentes dela (como o narrador em debate por Benjamin) para um contar atual tendo como foco muito mais o que o público quer ouvir, buscando agradar esse público para receber curtidas e seguidores como vemos nas redes sociais? Uma lógica que vai do predominantemente oral para o predominantemente audiovisual. Da troca de experiências para a aprovação da experiência. Da experiência que eu tenho e quero contar para a experiência que o outro quer que eu conte ou que o outro valoriza. Da lógica da coletividade (do contar com e para todos) para a lógica da individualidade (do meu contar para buscar aprovação). Da lógica do contar o que eu vivi para a lógica do que eu vivi que pode ser transformado em performance. E um contar focado na audiovisualidade como forma de narrativa predominante. Um contar que nem sempre busca contar, mas mostrar para o outro.

Como essa audiovisualidade da cultura cada vez mais ampla exprimindo-se nos consumos e formas de narrar cotidianas das crianças - ao sonharem serem youtubers e brincarem filmando suas atividades diárias - repercute na escola? Não pode-se negar o que diz o autor Chris Jenks, ao falar do ocularcentrismo. O mundo tornou-se um fenômeno visual. As audiovisualidades fazem parte do modo como a sociedade organiza-se. Os movimentos sociais, as aprendizagens, os registros da história estão sendo construídos a partir das imagens. Como lidar com a aprendizagem numa lógica letrada dentro de uma cultura com lógica predominantemente audiovisual? Como essas lógicas e formas de pensar podem articular-se na formação das crianças? Quais os desafios na prática dos que lidam com as crianças na escola: os professores? Que novos diálogos buscaremos construir nesse contexto?

Entendo que esse contexto que nos provoca pode trazer possibilidades interessantes se soubermos dialogar com elas encarando as mesmas como possibilidade de criação de conhecimentos, de cultura, de mobilização, de problematização. Nenhum contexto pode ser somente positivo ou negativo. Sempre há

o que discutir, o que problematizar e o que refletir para fazer escolhas e se posicionar. Mas reconhecer esse contexto e dialogar com ele requer experimentá-lo e não abolí-lo da escola. Por isso é que ao mesmo tempo em que esse é o contexto em que a escola e a sociedade está imersa trazendo várias repercussões existe também os que reagem querendo impedi-lo de chegar a escola. Há em todo o Brasil, por exemplo, uma série de leis que proíbem o uso de celular e de redes móveis na escola. A busca atual das operadoras de celular de reduzirem o limite de uso das redes com foco especial na visualização de vídeos já aponta o que se apresenta num horizonte próximo. Será mesmo que apenas proibir o uso de celular, internet é o suficiente para lidarmos com essa situação? Ao mesmo tempo, temos uma nova lei que obriga a exibição de 2 horas de filme nacional na escola. De um lado proíbe-se, de outro obriga-se. Será que essa é a melhor forma de impedir ou deixar entrar o audiovisual na escola: proibindo uns e obrigando outros?

Autores brasileiros como Nelson Pretto, da UFBA, que tem uma militância política pela ampliação do acesso a rede e pela banda larga nas escolas como espaço de diálogo e produção de conhecimento, destaca a importância desse acesso na escola as redes de internet e as produções culturais em geral que em sua maioria circulam na rede. Para com elas podermos ver, discutir, produzir e problematizar as práticas e construir novas possibilidades. Internet é para aprender e criar cultura e não somente para entretenimento. Em artigo de 2006, Pretto e Costa falam dessa relação entre as tecnologias e a educação com os muitos desafios delas advindos. Acredito que as audiovisuais e as práticas a elas associadas estarão e poderão ser pensadas pelas crianças na escola com seus professores. Só poderemos pensar e experimentar a respeito se tivermos condições para isso. Por isso apenas proibir ou obrigar nunca é a melhor escolha.

Outra extensão possível a ser pensada é a potencialização dos espaços de diálogo pelo visual como troca de experiências. Qual o papel do outro na cultura atual além das curtidas e seguidores? Como poderíamos refletir e potencializar o diálogo nesse contexto de contar com filmes como diz um dos aplicativos divulgado nas propagandas? Como essa mudança nas formas de narrar afeta a escola? Quais seriam as articulações entre memória, tempo e narrativa nesse contexto de visualidade compartilhada? Qual é a lógica do tempo narrativo no contexto atual? São todas questões que nos desafiam e para as quais não temos respostas. Seguimos perguntando, refletindo e pesquisando sobre o que essas mudanças provocam em nosso pensar para também provocar o nosso fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, Walter. 1994. *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*. In: _____. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. *TIC domicílios 2014: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>>. (Acesso 30.04.16)
- Fernandes, Adriana Hoffmann; 2003. *As mediações na produção de sentido das crianças sobre os desenhos animados*. Brasil, 178p. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.
- Fernandes, Adriana Hoffmann, 2009. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* Brasil, 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- Fernandes, Adriana Hoffmann. 2010. *O cinema e as narrativas de crianças em diferentes contextos educativos*. Projeto de Pesquisa UNIRIO, FAPERJ, Rio de Janeiro.
- Fernandes, Adriana Hoffmann. 2013. *O Cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*. Projeto de Pesquisa UNIRIO, FAPERJ, Rio de Janeiro.
- Fernandes, Adriana Hoffmann, Oswald, Maria Luiza. 2009. *Criança, mídia e produção de narrativas: as relações com a imagem e o “pensar em quadros”*. IN: Gouvea, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Crianças, Mídias e Diálogos*. Rio de Janeiro, Ed Rovelte.
- Fernandes, Adriana Hoffmann. 2013. Narrativa e blog na contemporaneidade: o olhar das crianças na pesquisa. *Revista Educao e Cultura Contemporanea*, vol. 10, N 21 (2013) Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/ree-duc/article/viewArticle/366>
- Fischer, Rosa. Mídia, juventude e memória cultural. 2008. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Vol 29, n 104. Especial, outubro, p. 667-686. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0329104.pdf> Acesso fev 2017.

- Kehl, M.R. 2005. *Juventude como sintoma da cultura*. In: Noaves, R.; Vannuchi, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, p. 89-113.
- Jenks, Chris. 1995. The centrality of the eye in western culture. IN: _____. *Visual Culture*. New York: Routledge.
- Pretto, Nelson; Pinto, Claudio da Costa. 2006. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educacao*, vol 11, n 31, jan/dez, p. 19-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf> Acesso fev/2017
- Sibilia, Paula. 2008. *O Show do Eu – A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Sibilia, Paula. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Editora Contraponto.
- Vídeos online serão mais populares que redes sociais em 2017. *Webestrategia*. Disponível em <http://www.webestrategica.com.br/blog/artigos/videos-online-serao-mais-populares-que-redes-sociais-em-2017/> Acesso em junho de 2016

O CINEMA NO ENSINO SUPERIOR – LINGUAGENS EM APROXIMAÇÃO

CARLOS ALMEIDA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

ANABELA MOURA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

GABRIELA BARBOSA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

CARLOS ALMEIDA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

ANABELA MOURA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

GABRIELA BARBOSA

Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação, Portugal.

RESUMO

Esta comunicação pretende refletir sobre estratégias de aproximação do cinema ao Ensino Superior, o papel de parcerias interinstitucionais e o seu impacto na educação artística e cinematográfica dos estudantes de diversos cursos de licenciatura e mestrado, visando compreender as possibilidades educativas do ensino de diferentes linguagens e as suas repercussões nas dimensões socioculturais e na aproximação de públicos.

PALAVRAS CHAVE: Cinema. Ensino Superior. Parcerias Culturais. Linguagens

Estratégias de aproximação do cinema ao Ensino Superior

A era digital traz desafios à escola e aos professores e impõe a alteração de paradigmas educacionais, na procura de aprendizagens mais autónomas, construtivas e significativas. As ferramentas digitais e os recursos tecnológicos, de acesso cada vez mais facilitado nas escolas e nas casas de todos os estudantes, têm potencial para permitir, expandir e acelerar a aprendizagem de modos nunca antes pensados. O alcance a celeridade com que a informação é tornada disponível bem como a abrangência de novos lugares para a comunicação e interação fazem emergir novas formas de aprender e exigem novas competências aos estudantes. Pessoas criativas, com espírito crítico, com capacidade para aprender e trabalhar em equipa e capacidade para ler e narrar o mundo, sabendo apropriar-se das diferentes formas de linguagem e produção da cultura, que os meios de comunicação presenteiam. Os estudantes precisam, assim, de desenvolver novas formas de múltiplas literacias para participar na realidade “multimediada” (Pires, 2015) e multicultural da sociedade atual. E nesta dimensão todas as linguagens se colocam, referir-mo-nos não só à linguagem cinematográfica, mas também à linguagem escrita, à linguagem estética e artística, todas elas exigem leitura e compreensão crítica.

Sendo a arte cinematográfica considerada uma linguagem, uma forma de comunicação, ela surge-nos impregnada de valores culturais e estéticos. Conhecer o cinema é conhecer mecanismos de produção, apreciação e interpretação de formas artísticas e culturais numa dimensão crítica, segundo os sistemas simbólicos que integram cada linguagem, abrindo espaços para novos entendimentos culturais e estéticos, capaz de dar sentido à fantasia não apenas de quem faz, mas de quem vê filmes. O cinema organiza imagens no inconsciente e transforma-se num instrumento que pode influenciar pessoas quando coloca o espectador numa posição passiva, e isso implica pensar num processo de aprendizagem e educação, pois a receção também é ativa.

Através do cinema várias questões se cruzam: a história do cinema, os elementos da linguagem cinematográfica, a indústria cinematográfica, a música, a literatura, e tantas outras. A abordagem de todas essas questões são fundamentais para educar um público crítico e consumidor. Tal como Migliorin (2010) refere: (...) o cinema tem a intensidade de nos confrontar com uma ação estética de forte dimensão política, na qual a partir da realidade se inventa o real. Tal invenção é o próprio real, existência sem fim pré-definido. Na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (p. 108).

Por outro lado, relativamente às experiências então descritas, verificamos que as metodologias adotadas têm sido muito pertinentes, pois possibilitam aos alunos um contacto maior com o mundo do cinema, proporcionando-lhes espaços para refletir a sua linguagem e questionar as narrativas construídas, numa dinâmica crítica e de construção de conhecimento interdisciplinar.

Temos, no entanto, de ter consciência que muitas vezes, o cinema, tal como as atividades artísticas de desenho, pintura e outras atividades tecnológicas levadas para as salas de aula, são usadas como ilustração e complemento. O cinema continua, grande parte das vezes, a não ser visto pela generalidade dos docentes como uma linguagem com conteúdos específicos e determinadas especificidades.

A necessidade de desenvolvimento e mudança tem vindo a ser reconhecida progressivamente no contexto da nossa instituição de ensino superior, responsável pela formação de professores generalistas do Ensino Básico, de gestores das artes e de profissionais de gerontologia. Esta dimensão curricular e metodológica reflete-se na formação destes estudantes na dupla perspetiva de formandos e futuros profissionais. Todos estamos conscientes que os objetivos da educação para os meios de comunicação e neste caso para o cinema, implicam uma formação crítica dos estudantes e é condição de uma educação para a cidadania e acesso ao saber e, ainda, para os seus posicionamentos e intervenções sociais e culturais nas suas atividades profissionais.

Uma das necessidades mais prementes diz respeito aos métodos e estratégias de avaliação dos níveis de experiência dos estudantes e professores para a apreciação e receção ativa das imagens e compreensão e conhecimento dessas linguagens, como base *a priori* para a determinação do conteúdo curricular relevante. Continua a enfatizar-se mais a dimensão prática no uso das tecnologias multimédia e, em contraste, há pouca experiência em desenvolver o conhecimento e as competências críticas dos estudantes. De importância singular a este respeito é o papel da linguagem e a aquisição de um vocabulário relevante como base para a formação de conceitos numa conversa informada sobre o cinema.

Quanto à reflexão sobre as pistas para novas explorações pedagógico-didáticas de filmes podemos dizer que é fundamental a preparação prévia para uma atuação clara em sala de aula, procurando atingir os objetivos propostos no currículo, assim como promover um maior entendimento por parte dos alunos, dos objetivos da inclusão de tal recurso no âmbito da sala de aula, assim como das tarefas a concretizar após a observação de filmes.

Por outro lado, relativamente às experiências dos estudantes, verificamos que as metodologias adotadas têm sido muito pertinentes, pois possibilitam-lhes um contacto maior com o mundo do cinema e através dele, a aquisição de conhecimentos transdisciplinares. O recurso a especialistas pareceu-nos um passo fundamental na prossecução dos nossos objetivos e contamos, para isso com parceiros que nos têm vindo a apoiar neste compromisso de valorização da cultura e reconstrução do espaço académico como espaço de formação cultural.

Papel das parcerias interinstitucionais

Em 2015, em parceria com o IPCV-ESEVC, a AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual e outros parceiros locais, 26 alunos do DocNomads¹ deslocaram-se a Viana do Castelo, para 15 dias de workshop de prática intensiva de filmagens, de onde resultaram 13 filmes de 5 minutos sobre personagens locais. Este workshop foi coordenado pelos realizadores Tiago Hespanha e Margarida Cardoso e teve como

¹ DocNomads é um mestrado internacional centrado no documentário, que resulta da parceria de universidades de Portugal, Hungria e Bélgica: Universidade Lusófona de Lisboa, University of Theatre and Film Arts, de Budapeste, e a Universidade LUCA, de Bruxelas.

convidada especial a realizadora Peruana, Heddy Honigmann.

Neste workshop também colaboraram cerca de 13 participantes de Viana do Castelo que fizeram parte das equipas de filmagens, cooperando em todas as fases, desde a pesquisa até à montagem final dos filmes. Todos os parceiros que ajudaram a pôr de pé esse workshop acreditaram na sua relevância, não só no aspeto de formação, mas como experiência multicultural e de troca de ideias.

Durante 15 dias a ESE e a cidade de Viana viu passar muitos jovens de todas as nacionalidades, carregando as suas câmaras e microfones, treinando assim a arte de filmar e o dom de captar a riqueza cultural e humana como património.

A aceitação e entendimento das diferenças culturais e a tolerância são a maior mais-valia nos dias difíceis que atravessamos hoje. Em Outubro de 2016 a experiência repetiu-se. Novamente os estudantes de 3.º ano de Gestão Artística e Cultural se associaram à iniciativa, juntamente com os colegas do 1º ano do Curso de CTeSP de Artes e Tecnologias (Luz, Som e Imagem), não só apoiando sob o ponto de vista logístico, como fizeram parte das equipas das filmagens. Contaram este ano com dois workshops: um no mês de Outubro, dinamizado pela cineasta portuguesa Margarida Cardoso e o segundo pela cineasta inglesa Kim Longinotto. Após duas semanas intensivas de filmagens e apresentação pública de oito documentários, os estudantes de CTeSP e GAC continuaram com as sessões ligadas ao cinema, com um formador da Ao Norte, Alexandre Martins, tendo realizado com a finalidade de educar para o cinema através do contacto com a linguagem cinematográfica e proporcionar um espaço de criação audiovisual.

No âmbito dos DOCNOMADS, os estudantes de GAC da ESEVC foram convidados a investigar a história de um imigrante sobre o qual se contava com poucas fontes documentais, tendo os estudantes de recorrer a entrevistas e fotografias. Quando os colegas do curso DOCNOMADS chegaram, puderam iniciar de imediato os contactos com as personagens selecionadas para as histórias, tendo-se, no entanto, realizado documentários sobre outras personagens, por opção de alguns dos grupos dos DOCNOMADS. Sobre essa tarefa, uma estudante refere:

O primeiro contacto com o personagem/imigrante foi na Escola Monserrate, sendo que eu me dirigi até lá à procura de alguém com disponibilidade para abarcar este desafio. Enquanto lá estive, foi-me apresentado um jovem rapaz espanhol que veio para Portugal realizar voluntariado com crianças numa pequena região de Viana do Castelo – Deão. Logo percebi que esta proximidade, que já nos tinham pedido, previamente, para ter, não é assim tão fácil, talvez por eu acusar algum tipo de nervosismo enquanto fazia a minha primeira “entrevista” deste género, e sendo também ele um pouco tímido fez com que a situação fosse constrangedora no seu início. Fragilidades à parte, foi muito engraçado perceber quais são as primeiras impressões de alguém que acabou de entrar no nosso país, e mais do que isso, na nossa cidade. Achei logo curioso o facto de ele partilhar comigo o quanto lhe incomodava os autocarros chegarem sempre atrasados, e por isso ele andar sempre a pé, enquanto eu, que estou em Viana há 3 anos, nunca andei de autocarro e nunca me tinha apercebido. Após este primeiro contacto realizei o relatório preliminar para que os DOCNOMADS tivessem acesso às informações do imigrante. Depois desta primeira entrevista, procurei manter-me em contacto com ele via e-mail, onde ele acabou por me esclarecer alguns aspetos sobre o seu voluntariado. (...) No dia 31 de Outubro, tal como planeado, chegaram à ESEVC os estudantes de mestrado DocNomads, que logo foram apresentados aos estudantes do 3ºano de GAC e do CTeSP. Nessa mesma tarde, conheci o grupo de Doc que iria ficar comigo, neste caso eu fiquei com um rapaz do Brasil –Pedro de Filippis – e com uma rapariga do Gana – Nnenna Onuoha. Para nos ficarmos a conhecer um pouco melhor, estivemos à conversa na biblioteca da escola durante bastante tempo, onde eles me perguntaram inúmeras coisas sobre a cidade, sobre os eventos de cariz artístico e cultural que estavam a acontecer; sobre as pessoas; associações e instituições e também sobre algumas curiosidades que distinguem Viana do Castelo de outra cidade qualquer. A comunicação não foi um entrave, visto que tenho as capacidades básicas de comunicação e compreensão em inglês, e também tive a sorte de que às vezes quando não encontrava a palavra certa para a tradução comunicava em Português e o rapaz entendia, coisa que aconteceu muito poucas vezes, visto que eu própria considero que o uso da língua estrangeira serviu para também eu desenvolver algumas capacidades nesta área específica. Depois desta reunião, ficou combinado reunirmos com o “personagem” no dia 2 de Novembro, sendo que eu ia marcar a reunião e fazer a ligação entre os dois. Esta reunião não foi

possível por indisponibilidade do imigrante, e foi adiada para o dia a seguir, dia 3 de Novembro. Este dia foi, como já é sabido, marcado pela Masterclasse da Kim Longinotto, por isso mesmo combinamos encontrar-nos no final para irmos juntos á Escola de Monserrate visitar o imigrante. Quando chegamos á escola encontramos logo o imigrante no bar da escola e tivemos ali uma curta conversa para apresentar os Doc ao Pablo Martinez. (...)

A Ao Norte é uma Associação de Produção e Animação Audiovisual, parceira desde 2005 do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e tem desenvolvido atividades nos cursos de Arte e de Educação Básica. Os estudantes do 3º ano do Curso de Gestão Artística e Cultural (GAC), da ESE têm vindo a frequentar o módulo “Olhar o Real” lecionado pelo formador da AONORTE, Alexandre Martins. Neste módulo semestral os estudantes têm uma formação teórica e prática, abordam as técnicas de vídeo, refletem sobre imagem fixa e em movimento, linguagem cinematográfica, preparação do filme, visionamento de filmes e realização de um filme documentário como resultado de trabalho individual e coletivo. No primeiro semestre do presente ano académico, os estudantes de GAC fizeram as seguintes atividades:

- i. Viagem entre a Pintura e a Fotografia - séc. XVIII ao séc. XX;
- ii. Visualização de excertos do documentário de Peter Wintonick e de trabalhos feitos por ex-estudantes GAC/ESE que se encontram na plataforma do Lugar do Real.
- iii. Análise de fotografias realizadas por cada estudante. Fizeram-se exercícios de manuseamento da câmara, microfone e tripé.
- iv. Criação de histórias e realização das filmagens.

A turma de 1.º ano do Curso Profissional Superior de Artes e Tecnologias e as duas turmas de 1º ano de Educação Básica frequentaram o módulo de três sessões, intitulado “Irmãos Lumière vão à Sala de Aula”, e refletiram sobre a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière; visionaram e criaram, em grupo, argumentos para filmes que realizaram segundo o modelo dos filmes dos irmãos Lumière (filmes de um minuto com um único plano). Esses filmes podem ser vistos no Lugar do Real, plataforma digital da Ao-Norte.

Universidade Regional de Blumenau, (FURB), Santa Catarina, Brasil

No dia 12 de janeiro pelas 16:00 decorreu na ESE uma conferência subordinada ao tema: “Espaços de exibição e públicos do cinema mudo no norte de Portugal (1896-1926)” proferida pela doutora Juliana de Melo Moraes, professora na Universidade Regional de Blumenau, (FURB), Santa Catarina, Brasil. A iniciativa foi realizada no âmbito do Mestrado de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.

O evento teve como objetivos gerais: i) dar a conhecer temas de investigação em cinema (espaços e tempos do cinema no Norte de Portugal); ii) contactar com metodologia de investigação em cinema; e iii) promover a reflexão sobre o papel do cinema enquanto fenómeno de entretenimento social. A palestrante apresentou um estudo de investigação onde analisa os públicos de cinema e os seus comportamentos nos espaços de exibição nas capitais distritais portuguesas, em particular no Norte de Portugal entre (1896-1926). O foco coloca-se sobre as práticas dos espectadores durante as sessões cinematográficas, dados que recolhe essencialmente a partir de fontes documentais: imprensa periódica e especializada.

Estiveram presentes no evento estudantes das Licenciaturas e Mestrados em Ensino bem como dos cursos de artes, concretamente do CTESP de Artes e Tecnologias (Luz, Som e Imagem), alunos que já haviam participado nas iniciativas acima descritas, assim como vários professores da instituição.

No final da sessão houve espaço para os participantes colocarem diversas questões à investigadora e partilharem as diversas opiniões suscitadas pelo tema desenvolvido. Um dos tópicos que os estudantes quiseram ver desenvolvido focou a metodologia de investigação usada no estudo de investigação, nomeadamente o método de recolha de dados, os constrangimentos e obstáculos no acesso às fontes documentais usadas. Foi curioso para os estudantes ficarem a saber que uma das fontes a que recorreram, entre muitas outras, foi ao jornal *Aurora do Lima*, jornal que se publica em Viana do Castelo desde 1855 e que desde sempre teve secções de teor cultural, como a divulgação do cartaz de cinema em exibição na cidade e outros textos de cariz informativo. A este propósito, a oradora relevou que, numa publicação de 1903, o jornal *Aurora do Lima* publicou um texto sobre os “os mandamentos teatrais” onde apresentava 10 indicações para

os espectadores adotarem nas sessões cinematográficas. Este último aspeto gerou um momento muito rico de discussão. Tratando-se de estudantes jovens, habituados a comportamentos imóveis e silenciosos enquanto espectadores de cinema, perceber que esta prática não é desprovida de historicidade, promoveu reflexões e partilhas muito pertinentes e de análise crítica entre os estudantes presentes.

Esta iniciativa permitiu aos estudantes contactar com a história do cinema e algumas das suas evoluções ocorridas nas últimas décadas do século, pensar a receção cinematográfica não só na perspetiva da reação do público face aos conteúdos apresentados nos filmes mas também naquilo que era o seu comportamento durante as projeções.

Metodologia

Foi a nossa preocupação com a pouca importância da educação para a imagem que nos impulsionou a apresentação deste artigo, e explicar como os contributos de especialistas no âmbito do cinema e audiovisual têm vindo a proporcionar um espaço de aprendizagem e experimentação, através do visionamento de filmes e da realização de pequenos vídeos sobre histórias criadas em grupo, procurando dessa forma estreitar o contacto dos estudantes com o cinema e o audiovisual. Ao longo do 1.º semestre do ano letivo de 2016/2017, foram recolhidos dados em 4 turmas, durante as experiências com os DOCNOMADS, AONORTE ou Universidade Regional de Blumenau e 110 estudantes (Ver Tabela 1) foram convidados a responder a algumas questões (Ver Tabela 2)

Tabela 1 Cursos Envolvidos

3.º Ano de GAC (Licenciatura)	Nº = 20
1.º Ano de EB (Licenciatura)	Nº = 58
1.º Ano de Mestrado em Ensino Português	Nº = 20

Resultados da análise dos questionários

Os dados recolhidos em relatórios e questionários permitem-nos refletir sobre os contributos de tais parcerias, a aquisição de novos conceitos da linguagem cinematográfica, as perceções dos estudantes relativamente à importância de tal formação no seu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto estudantes com diferentes formações numa instituição de ensino superior em Portugal. Selecionamos apenas três questões, que nos pareceram mais pertinentes para o contexto deste pequeno estudo.

Que mais valia encontram na utilização de recursos audiovisuais na sala de aula?

As respostas dos estudantes deixam claro que a utilização e o visionamento de filmes, sendo realizados de forma orientada e refletida, permite atingir e aprofundar objetivos pedagógicos e didáticos que com as estratégias pedagógicas tradicionais e expositivas seriam dificilmente atingíveis, tal como estas respostas evidenciam:

- As mais-valias que encontro nos recursos audiovisuais promovem aulas mais dinâmicas, proporcionando um melhor entendimento das matérias lecionadas (DF, 20/02/17)
- Uma melhor compreensão para conceitos/matéria lecionados na sala de aula (MR, 20/02/17)
- É uma mais-valia, na medida em que é uma ferramenta lúdica de aprendizagem e cativa mais os alunos na contextualização de conteúdos. (JV, 20/02/17)
- Os recursos audiovisuais são uma mais-valia, pois é com mais facilidade que captamos as informações/conteúdos propostos pela disciplina. (AP, 20/02/17).
- A mais-valia que encontramos na utilização de recursos audiovisuais torna muito interessante e importante para apresentação dos nossos futuros projetos e investigação. (SP, 20/02/17)
- Facilidade na compreensão dos conteúdos lecionados, como, por exemplo, os tipos de planos aprendidos ao longo do projeto "Olhar o Real"(CP, 20/02/17)
- A utilização de recursos audiovisuais na sala de aula é um apoio ao professor para explicar e simplificar a matéria lecionada. (AR, 20/02/17)
- Torna-se um meio criativo de aprendizagem, captando assim mais atenção por parte dos alunos. (JF, 20/02/17)
- Discurso simples, fácil de entender e imagens que inspiram a visualização (DN, 20/02/17)
- Uma maior produtividade e em relação ao que podemos melhorar aos níveis de hoje e aprender

a nível da cultura. (RM, 20/02/17)

- A utilização de recursos audiovisuais é uma mais-valia para a comunicação de tema e explicação de fenómenos, pois, por outro lado, também é mais apelativo. (FC, 20/02/17)
- Capta a atenção dos alunos e muitas vezes é mais clara a informação que o vídeo passa. (MS, 20/02/17)
- É uma mais-valia na explicação de conceitos e temáticas relativas às artes e à cultura, assim como se apresenta útil no testemunho de profissionais e alunos ligados a esta área especificamente. (JR, 20/02/17)
- Podemos mostrar o quotidiano de uma escola superior utilizando um recurso tecnológico (MP, 20/02/17)
- É um modo mais interativo e dinâmico de assimilar os conteúdos. (JM, 20/02/17)

Em que unidades curriculares o recurso aos filmes/vídeos são mais frequentes

O maior número de respostas dos estudantes de GAC recaiu nas unidades curriculares (UCs) de Iniciação à Prática Profissional I, Práticas de Produção Multimédia e Comunicação, Imagem e Som. Relativamente aos estudantes de Licenciatura de Educação Básica e dos Mestrados em Ensino as UCs onde o recurso aos meios audiovisuais é mais recorrente é nas didáticas específicas, nas UCs de Iniciação à Prática Profissional e nas Práticas de Ensino Supervisionada.

Para os estudantes dos Mestrados em Ensino, esta questão permitia que a ela respondessem tendo em conta aquilo que tinham sido as suas experiências, durante o estágio, em contexto de prática letiva e assumindo já funções docentes. Neste sentido, os dados mostraram que uso de filmes e vídeos é uma prática assumida pelos professores-estagiários; ainda assim, com frequência baixa. As situações pedagógicas para as quais são mais mobilizados são para apresentação conteúdos, em todas as áreas disciplinares; e para apresentação de adaptações de textos da literatura ao cinema, e documentários de cariz cultural, fundamentalmente, nas aulas Português.

Que impacto essa aprendizagem teve na sua formação?

O objetivo das experiências com os DOCNOMADS e AONORTE foi proporcionar não apenas o manuseamento da câmara de filmar e a aprendizagem das possibilidades que a câmara de vídeo oferece, mas levar os estudantes a ter consciência da importância da leitura consciente da imagem e do uso da linguagem na criação de emoções e conhecimentos do mundo. Enquadramentos, tomada de decisões, ensaios de modos de ver, ou seja, construção de pontos de vista e de pontes de escuta, criação de sentidos a partir de necessidades, desejos, memórias, afetos, preocupações sociais, foram algumas das questões abordadas nos exercícios realizados com os parceiros, tal como as seguintes respostas evidenciam:

- O filme “DREAMCATCHER”, mostrou-nos a vida de uma mulher, Brenda Myers-Powel, que viveu num dos mundos mais obscuros das ruas de Chicago, sendo que esta – uma ex-prostituta – nos confrontou com o que é que as vítimas deste ramo sofriam, as condições em que se sujeitavam a trabalhar e a maneira como todos os dias sobrevivem
- (...) Para mim este filme/documentário foi muito importante, pois também me abriu os olhos para alguns aspetos que eu tenho mantido fechados. Há mulheres que precisam de uma “Brenda” e não é só em Chicago, mas sim no mundo inteiro, e todos nós, salvo exceções, como sociedade ingrata que somos, nunca queremos ouvir a história – passamos e viramos a cara! (JV, 03/11/2016)
- A imagem vende, choca, apaixona, documenta, educa, informa, condena, condiciona, esconde e mostra. Mais verbos se poderiam acrescentar, porque, na verdade, emoções, construções, pensamentos e reflexões diárias foram suscitadas, condicionadas, manipuladas, induzidas por elas. (Pinhal, 2014:1).

Finalmente

No ano passado falamos aqui sobre a exploração de obras cinematográficas como estratégia pedagógica, tendo concluído que o trabalho pedagógico efetuado com o recurso à projeção de filmes nos permitira perceber que o interesse dos alunos pelas matérias de carácter mais abstrato e teórico cresceu notoriamente depois do visionamento do filme associando-o aos conteúdos programáticos. Referimos também que matérias antes tidas como potencialmente “enfadonhas” e desinteressantes, por terem sido apresentadas num formato pedagógico tradicional, passaram a ser objeto de interesse e discussão empenhada por

parte dos alunos após o visionamento dos filmes.

A aproximação do cinema ao ensino superior deve ser utilizada dentro do espaço escolar, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas, possibilitando abordagens pedagógicas melhor adaptadas às expectativas do aluno do século XXI. De acordo com a revisão de literatura e os testemunhos recolhidos juntos de todos os intervenientes, ficou evidente que o cinema pode e deve ser usada como metodologia para o desenvolvimento dos estudantes e da sua personalidade, melhorando de maneira significativa as dimensões cognitiva, física, psicológica, social e estética, proporcionando um maior desenvolvimento percetual nos estudantes e, fundamentalmente, colabora-se no desenvolvimento de competências sociais e culturais necessárias para uma participação mais consentânea com a realidade interconectada e multicultural da sociedade atual.

Esta comunicação não pretendeu dar uma amostra exaustiva do trabalho que se pode realizar com os estudantes para promover a literacia fílmica, integrando o cinema nas atividades de ensino-aprendizagem num contexto intencional de educação cultural e educação para a cidadania. Trata-se apenas de apresentar alguns dos passos de um percurso que nos vai dando alguns indicadores sobre esta decisão curricular e que servirá de ponto de partida para a planificação dos anos seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ao-Norte (2017). *Plataforma Lugar do Real* lugardoreal.com
- Cachadinha, M., Moura, A., & Almeida, C. (2016). In *Atas do XVI Encontros de Cinema de Viana*. Ao Norte, Viana do Castelo.
- Merten, L. C. (1990). O cinema e a infância. In: Zilberman, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 43-59.
- Migliorin, C. (2013). Cinema e escola, sob o risco da democracia. In Fresquet, A. (ed.). *Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica*.
- Pinhal, T. (2014). A imagem fixa e em movimento: contributos para uma abordagem em contexto de sala de aula. In *Relatório de Mestrado do Segundo Ciclo em Ensino de História e Geografia*, no 3º Ciclo do EB e do ES. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pires, M. (2015). As múltiplas literacias. In *Gaudium Sciendi*, nº7, 25-37
- Tallack, M. (2004). *Critical Studies: Values at the Heart of Art Education?*, In *Art Education 11-18-meaning, purpose and direction*. London/New

MIGRAÇÕES DA ARTE E DA CULTURA – UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE
Universidade

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

Doutora em Literatura, Especialidade em Literatura Norte-Americana, investigadora do Grupo de Investigação: CEMRI - Media e Mediações Culturais, Universidade Aberta, professora de Inglês de quadro de agrupamento. Tem apresentado várias comunicações a nível nacional e no estrangeiro na área da Literatura e do Cinema.

RESUMO

Este trabalho pretende divulgar o projeto *Ágora β*, uma experiência integrada num processo de aprendizagem ao longo da vida, resultante de um protocolo entre uma instituição de animação cultural local, CACAV - Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros e o Museu Berardo. A esta abordagem subjaz uma perspetiva de migração situada num conceito de trânsito, migração de expressões criativas que, em interações com os saberes individuais e grupais, resultam em obras genuínas, num contributo para a transformação individual e coletiva. O projeto, suportado em obras expostas no Museu Berardo e em autores de arte moderna e contemporânea, desenvolveu-se sobre a utopia na arte, a espiritualidade na arte e a cidade na arte, à luz da sociedade de consumo.

PALAVRAS CHAVE: Arte, Migração, Aprendizagem, Utopia, Espiritualidade, Cidade

ABSTRACT

This work aims to promote the *Agora β* project, an experience integrated in a lifelong learning process, resulting from a protocol between a local cultural animation institution, CACAV - Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros and the Berardo Museum. This approach underlies a migration perspective situated in a concept of transit, migration of creative expressions that, in interactions with individual and group knowledge, result in genuine works, contributing to individual and collective transformation. The project, supported by works exhibited at the Berardo Museum and by authors of modern and contemporary art, was developed on utopia in art, spirituality in art, and the city in art (consumer society).

KEYWORDS: Art, Migration, Learning, Utopia, Spirituality, City

Algumas Reflexões sobre o Ato Migratório

As migrações humanas tiveram lugar desde sempre e são habitualmente definidas como trânsitos, deslocamentos temporários ou permanentes de indivíduos em espaços geográficos. Se elas acarretam a cultura e os valores dos migrantes, do mesmo modo o trânsito das artes plásticas ocorre à sua semelhança, na medida em que as obras dos artistas transportam consigo, tal como os migrantes, valores, conceitos, sentimentos, comportamentos, ideias, pensamentos e emoções porque “nenhuma sociedade existe no vazio, separada dos outros grupos da humanidade”. (Adamson 2006:125).

Os êxodos dos povos asseguram, de modo similar, a transmigração dos conceitos do belo e do feio, da criatividade, da inovação, da cultura vigente e da contra cultura, contribuindo para a transformação e para o desenvolvimento dos povos e de cada ser humano em particular, porque o mundo está em constante movimento, protagonizando o homem em busca permanente pela realização do sonho, da magia de ultrapassar os próprios limites, de atingir o inatingível, de se conhecer, individualizar e identificar enquanto ser criador.

Por conseguinte, sempre que o ser humano, individual ou coletivamente, se movimenta, na busca incessante de novas realidades, transita, realiza o ato migratório, transporta consigo uma vivência, uma cultura, conhecimentos e emoções, o mesmo acontecendo com as obras da sua criação, que constituem marcas de uma individualidade, que interpenetra em terceiros os conceitos e os sentimentos dos seus autores, únicos, diversos e inovadores. Do mesmo modo, fica suscetível, vulnerável ao *modus vivendus* e à cultura do país de acolhimento.

Migração pode consubstanciar-se na partilha recíproca de hábitos e culturas, bem como na necessidade de metamorfose e de aventura que conduz ao desenvolvimento do homem e dos povos, nela se incluindo a ‘migração’ das artes plásticas e da arquitetura, isto é, o trânsito do ato criativo representado, como forma de enriquecimento e de transformação dos povos e das civilizações.

Se o ato migratório encerra em si mesmo uma reciprocidade de novos ou diferentes modos vivenciais, as artes, em similar trânsito, são influenciadas e influenciam os seus criadores e o público que as observa, o que lhes imprime a grandeza de constituírem veículos privilegiados de transformação.

O trânsito/migração das artes, contribui para a divulgação e para a apropriação do novo e do diferente, levando e trazendo consigo a mudança e a sua consequência, plasmadas no desejo de novas criações, num efeito simultâneo de assimilação, interiorização, que pode conduzir a um despertar e à inovação. Na opinião de Giralda Seyferth, em *A Dimensão Cultural da Imigração*, “Os conceitos de assimilação e aculturação marcaram alguns dos principais estudos sobre a imigração”¹, o mesmo se verificando com a emigração.

Considerando que as artes plásticas, pelo trânsito que lhes é próprio, encerram o ato migratório e, por consequência, confinam em si mesmas fatores de assimilação e aculturação, divulgamos uma experiência de aprendizagem situada na área das artes plásticas, destacando o efeito de ‘migrações’ que resultaram em aprendizagens e criações/obras de arte decorrentes de atos de pesquisa, experimentação, interiorização e transformação individual e coletiva, num processo de interpenetração sociocultural, considerando sempre a cidade como local privilegiado de aglutinação de todas as diferenças.

A cidade concentra habitualmente os fluxos migratórios mais significativos e de maior densidade, encerra os trânsitos da arte e da cultura, bem como sempre aglutinou e fomentou os novos ventos da mudança, constituindo um espaço propício à visibilidade de todas as transformações. Por conseguinte, na cidade se veiculam e se entrelaçam os novos pensamentos e se constroem novos ‘mundos’ porque, “de todos os elementos que compõem a conjuntura do trânsito urbano, (...) o mais importante de todos é o ser humano.” (Franco 2002:17).

Nesta abordagem procuramos destacar a evidência da influência das artes plásticas que, transpondo fronteiras, contribuem para transformações individuais e coletivas que encerram novos conceitos e diferentes formas de criação artística.

¹ SEYFERTH, Giralda. *A Dimensão Cultural da Imigração*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300007 (acesso em: 6 Novembro 2016)

Uma Experiência de 'Migrações'

As políticas neoliberais desencadearam uma profunda crise que tem conduzido a uma nova visão da cidade, assistindo-se ao desprestígio da arte e da cultura em favor da exaltação ao consumo vazio e desenfreado. Porém, na cidade o principal elemento continua a ser o ser humano, que a transforma e lhe dá vida, que a sente e a representa, razão pela qual

os desenhos da cidade e os modos de a habitar têm sido o impulso para muitos artistas trabalharem as mais diferentes linguagens. De um caos urbano vivido no pós-guerra, (...) a uma ênfase pop de apreensão do instante, à subversão trazida pelo movimento moderno (...) muitos são os temas da cidade que ampliam a visão contemporânea do mundo².

Mesmo em ambiência de crise, quando parece desmoronar a sustentabilidade da cidade humanizada transformando-a num espaço sem direito ao sonho, os artistas plásticos encontram nela a inspiração para o ato criativo, representando os ventos de mudança modelados no direito à utopia e à espiritualidade, à cidade liberta da influência das forças de mercado.

A cidade de Lisboa e os espaços urbanos ao seu redor enfermam dos problemas do meio urbano atual, da cidade permeável ao consumismo, razão pela qual o Serviço Educativo Museu Coleção Berardo, em consonância com os intentos da UNESCO que

oferece consultoria e peritos no planeamento e na gestão dos sistemas de ensino para ajudar os países a fornecer uma aprendizagem ao longo da vida e de qualidade para todos, reforçando as capacidades dos países para proporcionar uma educação inclusiva³.

lançou um desafio ao CACAV – Círculo de Animação Cultural de Alhos Vedros para a concretização de um projeto que propunha leituras que dessem

unidade às questões do espaço que vão pontuando tanto as primeiras vanguardas do século XX (dadaísmo e a negação à cidade / construtivismo russo e era industrial / neoplasticismo e as influências na arquitetura moderna) à arte contemporânea (minimalismo entre espaço e contexto / conceptualismo e a cidade socializada / fotografia alemã e a anulação de um espaço perspetivado) entre outros temas⁴.

A recetividade a este desafio resultou num protocolo entre as duas instituições, desenvolvendo-se um trabalho de parceria orientado com um grupo de cerca de trinta participantes jovens, adultos e seniores, destinando-se a

saber como é que, em contexto de crise, as várias resistências e as alternativas que propõem têm lugar na cidade através das artes e dos artistas. De que modo essas transformações, privilegiando a justiça social e a criatividade, podem promover novas urbanidades⁵.

O Projeto "Ágora B" teve a duração de cerca de um ano letivo (2015/2016) e decorreu em três fases de abordagem subordinadas às seguintes temáticas: utopia na arte, espiritualidade na arte e cidade na arte.

No decurso desta experiência educativa, centrada na interação social e cultural, com enfoque numa perspetiva de enriquecimento individual e grupal, foram analisados conceituados artistas plásticos no âmbito da Arte Moderna e Contemporânea.

Este projeto propôs-se analisar, através de leituras temáticas, sobretudo obras do acervo da Coleção do Museu Berardo, com vista a quebrar preconceitos e barreiras. Numa perspetiva de arte para todos, foi fo-

2 MUSEU COLEÇÃO BERARDO. *Cidade como motor da criação artística*. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/educacao/atividades/cidade-como-motor-da-criacao-artistica>. (acesso em: 2 maio 2017)

3 UNESCO. *Aprendizagem ao longo da Vida*. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>. (acesso em: 21 novembro 2016)

4 UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Centro de Estudos Geográficos IGOT. Ágora – Encontros entre a cidade e as artes: explorando novas urbanidades*. Disponível em: <http://www.ceied.ulisofona.pt/pt/investigacao/agora/>. (acesso em: 20 Janeiro 2017)

5 *Ibidem*

mentado o debate, a experimentação e a criação artística.

Num propósito de aprendizagem ao longo da vida, fomentaram-se práticas artísticas e de interrelação social, com vista ao desenvolvimento de competências para transformação da sociedade e do indivíduo, num quadro conceptual de projeção de valores e de ideais, tendo sido privilegiadas as artes plásticas como forma da expressão criativa representativa de experiências e de emoções, tendo como realidade de fundo o tecido urbano das vivências dos seus intervenientes.

Em reuniões (ágora⁶) de grupo (turma e orientadoras), em espaço livre de ideias, partilharam-se e debateram-se variadas representações artísticas do século XX que desconstroem e reconstroem ideias e protótipos, tendo como principais objetivos, descerrar “uma porta de acesso à cultura e à arte, áreas indispensáveis na contemporaneidade”⁷. Do mesmo modo, desenvolveram-se competências interpessoais nomeadamente no domínio dos comportamentos, da interação com os outros e da capacidade de solução de conflitos, em contextos pessoais e grupais.

Esta experiência educativa diligenciou facilitar a participação ativa na vida social, suportada em valores e ideais que logram sustentar e equilibrar um mundo em constante mudança.

Um universo variado de jovens, adultos e seniores reuniu quinzenalmente na Casa Amarela, Escola Aberta Agostinho da Silva, em Alhos Vedros e, mensalmente, no espaço destinado ao Serviço Educativo do Museu Berardo, no Centro Cultural de Belém, em Lisboa.

As sessões quinzenais foram iniciadas com obras da fotógrafa Cindy Sherman, com vista à difusão de um conceito de fotografia enquanto pintura. Partiu-se da obra de Sherman para o estudo da arte suportado em três princípios: Como eu me vejo; como os outros me veem; como quero que os outros me vejam.

Seguiu-se Nan Goldin, cuja fotografia se foca no dia-a-dia, procurando contrapor a ideia norte americana de família perfeita veiculada pela televisão e pelo cinema, ao quotidiano familiar, sobretudo do meio *underground*, para demonstrar “the ability to survive and how difficult that is”⁸, nas palavras da autora.

A partir dos dois conceitos referidos, colocaram-se questões sobre o real e o irreal, chegando-se à utopia, originária do grego *topos*. Dos conceitos de utopia individual e coletiva sobressai a necessidade do sonho e da utopia como formas de amadurecimento e forças motrizes do desenvolvimento e da mudança. Tomando como referência a perspetiva de utopia de Thomas Moore, de Lewis Mumford, de Anatole France e mencionando uma obra do artista Joaquim Torres Garcia, intitulada *América Latina – Construtivo em Gris com Centro Rojo*, de 1933, exposta no Museu Berardo, concluiu-se sobre a distinção entre as diferentes utopias: negativa, positiva, individual, coletiva e escapista, bem como as suas prováveis ou impossíveis concretizações. De igual modo, destacou-se que cada uma destas utopias exhibe o direito ao sonho e constitui-se enquanto alavanca de transformações. Um filme de Miguel Gomes potenciou a compreensão da utopia escapista, que encerra a essência do ser humano numa necessidade de evasão.

Perante as óticas apresentadas, distinguiu-se a importância da utopia no desenvolvimento dos homens e dos povos.

Numa relação da(s) utopia(s) com a cidade concluiu-se que esta não se teria transformado, até hoje, sem a(s) utopia(s), sem o desejo de alcançar o sonho, sem a vontade de mudar.

A cidade tem fomentado o consumismo como forma destacada de realização pessoal e social, trazendo consigo as consequências do esvaziamento dos princípios e dos valores que sustentavam o tecido social de antes da II Grande Guerra Mundial, passando a ser vista como satisfação de todos os prazeres imediatos, o espaço da realização da(s) ‘utopia(s)’, dos sonhos de bem-estar e de felicidade.

6 *Ágora* – termo originário da Grécia Antiga, usado por Homero, que designava reunião geral de pessoas em espaço cultural e político da vida social urbano, por excelência.

7 MUSEU COLEÇÃO BERARDO. Educação. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/educacao/atividades>. (acesso em: 20 Janeiro 2017)

8 O'BRIEN, Glenn. Nan Goldin: In the frame. Disponível em: <http://www.harpersbazaar.com/culture/features/a822/nan-goldin-in-the-frame-1111/>. (acesso em: 18 Janeiro 2017)

Mas nem todas as formas de utopia conduzem à transformação positiva, ao contentamento. As utopias detêm um papel determinante nos processos de transformação individual e social, porém não podemos deixar de referir as utopias negativas que, embora se destaquem enquanto processos transformativos, não se constituem enquanto alternativas de melhor bem-estar, mas de percursos penosos e mesmo de retrocessos no que respeita a felicidade dos homens e dos povos. Como exemplo salientou-se, a utopia negativa na aceção de Lewis Mumford, tomando a ditadura como exemplo, destacando-se a ditadura de Salazar que concebeu e difundiu a utopia do Estado Novo, exercendo a sua influência na capital portuguesa. Por fim, salientou-se a importância do papel das utopias e a relevância das artes plásticas e da arquitetura, modeladas no sonho, na mudança de paradigmas e nos processos de transformação individual e coletiva.

Da análise e debate sobre as diferentes percepções e conceções de utopia, resultou um filme de oito minutos que procurou expressar a nudez da ausência de conhecimento, progressivamente preenchida com a sua aquisição, através das artes plásticas. Este filme pretende expressar os sonhos, as utopias de um círculo de animação cultural integrado num meio urbano com características de dormitório, cuja população procura imitar a vivência da grande cidade. Partindo da escuridão lança-se na busca do conhecimento, almejando a utopia plasmada na dimensão da luz que não é senão o desejo de atingir a grandeza e a dimensão de um Museu Berardo, sua suprema utopia.

Numa segunda fase, direcionada para as questões do espiritual na arte foram feitas 'leituras' a obras de diferentes artistas plásticos dos quais se salientam: Alberto Carneiro que, na sua quase permanente relação com as árvores, resgata uma ligação à natureza, num apelo ao encontro do homem com a mesma, num recomeço, num regresso às origens; Yves Klein que busca o imaterial, acreditando que tudo é possível. A sua luz azul num quarto vazio encerra a espiritualidade atingida pela concretização do imaterial por ele concebido; Mark Rothko que criou a *Colorfield Painting*, pintura do campo de cor, exprimiu nas suas obras uma dimensão plasmada numa espiritualidade singularmente sensível; Gaston Bachelard; Marc de Smedt que, na obra intitulada *Elogio do Silêncio*, faz uma reflexão sobre o valor do silêncio, nosso parceiro particular e íntimo, muito ignorado, mas a partir do qual tudo em nós se pode libertar, acarretando consigo uma prodigiosa sabedoria.

A análise de obras de A Exposição Enigma, do Museu Berardo, nomeadamente de Rui Chafes, José Maria Gusmão e Pedro Paiva, João Tabarra, Ana Vieira e Jorge Molder, permitiu distinguir a confluência da consciência de que a obra de arte manifesta um paradoxo e encerra em si mesma um enigma e uma incerteza. "Não que estes trabalhos se tenham tornado incertos sobre a sua função social, mas porque a função social se tornou o meio de afirmação da sua incerteza⁹. São obras que refletem "momentos de incerteza no interior do trabalho artístico como uma dimensão fundamental da arte contra a sua instrumentalização¹⁰. Por fim, evidenciou-se a obra de James Turrell, "El Ciclo en la Tierra", que confina a sua visão espiritual modelada na luz, no espaço e no tempo.

A abordagem aos artistas referidos conduziu ao debate sobre a arte moderna, cujos autores granjeiam a rotura das regras, na procura de um novo estilo que manifeste a vida moderna, a sua permanente urgência. Segundo o filósofo José Ortega y Gasset, a arte moderna afasta-se da realidade sentida, apesar de encerrar uma conceção ideal e uma expressão da emotividade. Para o autor, Pablo Picasso e Marcel Duchamp imprimem às suas obras uma indiferença desumana, apresentando-se numa negação à interação, fora da realidade. A arte moderna confina uma dimensão crítica e de incerteza que reflete a urgência de uma certa 're-criação' do ser espiritual desejável que o mundo moderno ostraciza em benefício de seres estereotipados e uniformes, quer seja pelo apelo ao regresso à natureza, pelo elogio do silêncio ou pela busca do imaterial. Do estudo efetuado no domínio da espiritualidade na arte concluiu-se que a obra de arte reflete a vivência construída ao longo da vida, as escolhas individuais, as opções que definem o artista, a oposição entre a visão conservadora com limites e a abertura para o novo, numa dimensão de incerteza que sustenta uma difícil instrumentalização.

A partir das abordagens distintas levadas ao debate coletivo, surgiram obras diversas, sobretudo em forma

⁹ MUSEU COLEÇÃO BERARDO. *Enigma — Arte portuguesa na coleção Berardo*. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/enigma-arte-portuguesa-na-colecao-berardo>. (acesso em: 12 março 2017)

¹⁰ *ibidem*

de instalação, mas também pintura e escultura que concluíram a segunda fase do projeto.

A terceira fase, subordinada ao tema “A Cidade na Arte”, foi iniciada com a seguinte citação de Georg Simmel: “Os problemas mais profundos da vida moderna brotam da pretensão do indivíduo de preservar a autonomia e a peculiaridade de sua existência frente às superioridades da sociedade, da herança histórica, da cultura exterior e da técnica da vida.”¹¹. Esta afirmação coloca em evidência a resistência do homem da cidade à sujeição aos mecanismos técnico sociais, uma vez que a realidade da cidade atual revela a intensificação da vida nervosa que resulta, segundo o autor, “da mudança rápida e ininterrupta de impressões interiores e exteriores”¹².

O homem da cidade moderna relaciona-se, sobretudo numa lógica de mercado, numa demonstração de uniformização, em detrimento do individual e da autonomia. A cidade moderna encerra um caráter *blasé*, isto é, uma vida intensa de prazeres, de consumismo imediato que tem como consequência a incapacidade reativa a estímulos, transformando o ser humano sensível e emotivo, no cidadão frio e incapaz de reação, indiferente aos problemas do outro. O artista plástico modernista expressa, na sua obra, o consumismo que pulula na cidade moderna, patenteando a urgência do combate à indiferença.

A velocidade que provém da vida na cidade moderna cria a necessidade de repouso, o regresso à natureza, o retorno à convivência social, numa tentativa de cura para a ‘doença’ consumista da comunidade.

A partir da abordagem sobre a cidade moderna, evidenciou-se a influência da moderna academia de artes, *Bauhaus*, a primeira escola de design do mundo de expressão do modernismo, na arquitetura e no *design*, no domínio das artes e do *design* funcionalista das cidades modernas. O destaque a pintores como Wassily Kandinsky, professor da Bauhaus, que se revela contra a ideia de arte desprovida de alma e de espiritualidade; Paul Klee com a teoria das cores; Le Corbusier que lançou os fundamentos do modernismo funcionalista; Piet Mondrian, criador do movimento denominado neoplasticismo, entre outros, possibilitou colocar um desafio aos ‘alunos’ do projeto. Após a leitura temática de uma obra de Mondrian, exposta no Museu Berardo, os participantes no projeto criaram os seus ‘*mondrians*’ em telas povoadas das cores utilizadas pelo pintor: branco, preto, amarelo, azul e vermelho.

Para além dos artistas destacados, fizeram-se referências ao *Quadro Negro*, de Malevitch, a Dan Graham, cuja obra reflete as inquietudes decorrentes da cidade moderna construída em cubos frágeis, agrupados em bairros sociais, a sociedade de consumo. Artistas plásticos como Andy Warhol, famoso pela representação das latas de Coca-Cola, Roy Lichtenstein, célebre pelas suas histórias em banda desenhada e Richard Hamilton, considerado o ‘pai’ da *Pop Art*, que deixam expressas críticas à sociedade de consumo foram analisados na Casa Amarela e em sessões no Museu Berardo, local de múltiplos desafios que subjazem à criação de ‘obras’ inseridas no espírito da pop art, reptos a que o grupo de ‘aprendizes’ respondeu com entusiasmo.

De forma progressiva, respondendo a incitações à participação ativa no debate, à interiorização e compreensão da sua própria realidade vivencial, a compreender o seu espaço urbano, os participantes no projeto desenharam, colaram e coloriram as suas visões críticas da cidade subjugada à sociedade de consumo.

CONCLUSÃO

O trabalho concebido e dinamizado por Fabrícia Valente, mediadora cultural do museu e Maribel Sobreira colaboradora do museu, levou ao debate as mudanças na cidade, as resistências à sua metamorfose e as alternativas que se lhe colocam, os constrangimentos ao ato criativo provocados pela sociedade de consumo.

Este protocolo concretizou um dos principais objetivos do Serviço Educativo do Museu Coleção Berardo: “Envolver o público (...), abrindo uma porta de acesso à cultura e à arte, áreas indispensáveis na contemporaneidade.”¹³

11 SIMMEL, Georg. *As grandes cidades e a vida do espírito*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132005000200010. (acesso em: 21 Fevereiro 2017).

12 *ibidem*

13

Um processo de inter-relação arte e vida, de aprendizagem e de integração social, à semelhança do que se verifica com as migrações dos povos, deixou o seu contributo ao desenvolvimento sociocultural.

Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que compreende a integração social, à semelhança do que se verifica com as migrações humanas, todos os membros do grupo 'turma' concretizaram mudanças positivas nas suas atitudes e formas de abordar e de pensar as artes plásticas, de forma individual, grupal e social, através de uma partilha de conhecimentos que enriqueceu dinamizadoras e orientandos. Uma sequência de abordagens e de 'provocações' possibilitaram a compreensão da cidade moderna e pós-moderna, cidade 'lego', constituída por células comportamentais isoladas em si mesmas, uniformizadas, estilizadas, em que os seus habitantes perseguem a tentação de imitação.

Do todo que foi um trabalho variado e complexo, sobressai a consciencialização do direito à utopia e às emoções, ao ser sensível e espiritual, para a qual contribuiu o ato 'migratório', o trânsito de conhecimentos e de vivências, a influência decorrente do contacto com variadas obras de arte e pensamento que lhes está subjacente.

Este projeto cumpriu o propósito de inclusão da Unesco de "fornecer uma aprendizagem ao longo da vida e de qualidade para todos,¹⁴.

Duas exposições dos trabalhos realizados pelo grupo 'turma', uma no museu Berardo, com mais de 3000 visitantes, em apenas duas semanas, e outra no Moinho de Maré de Alhos Vedros, concluíram com êxito este ciclo de aprendizagem e encerraram o projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- Adamson, Everett L. Edward. (2006), *Antropologia Cultural e Social*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.
Franco, Celso. (2002), *Trânsito Como Eu o Entendo: A Ciência da Mobilidade Urbana*. Rio de Janeiro: e-papers Editora.

WEBGRAFIA

- Museu Coleção Berardo. *Cidade como motor da criação artística*. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/educacao/atividades/cidade-como-motor-da-criacao-artistica>. (acesso em: 2 maio 2017).
- Museu Coleção Berardo. *Educação*. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/educacao/atividades>. (acesso em: 20 Janeiro 2017).
- Museu Coleção Berardo. *Enigma — Arte portuguesa na coleção Berardo*. Disponível em: <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/enigma-arte-portuguesa-na-colecao-berardo>. (acesso em: 12 março 2017).
- O'Brien, Glenn. *Nan Goldin: In the frame*. Disponível em: <http://www.harpersbazaar.com/culture/features/a822/nan-goldin-in-the-frame-1111/>. (acesso em: 18 Janeiro 2017).
- Seyferth, Giralda. *A Dimensão Cultural da Imigração*. Disponível em: São Paulo:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300007 (acesso em: 6 Novembro 2016).
- Simmel, Georg. *As grandes cidades e a vida do espírito*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132005000200010. (acesso em: 21 Fevereiro 2017).
- UNESCO. *Aprendizagem ao longo da Vida*. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/aprendizagem-ao-longo-da-vida>. (acesso em: 21 novembro 2016).
- Universidade de Lisboa. Centro de Estudos Geográficos IGOT. *Ágora – Encontros entre a cidade e as artes: explorando novas urbanidades*. Disponível em: <http://www.ceied.ulufona.pt/pt/investigacao/agora/>. (acesso em: 20 Janeiro 2017).

CINEMA NA ESCOLA OU ESCOLA NO CINEMA?

ELSA CERQUEIRA
Universidade

ELSA CERQUEIRA

Licenciada em Filosofia pela FLUP, tem colaborado na qualidade de investigadora com o Instituto de Filosofia desta Faculdade. Mestre em Filosofia da Educação e Pós-graduada em Filosofia Moderna e Contemporânea. Oradora em vários Congressos sobre Filosofia, Literatura e Cinema e Festivais de Cinema. É professora de Filosofia, fundadora do Clube de Cinema e Coordenadora do Plano Nacional de Cinema na Escola Secundária/3 de Amarante e, ainda, Vice-Presidente do Cineclub de Amarante. Integrou como membro do júri o Fafe Film Fest, edições 2014, 2015 e 2017 e o júri Cineclubes, Prémio "Primeiro Olhar", XVI Encontros de Cinema de Viana do Castelo, 2016. Júri de Pré-Seleção do CINANIMA, 41ª Edição, 2017. O seu último artigo publicado tem como título "O Cinema como memória da (Des)Humanidade: Las Hurdes, Luis Buñuel, 1933", Revista Plano Aproximado, Edições Labirinto, n.º 1, 2017.

RESUMO

A presente comunicação surge da reflexão minuciosa sobre as finalidades, as estratégias e práticas pedagógicas implementadas no âmbito do projeto "Plano Nacional de Cinema" que coordeno, na Escola Secundária/3 de Amarante, desde o ano letivo de 2014-2015. Todavia, a educação do olhar remonta ao Clube de Cinema, fundado por mim nesta instituição educativa, em 2012-13, com a finalidade de desenvolver, dialeticamente e de forma cúmplice, o pensamento autónomo com o Cinema. Ao invés do Cinema na Escola prefiro a Escola no Cinema. E a educação do olhar, como requisito da ampliação do sentir, do pensar e do imaginar, é a premissa que subjaz a uma educação integral, de cariz essencialmente prático, e conduz a desafios, inquietações e obstáculos que exigem ser criticamente examinados.

PALAVRAS CHAVE: Escola, Cinema, Educação, PNC, Sensibilidade, Pensamento, Imaginação

ABSTRACT

The present communication arises from the careful pondering on the purposes, strategies and pedagogical practices implemented in the project "Plano Nacional de Cinema" [Cinema National Plan], which I supervise at the Escola Secundária/3 de Amarante [Amarante Highschool] since 2014-2015. However, the inception of the project goes back to the Clube de Cinema (Cinema Club), founded by myself in 2012-13, at this school, with the purpose of developing autonomous thinking with Cinema. Instead of Cinema at School, I prefer School in Cinema. To educate one's gaze, as a requisite for the amplification of the feeling, the thought and the imagination, is the premise implied in an integral education, essentially practical in nature, leading to challenges, concerns and obstacles that must be critically examined.

KEYWORDS: School, Cinema, Education, PNC, Sensitivity, Thought, Imagination

A PRÉ-HISTÓRIA DO PLANO NACIONAL DE CINEMA DA ESA

Iniciarei este artigo de forma inusitada, ressuscitando as considerações finais de um outro artigo: Estou convicta que poderei aprofundar e ampliar a atividade do CC (Clube de Cinema) e que um trabalho colaborativo com colegas de outras áreas disciplinares e com outras instituições constituiria uma evolução. Neste contexto, a adesão e a implementação na escola do Plano Nacional de Cinema (PNC) seria uma mais-valia (Cerqueira 2014: 289).

A conclusão inevitável decorrente da citação é a de que antes da Escola Secundária/3 de Amarante (ESA) integrar o projeto “Plano Nacional de Cinema” já convocava os filmes para a escola, num clube fundado por mim, e que ainda hoje se mantém, designado como “Clube de Cinema”.



Figura 1- Ciclo Cinema pelo grupo Cinecult. 2007-8

Mas não se creia que o cinema entrou (ou saiu?) na escola só com este clube. Recordo de forma prazenteira o facto de em outubro de 2007, os jovens Ana Carla, Ana Rita, Luís Miguel e Elodie, que desconhecia, terem entrado em contacto comigo na escola. Gostavam das artes, particularmente de Cinema e queriam trabalhar, no âmbito da disciplina – agora, defunta -, de Área de Projeto, a história do cinema; perceber, mediante um inquérito aos jovens amarantinos se estes tinham o hábito de ver (bom) Cinema; e no fim do ano letivo almejavam fazer um ciclo de Cinema, com filmes selecionados por si, no Cineclube de Amarante, Que maravilha de projeto!

A sustentar todo este trabalho encontrava-se um blog¹, que embora inativo ainda é possível consultar.



Figura 2- Sessões 3C

¹ <http://cinecult.blogs.sapo.pt/2007/10/>

Cogitando, agora, no título do cartaz, não se tratava de Cinema na Escola mas da Escola no Cinema. Estes jovens já haviam percebido que a contemplação estética de uma obra fílmica exige o local próprio, a sala de cinema Teixeira de Pascoaes.

Poderia evocar inúmeros exemplos que constroem a narrativa biográfica e afetiva do cinema dos (ex) alunos da ESA. Mas acrescentarei, apenas mais dois. O primeiro, relaciona-se com a cumplicidade que sempre mantive com a Biblioteca Escolar (BE). Com o Clube de Cinema (CC). Com o PNC. Antes do Clube de Cinema e do PNC nascerem. Eis um cartaz, datado de 2010, alusivo ao dia 5 de novembro. Sessões 3C: contínuas, contíguas e contagiosas por toda a escola: no auditório, no polivalente e na biblioteca, na sala dos professores e com uma exposição desmesurada de posters de filmes a (re)criar uma ambiência propícia à cinefilia. O segundo exemplo diz respeito ao Concurso Cineliterário, uma parceria entre o Cineclube de Amarante (CA) e a Biblioteca Escolar (BE), que continuo a dinamizar. Em que consiste?

Todos os alunos são convidados a responder, semanalmente, a uma questão no âmbito da literatura ou cinema. O cartaz com a questão, criado pelo CC, é, impreterivelmente, inspirado no filme que o CA exhibe nessa semana. A BE dispõe de um formulário de resposta e de uma caixa na qual as respostas são depositadas pelos alunos. O sorteio é realizado à sexta, dia da sessão no CA, e os vencedores são contactados via telemóvel, tendo direito a um ou dois bilhetes duplos para a sessão no cinema Teixeira de Pascoaes.

Com estas sessões, a Ana Rita Félix e a Inês Costa, o José Miguel e a Rita Paiva, foram – dos muitos alunos que concorreram ao concurso - apresentados ao cinema de Wang Bing. Que estreia!



Figura 3 - Vencedoras do Concurso Cineliterário, set. 2016



Figura 4 - Cena (re)criada do filme de Wang Bing

O interessante é que cada aluno pode desenvolver aquilo que considera ser os seus talentos. Enquanto a Ana Félix e a Inês Costa, alunas do curso de Línguas e Humanidades, fizeram uma belíssima reflexão sobre o filme “As três Irmãs”, que se encontra no blog do PNC, o José Pereira e Rita Paiva que frequentam o 12.º ano, curso de Artes Visuais, elaboraram um trabalho que é a presentificação das experiências estéticas do filme “A Fossa”, de Wang Bing.

Desta vez, a palavra escrita foi substituída pela palavra desenhada e pintada. Esta dupla, repleta de talento, desenhou a caneta extra fina uma das cenas fílmicas mais impressionantes; depois, o José editou e concluiu o desenho em computador.

A narrativa fílmica alicerça-se no sofrimento dos dissidentes do regime comunista chinês, nos campos de trabalhos forçados nas décadas de 50 e 60.

Wang Bing filma lentamente este tempo-sacrifício que teima em não passar. Tempo-envelhecimento num espaço de clausura. Que outra utilidade teria um relógio num campo de trabalhos forçados, senão o de (nos) lembrar do tempo-prisão?

Mas as grutas coexistem com campos abertos desérticos habitados pela dor, povoados por ossos. Ossos mortos. Ossos moribundos.

Famintos, estes homens alimentam-se de *tudo*, dos ratos que vagueiam na fossa, de partes roubadas dos

mortos, porque o ritual filmado é o da miserável luta pela sobrevivência.

Afinal, estes homens não são mais do que os ratos. São homens-ratos que habitam a/na negritude da “Fossa”. Cadáveres que se amontoam. Infratores canibais. Personagens da Desesperança.

E foi isso que o José e a Rita captaram no seu desenho, os sentimentos de angústia e de desespero do ser humano num ambiente cru e numa situação eticamente lamentável e censurável. A escravidão em estado puro ou a incomensurável desumanização.

Apetece repetir: ““Goodbye, Jiabiangou””.

O Clube de Cinema na Escola é um sobrevivente na escola porque a intenção normativa emanada da direção, segundo a qual os alunos teriam que usufruir da ocupação plena de tempos na escola (OPTE) potenciava a sua criação, materializando o meu desejo de aproximar o cinema dos estudantes, despertando-lhes o gosto de verem e analisarem, segundo olhar partilhado, curtas metragens.

Lembro-me que comecei solitariamente com três blocos de 50 minutos, dispersos por três dias da semana. Ia recebendo os alunos, de todos os níveis de escolaridade (do 7.º ano ao 12.º ano) caso os professores faltassem. Qualquer aluno poderia escolher *a priori* entre várias atividades propostas pelos vários grupos disciplinares mas na realidade as muitas corporificaram-se, amiúde, numa, a de este clube.

O grande obstáculo com que me deparei em prol de um trabalho sistemático com os alunos que frequentavam o CC radicou no caráter imprevisível dos destinatários (idade, nível de escolaridade). Mas esta limitação óbvia traduziu-se no visionamento de inúmeras curtas metragens e da elaboração de múltiplos guiões de análise fílmica, ou seja, no meu enriquecimento pessoal. Ao longo destes anos, não foram dezenas, mas centenas, muitas centenas de alunos que passaram por este clube. E a pergunta que me persegue muitas vezes pelos corredores da escola é: “Professora Elsa, vamos ver um filme?”.

O Plano Nacional de Cinema (PNC)

Em janeiro de 2014, a direção da escola teve conhecimento que integrava o PNC após ter feito a sua candidatura concursal. E o meu desejo solitário passou a ser plural!

Desloquei-me à Faculdade de Letras da Universidade do Porto com a Lúcia Tomaz, o Bruno Teixeira, a Laura Pinheiro e a Isabel Araújo para frequentarmos uma formação, gratuita, “Literacia Fílmica: Estéticas e Poéticas”, ministrada pelo Rui Lima e Pedro Alves.

Curiosamente, em 2013, talvez de forma premonitória, tinha frequentado uma formação inicial no âmbito do PNC, promovida pelo Cineclube de Fafe, sob a direção de Graça Lobo e Isa Mateus e muito antes tinha frequentado o curso de “Cinema e intervenção”, ministrado por David Pinho Barros. Em 2016 fiz uma masterclass com Edgar Pêra e inscrevi-me no curso de verão “Fora de Campo”, promovido pelo Festival Filmes do Homem em Melgaço.

Qualquer professor que integre o PNC deve satisfazer este requisito: ter o gosto e a vontade de aprender sobre Cinema. Sem a paixão pelo cinema e sem a aquisição dos signos cinematográficos (segundo a tríade linguística visual, sonora e verbal) não é possível a promoção da autonomia crescente dos alunos (e dos professores) no domínio da descodificação das obras fílmicas.

Neste contexto, considero fundamental a visita a festivais, encontros, observatórios de cinema nos quais para além da visualização de inúmeros géneros de filmes, se tem o privilégio de conviver e de aprender com os seus realizadores, atores, produtores e outros especialistas. Se fizer um pequeno esforço de memória a longo prazo, constato que desde maio a dezembro de 2016, estive nos seguintes eventos: XVI Encontros de Cinema de Viana do Castelo, Shortcutz Porto, Curtas de Vila do Conde, Festival de Cinema e Artes de Expressão Ibérica- Nau, Festival Filmes do Homem, Encontros de Cinema e outras Artes, Close-up, Cinanima, FLIP, Porto post doc, Festival de Cinema Luso-Brasileiro. Felizmente participei, na quase totalidade destas iniciativas, como convidada acreditada porque a única coisa secundária do professor do ensino dito secundário é o seu vencimento...



Figura 5 - Cartaz do PNC. 2014-15

Este foi um começo atípico para o PNC porque só no início do 2.º período é que as escolas tiveram a informação de que o integravam. O tempo urgia e como coordenadora cumprira-me deslocar às turmas e delinear o projeto.

Para além das aulas de divulgação² e esclarecimentos sobre o Plano Nacional de Cinema, interessava-me as interrogações propedêuticas ao visionamento de quaisquer filmes e que são “O que é o Cinema?”, “Como surgiu o Cinema?”.

Os alunos foram/são convidados a responder oralmente; depois por escrito, à primeira questão. E desde o início do ano, em que alguns alunos do 7.º ano de escolaridade consideram o cinema sinónimo de dvd, há uma notável evolução.

É o momento oportuno para lhes mostrar a lanterna mágica de Athanasius Kirchner, o praxinoscópio de Émil Reynaud, o cinematógrafo dos irmãos Lumière. Adquiri, posteriormente, no festival Cinanima a “Mala da Imagem Animada” que contém brinquedos ópticos (Thaumatrope, Folioscope, Phenakistiscope, Zoetrope e Flipbook).

É importante o visionamento daquele que é considerado o primeiro filme, “A saída dos trabalhadores da Fábrica Lumière”, dos irmãos Lumière, 1895, e em Portugal, “A saída do pessoal operário da Fábrica Confiança” de Aurélio da Paz dos Reis, 1896.

A cor ou a sua ausência, o som ou o silêncio, o objeto do registo – saída banal de trabalhadores-operários das fábricas em ambos os casos apresentados – rompe com a explosão cromática, os efeitos especiais, as personagens vociferantes, os ruídos e os géneros fílmicos que os alunos estão habituados a ver.

O debate é sempre “animado” porque a curiosidade é-lhes intrínseca.

Gosto de lhes dizer que tal como aprendem instrumentos para descodificar um poema, na disciplina de português/língua portuguesa (estrutura, métrica, figuras de estilo), também os filmes podem ser analisados sob um segundo olhar. Na verdade, múltiplos.

Convido-os a ouvirem três Mestres sobre Cinema, Federico Fellini, Bernardo Bertolucci e João César Mon-

² Criei o blog, “Notas sobre o Plano nacional de Cinema”, <http://pnc.polegamente.me/>, onde os folhetos, cartaz e comunicação aos encarregados de educação, podem ser consultados na categoria “divulgação”.

teiro, e dissecámos cada palavra dita/ouvida/escrita.

Neste contexto, uma visita à Casa Museu de Vilar de Abi Feijó e Regina Pessoa deveria ser obrigatória mas surge-me o primeiro constrangimento: Quem deve pagá-la? Os alunos? Mas uma educação (crescentemente) integral não deverá ser gratuita? Eis-me perante um dos maiores inimigos do PNC porque tenho que assegurar que os encarregados de educação não desembolsam nenhuma quantia de dinheiro em prol da consecução deste projeto. As parcerias com o Cineclube de Amarante e com a Câmara Municipal têm sido preciosas ajudas no respeito por este imperativo ético-estético.



Figura 6 - Alunos do ensino pré-escolar

Houve um filme que fundou a biografia do PNC na escola, chama-se “História Trágica com final Feliz” de Regina Pessoa, 2005. Trabalhei com os professores de Educação Visual (Lúcia Tomáz), Ed. Moral e Religiosa (Sandra Santos), Educação Física (Bruno Teixeira), Inglês (Helena Carvalho), Português (Paulo Faria e Júlia Pereira), Desenho (Júlio Cunha) de forma transdisciplinar. E o resultado foi uma belíssima exposição designada “Do mundo animado ao meu mundo”, na Casa da juventude de Amarante, integrada na semana concelhia Interescolas. Foi visitada por inúmeros alunos da ESA e dos ensinos pré-escolar e do primeiro ciclo de outras escolas. Nela descobriam pequenas mensagens, traduzidas para francês e inglês, sobre as primeiras impressões do que é o cinema, sobre a visita guiada pelo Mágico Abi Feijó à Casa Museu de Vilar, sobre a Regina Pessoa (que conheceram, e muitos se apaixonaram, quando se deslocaram a Lousada!), uma barra cronológica sobre o cinema de animação, a menina-pássaro - protagonista da história de Regina Pessoa, tridimensional -, um vídeo “Eu na voz da minha sombra” inspirado na sombra da menina-pássaro no qual os jovens do 7.º C e D deram voz aos seus, receios e medos, mudanças ou metamorfoses, desejos e anseios.

A experiência de recriar a história para os alunos do ensino pré-escolar foi deliciosamente inenarrável. Percebi que no ano seguinte teria que tentar envolver outros ciclos de ensino no PNC ESA.

E a (nossa) alegria incontida quando a Musa, Regina Pessoa, foi com Abi Feijó, à exposição?



Figura 7 - Regina Pessoa

No dia 12 de junho, no Cineclube de Amarante, no âmbito da iniciativa “O cinema está à tua espera”, teve um convidado muito especial, Jorge Campos que apresentou o filme “Aniki Bóbó” de Manoel de Oliveira e dinamizou a sessão. Atendendo à faixa etária dos alunos, referiu-se ao consumismo desenfreado e acrítico das imagens em movimento, que passa pelo seu visionamento nos computadores, muitas vezes interrompido por outros afazeres e logo retomado. Falou sobre a importância da aprendizagem da leitura das imagens e contextualizou, ao nível da história do cinema, a criação de Aniki Bóbó como um dos filmes percursos do neo-realismo, referindo a particularidade do filme ter sido muito mal recebido aquando da sua estreia por ter sido considerado “escandaloso” pela relação triangular (Carlitos-Teresinha-Eduardinho) de que todo o argumento fílmico se alimenta.

Interpelou os alunos sobre o perfil das personagens, o jogo de sombras, a importância da noite (despertadora dos fantasmas e da transgressão), e o papel da consciência moral, explicando porque é a história destes miúdos da zona ribeirinha de Porto-Gaia é, simultaneamente, pessoal e universal.

E o Duarte do 7.º B dizia-me, no final da exibição, “Para ser um filme a preto e branco e tão antigo...até foi interessante e engraçado.”

E creio que este é o objetivo primacial do PNC: desconstruir preconceitos. Preconceito de que os filmes de Manoel de Oliveira são “chatos”. Preconceito de que um filme a preto e branco não pode ser fruído ou alvo da experiência estética de jovens alunos.

E esta aprendizagem perdurará nos alunos. Sinto que a próxima vez que visionarem um filme do Mestre será antecedida por desmesurado entusiasmo.

Confesso que a reação dos jovens dos 12 aos 15 anos ao filme foi notável e absolutamente singular: um longo aplauso em uníssono fez-se ouvir na sala de cinema. E Jorge Campos, antes de tecer quaisquer considerações sobre o filme e colocar questões aos alunos, disse-lhes que nunca em momento algum, após as incontáveis exibições a que assistiu do filme, tinha presenciado tal ovação. Manoel de Oliveira merece. Jorge Campos também.



Figura 8 - Jorge Campos no Cineclube de Amarante

Ano letivo 2015-16

Agradou-me sobremaneira a receção dos alunos ao filme Aniki Bóbó na sala de cinema Teixeira de Pascoaes. É que uma sala de cinema não é apenas um espaço. Tal como a nossa casa não é apenas mais uma casa.

O habitat do cineclube de Amarante fica situado num rés-do-chão. É como se o cinema fosse escondido, mal-amado, segregado da superfície luminosa. Mas contrariando esta premissa negativa, gosto de pensar que é uma espécie de gruta platónica subvertida. Nela não habitam simulacros, mas filmes que pairam no ar. E se alguma sombra existisse seria, certamente, a da pré-história do cinema, a chinesa.

A exibição de filmes na escola, na impossibilidade de deslocar sempre os alunos à sala de cinema, é um mal menor. A logística relativamente a horários/turmas, professores/alunos, autorizações não é facilitada. Permutar e repor aulas quando estou com eles na sala de cinema tem sido a prática corrente. Tenho 180

alunos, uma direção de turma, 7 conselhos de turma mas sei que o Cinema reclama uma sala, com condições técnicas apropriadas porque se repercutem na experiência estética.

Prefiro, portanto, a Escola no Cinema. Como se a sala de cinema fosse o local de culto, entrando em rutura com a banalidade do tempo e do espaço quotidianos.

Por outro lado, depois daquela sessão dirigida soberbamente por Jorge Campos, perguntei-me porque é que um filme visto em sala de cinema – normalmente no fim de cada período - não é o ponto de partida, ao invés de ponto de chegada, para uma viagem ou aprendizagem mais vasta.

Não me impressionam as notícias de centenas de alunos numa sala de cinema, para além da boa nova de terem experienciado a obra fílmica em local apropriado, o número dos espetadores nada revela sobre a qualidade do trabalho invisível, como gosto de lhe chamar, e que deve acompanhar o filme visionado. Subjaz-lhe um princípio utilitarista e não o apreço. Interessa-me a atitude desinteressada de que Kant falava. Pretendo seguir com os alunos “por bom caminho”...

“Segue sempre por bom caminho”, eis o título da exposição final que ficou patente em junho e julho na associação Gatilho/Porta 43, inspirada no filme de Manoel de Oliveira. “O bom caminho” não é apenas ético, é também estético e culminou na contemplação do caráter multiforme das obras expostas.

E se o Cinema, segundo o Mestre Manoel de Oliveira convoca todas as artes, tenho a certeza que esta exposição convocou todos os sentidos.



Figura 9 - Teresinha ou Fernanda Matos de Aniki Bóbó

E em julho, a Teresinha de Manoel de Oliveira ou a Fernanda Matos, visitou a também sua exposição na companhia do marido e do filho Carlos e da realizadora Bárbara Veiga que apresentou o seu documentário “Viagem até casa”.



Figura 10 - Bárbara Veiga com Fernanda Matos

Em setembro, o PNC recebeu uma missiva muito especial, de Fernanda Matos que encerra desta forma: "Por tanto que a Elsa me ofereceu receba um grande e carinhoso beijo da Teresinha, Fernanda Matos". Como agradecer tamanha generosidade e afetuosidade? Sentindo, apenas.

Sei que todo o trabalho dos alunos envolvidos, dos professores Lúcia Tomáz, Júlio Cunha, Mário Peixoto, Alice Sousa, Manuel Augusto, Filomena Martins, Ariana Silva e Delmina Afonso, Paula Teixeira, Alexandra Leite, Paula Pinto, e dos parceiros do PNC ESA (Cineclube de Amarante e Câmara Municipal de Amarante) são vitais porque lhe imprimem "anima", mas também corpo, esqueleto e órgãos, a todo este projeto. O reconhecimento por parte do Diretor da ESA, Fernando Sampaio, e da Coordenadora Nacional, Elsa Mendes, é primordial. Estou-lhes grata.

Mas o PNC não se reduz à exposição final centrada, nestes primeiros dois anos, numa obra cinematográfica. Durante o ano letivo foram inúmeras as iniciativas criadas:

Mostra de filmes "O Cinema também...fala espanhol", em parceria com a professora Cátia Gonçalves, do grupo 350. Oportunidade de mostrar e analisar filmes de proveniências distintas: "Tudo sobre a minha Mãe", Pedro Almodóvar, 1999; E a tua mãe também, Alfonso Cuarón, 2001; O céu gira, Mercedes Álvarez, 2004, O Labirinto do Fauno, Guillermo del Toro, 2006; Cordas, Pedro Solís García, 2013. Depois da exibição e análise oral, os alunos têm oportunidade de escreverem sobre os filmes. Destaco, por exemplo, a análise da aluna Sandra Pinheiro sobre o filme de Pedro Almodóvar³.



Figura 11 - Cartaz de Mostra de Filmes

- Dupla visita dos alunos e professores da EB1 de Bela Vista, Cepelos. A primeira, em março, com a visualização da curta-metragem de animação "A maior flor do mundo". Juan Pablo Etcheberry, 2007 e a segunda, em abril, com a exibição do filme "Cordas", Pedro Solís García, 2013.
- Exposição notável dos alunos de educação especial, a partir da visualização, análise da adaptação do conto de José saramago, "A maior flor do mundo".
- Trabalho com os alunos do 2º ano do curso vocacional a partir da obra Arena de João Salaviza, 2009.
- Vídeo⁴ recriando a dependência face a algumas tecnologias e subsequente desumanização dos jovens, ou dos "Tempos Modernos" (Charlie Chaplin, 1936) aos tempos actuais.
- Exibição de adaptações cinematográficas de obras saramaguianas nos "Dias do Desassossego", uma parceria com a BE. Todos os dias, de manhã e de tarde, turmas do 7º ao 12º anos foram convidadas a ver um de entre os seguintes filmes: A Maior flor do Mundo, Juan Pablo Etcheberry, 2007; Ensaio sobre a Cegueira, Fernando Meirelles, 2008; Embargo, António Ferreira, 2010; José e Pilar, Miguel Mendes, 2010; O homem duplicado, Denis Villeneuve, 2013.

³ In <http://pnc.polegamente.me/index.php/2016/05/31/tudo-sobre-a-minha-mae-de-pedro-almodovar-por-sandra-pinheiro-12-o-ct1/>.

⁴ In <https://www.youtube.com/watch?v=WteofxMfhoA>.



Figura 12 - Dia do Desassossego

- Celebração do dia Internacional dos Direitos Humanos, com a exibição do filme “12 anos Escravo”, Steve McQueen, 2013.
- Comemoração do dia Internacional do Cinema com a exibição do filme “Ossudo” de Júlio Alves, 2007.
- Realização de um vídeo⁵, pelo 11.º ano, turma CLH2, subordinado ao tema “E se fosse eu?”.



Figura 13 - Exposição Alunos da Ed. Especial



Figura 14 - Alunos EB1 Bela Vista, Cepelos

A exibição de um filme é sempre acompanhada da sua análise. Procuo seguir o todo o processo, fotografo os materiais produzidos – reflexões, ilustrações, etc. - e os preparatórios, como planificações, abordagens metodológicas, e vou atualizando o blog.

Ano letivo 2016-17

E se em vez da comemoração do Dia Mundial de Cinema, a 5 de novembro, se celebrassem os Dias do Cinema Português?



Figura 15- Cartaz Curtas João P. Rodrigues & João R. Guerra da Mata

⁵ In <https://www.youtube.com/watch?v=EYkoCos9tOQ>.

E foi partindo desta premissa que decidi dar a conhecer algumas curtas-metragens dos cineastas João Pedro Rodrigues e João Rui Guerra da Mata⁶

A curta-metragem que teve mais impacto, talvez pela situação-limite retratada pela jovem protagonista -, foi “China, China” E se lermos as suas apreciações no blog alcançaremos o seu fundamento.



Figura 16- Alunos do 10º CT1 com “China”

Encaro o Plano Nacional de Cinema enquanto projeto aberto, daí que transgrida muitas vezes a sua lista de filmes referenciados.

Não poderei elencar todas as iniciativas criadas no âmbito do PNC, mas esse também não é o objetivo do artigo e poderão consultá-las no seu blog. Registo:

A comemoração do dia da Biblioteca Escolar, com a visualização e análise do filme “As minha tardes com Margueritte”, de Jean Becker, 2010, para alunos do 10.º, e 12.ºs anos. Porque “Ler é também escutar”, como refere a personagem Margueritte interpretada por Gisèle Casadesus.

O Dia internacional dos Direitos Humanos, exibição dos filmes “Gran Torino” de Clint Eastwood e “Isto é Inglaterra” de Shane Meadows, ambos de 2009.

E se o PNC tivesse uma “Casa”, qual seria?

Estive com a Débora Gonçalves⁷ na Casa da Boavista, uma residência sénior, a ver e conversar sobre o filme Aniki Bóbo. São todos muito simpáticos, até o Sr. Morais que assume não ser “filmeiro” porque nos filmes “é tudo fingido”.

Um dos momentos mais interessantes foi quando cada um manifestou um sonho, daqueles que possuem asas mágicas. Porque não há idades para formular desejos o Sr. Alves queria “passear como ontem”, a D. Eva queria engarrafar vinho, a D. Maria costurar “coturnos”, a D. Amélia Magalhães ir a Santiago, a D. Amélia de Pascoaes gostaria de “voltar a andar”, a D. Carmina quer “falar com S. Gonçalo” e o Sr. António gostaria de visitar Angola. E estes desejos materializaram-se em asas recortadas e esvoaçantes, penduradas numa bonita flor elaborada também por estes persistentes da/na existência. Ofereçam-me um coração de lã. Vermelho. Comme il faut.

E eis que 65 meninos da Escola Básica de Bela Vista, Cepelos, regressaram à ESA para visualizarem a história de uma “Menina-Pássaro” ou “Pássaro-Menina”, criada por Regina Pessoa. Dinâmicos e espontâneos responderam a muitas questões e falaram dos seus sonhos ou desejos. E a Leonor segredou-nos “Um dos meus sonhos é Ser Feliz”. Mas há quem queira “ser pequenino”, “ter imaginação”, “ser como o Casillas”, e até abraçar e beijar a professora. Todos são amigos dos pássaros porque os pássaros também são seus amigos.

6 Em 2016, no Festival Curtas de Vila do Conde, tive a honra de ter uma visita guiada por estes cineastas à sua exposição “Do Rio das Pérolas ao Ave”, na Solar, galeria de Arte Cinemática.

7 Uma (ex)aluna de Filosofia que desde o primeiro momento se interessou pelo CC e me ajudou a implementar o PNC na ESA. Neste momento, está a concluir o 2º. ano da licenciatura em Cinematografia na Universidade da Beira Interior. Que orgulho!



Figura 17- Alunos da EB1 de Bela Vista, Cepelos

A Filipa contou que tem um pássaro chamado Cuca e que costuma “passarinhar” com ele, ou seja, falar a linguagem dos pássaros. E na sala decidimos “passarinhar”!

Sei que os corações destes meninos bateram, tal como o da protagonista, ruidosamente.



Figura 18 - Abi Feijó na Casa Museu de Vilar

Casa Museu de Vilar. Acompanhei a turma de Artes Visuais, do 12.º ano, e alguns alunos do 12.º CT1 e 12.º CLH1 à Casa Museu de Vilar. Segundo os alunos Diana Pinto, Ana Félix, Inês Costa, Maria Pinto, David Amorim e João Azevedo:

(Pres)Sentia-se a Animação da/na Casa Museu de Vilar, no seu fundador, e nos Alunos! Quem melhor do que o Mágico Abi Feijó para nos explicar a crónica ilusão do movimento? A ilusão do tempo que adorna a história do cinema? Quem melhor do que o próprio guardião do Museu da Casa de Vilar para nos pôr a para da irrefragável e inegável presença do cinema de animação na arte contemporânea? Tanto a história do cinema, como a própria história da casa se afiguraram fascinantes, desde o dinamismo das velhas películas e máquinas, aos cartões-de-visita criativos dos artistas Regina e Feijó. E neste ambiente familiar e cultural, em que partilhámos saberes e sorrisos, recebemos lambidelas da carinhosa Josefina e saboreamos as deliciosas tangerinas da quinta, descobrimos que não existem limites para a imaginação. E é exatamente daqui que a sétima arte deriva – da transposição das barreiras da mente, da incomensurabilidade da originalidade humana.

Assim, esta visita, imensamente enriquecedora, veio alimentar a curiosidade cinematográfica que a professora Elsa depositou em nós e que, daqui em diante, prometemos continuar a cultivar.⁸

Paulo Cunha, convidado da sessão que decorreu no dia 20 de Janeiro no âmbito da iniciativa “O cinema

⁸ In <http://pnc.polegarmente.me/index.php/2017/02/07/casa-museu-de-vilar-visita-guiada-pelo-magico-abi-feijo/>

está (sempre, acrescento) à tua espera”, referiu a propósito de “Belarmino” de Fernando Lopes, 1964, que “Um filme que não nos levanta dúvidas não é um bom filme.”



Figura 19 - Paulo Cunha no Cineclube de Amarante

Esta sessão, no cinema Teixeira de Pascoas contou com outros convidados, alunos e professores do Agrupamento de Escolas de Alpendorada, numa parceria inédita entre os dois PNC.

O meu agradecimento ao Paulo Cunha por esta excelente sessão.

E os alunos não me desiludiram, analisaram Belarmino segundo o olhar da Psicologia⁹ feito por momentos seu.

No XX Festival de Cinema Luso-brasileiro, que decorre em Sta. Maria da Feira, vi muito bons filmes, mas re-tive o documentário apresentado pelo realizador João Monteiro, “Nos interstícios da realidade – O cinema de António de Macedo”, 2016.

No filme, ouve-se António de Macedo dizer: “Procurei sempre tentar inovar, fazer qualquer coisa que movi-mentasse, que agitasse este país em termos cinematográficos, e nunca tive resposta positiva”.

Fernando Lopes assume com frontalidade que “Entre críticos e cineastas, tenho vergonha de o dizer, quise-ram apagá-lo da história do cinema português.”

Por um lado, o filme “ressuscita” um dos fundadores do Novo Cinema Português, nutrindo-se de excertos de filmes, imagens de arquivo e entrevistas a João Salaviza, Alberto Seixas Santos, António-Pedro Vasconcelos, Susana de Sousa Dias, o produtor António da Cunha Telles, o crítico de cinema Jorge Leitão Ramos e o ator Sinde Filipe; por outro, coloca o dedo na vileza humana porque o esquecimento intencional, parti-lhado e planeado lembra-me que a inveja, a ininteligibilidade e a intolerância ao diferente reina(va) entre cineastas e críticos, corroendo os humanos e as instituições, desumanizando-os. Sim, o “homem é o lobo do homem”. Thomas Hobbes estava certo.

E por cada palavra encantatória de António de Macedo e cada imagem hipnotizante de fragmentos dos seus filmes, há o desencanto e desalento de sentir que afinal, a “clubite cinéfila” pode arruinar os projetos de um cineasta, “apenas” o primeiro a ir a Veneza e a Cannes, mas nunca vergar os seus sonhos.

Filmes dentro do filme. Um cineasta (João Monteiro) acolhendo outro cineasta (António de Macedo), com lucidez e paixão, sem nunca recorrer ao “*argumentum ad misericordiam*”. Forma nobilíssima de o honrar.

Por tudo isto senti que tinha que mostrar este documentário aos alunos da ESA. Um filme para despertar a curiosidade por outros filmes, eis o que desejava. E contextualizei o(s) cineasta(s) antes da sessão, nas aulas. Vimos, sobretudo, “Os Abismos da Meia Noite”, 1984 e “A promessa”, 1972.

⁹ In <http://pnc.polegarmente.me/index.php/2017/03/17/belarmino-fernando-lopes-reflexoes-psicologicas/>



Figura 20 - João Monteiro

Sei que a apresentação do filme sobre o “alquimístico” - como gostava de se auto-designar - António de Macedo, foi inédita. Registo a opinião de João Monteiro sobre esta sessão:

Em primeiro lugar, convém referir que este filme não foi propriamente feito a pensar na geração com menos de 20 anos. A razão prende-se essencialmente com a minha total estranheza em relação a estas faixas etárias, simplesmente porque no meu dia-a-dia não lido (ainda) com adolescentes. Daí a minha curiosidade perante a recção deste público.

Durante a sessão achei bastante curioso que estes alunos reagiam mais às cenas dos filmes de Macedo do que propriamente aos depoimentos, o que de certa forma, mostra inequivocamente que estes filmes resistiram aos efeitos do tempo. As perguntas feitas nunca poderiam ser colocadas por adultos, que não teriam coragem para tal, estes jovens estavam verdadeiramente intrigados pelo significado das imagens e por questões práticas que envolvem a produção de filmes. Foi, sem dúvida alguma, uma experiência revigorante e inspiradora, porque este é o verdadeiro público deste filme, aquele que pode redescobrir, reavaliar e preservar para a posteridade não só o cinema de António de Macedo mas o próprio cinema português. Como me disseram no final da sessão, um grande bem-haja.¹⁰

O workshop de Cinema de animação 2 D, fruto de uma parceria entre o PNC e o FLIP – II Mostra de Cinema de Animação de Amarante -, orientado pelo ex-aluno da ESA, Rui Gonçalves, e destinado aos alunos do 12.º ano do curso de Artes Visuais, teve como objetivos fornecer noções de animação e de simulação de vida; experimentar a animação através do desenho ou de uma sequência de desenhos e projetar um conceito.

As metamorfoses esvoaçantes integram-se na temática do Plano Nacional de Cinema do presente ano letivo. O que poderá surgir de um Pássaro?

Pássaros dentro de Filmes mas à solta em Amarante



Figura 21 - Cartaz de Filmes com Pássaros

¹⁰ In <http://pnc.polegarmente.me/index.php/2017/02/28/joao-monteiro/>

Ao invés de trabalhar um filme transdisciplinarmente com vista à exposição de final de ano, surgiu a ideia de coordenar o projeto por níveis e anos de escolaridade mas com um elemento convergente.

Os alunos que frequentam diferentes anos de escolaridade têm contemplado filmes com géneros/realizadores muito distintos, mas com umas personagens esvoaçantes e invariantes, os Pássaros.

Este é um projeto bastante mais complexo pela pluralidade de pessoas e de abordagens que reivindicou, pela congregação de esforços e, sobretudo, pelo seu caráter *sui generis*.

Com o auditório repleto de alunos do ensino regular e do ensino especial voamos de dentro dos filmes de Sylvain Chomet e de Filipe Abranches e pousamos no Planeta Terra com a ex-aluna da ESA, Marisa Naia, a explicitar os bons princípios subjacentes a uma ética ecológica ou ambiental. A frequentar o curso de Biologia da FCUP, referiu-se às espécies em via de extinção fruto da má atuação do ser humano sobre os habitats mas também deixou preciosas indicações para uma ação ética que respeite e proteja a biodiversidade.

Mas se os Pássaros habitam os filmes, em Amarante brindam-nos com a sua diversidade, exotismo e chamamento *sui generis*. Habitar uma região deve implicar ter conhecimento das magníficas espécies que nos acompanham diária ou sazonalmente. Eis o momento em que os nossos ornitólogos de serviço, Verena Basto e Nuno Ribeiro, que integram o grupo "Aves de Amarante", mostraram e caracterizaram as aves que povoam os céus da nossa região.

E agora?

Todas as turmas fazem trabalhos com materiais diferentes relativos ao(s) filme(s) visionado(s). Em abril haverá uma exposição final. Como sempre, fora da escola porque é preciso que o PNC saia da escola e acolha a sociedade civil. Este ano a exposição final será na CASAMARELA, um espaço onde a arte deambula livremente, e não se resumirá aos trabalhos dos alunos. Alguns artistas foram desafiados pelo PNC a visionarem um dos filmes e a criarem uma obra que também exporão numa cumplicidade sem precedentes no âmbito do Plano Nacional de Cinema.

Mas outros eventos desabrocharão. Por exemplo, Luís Filipe Rocha virá apresentar "A outra Margem", um filme de 2007, rodado parcialmente em Amarante. Dada a pertinência dos problemas abordados na narrativa fílmica, o psiquiatra Jorge Mota Pereira também estará nesta sessão d'"O cinema está à tua espera".

O que me interessa é a inquietação do olhar do criador-realizador que nos olha através da sua obra, convocando em nós, professores e alunos, a atitude estética, *aisthetica*, de apropriação ou potenciação de possibilidades, de transgressão-recriação.

Adentrarmo-nos no filme, coabitando no universo do autor, numa cumplicidade de olhares. Voar dentro do filme. Com o filme. Para fora do filme. Eis o desafio da Escola no Cinema. Dentro e fora da ESA. Dentro e fora de cada um de nós.

BIBLIOGRAFIA

Cerqueira, Elsa, 2014, "O olhar fílmico na construção do pensamento dos alunos", As Artes na Educação, Intervenção – Associação para a promoção e Divulgação Cultural, Chaves, p. 283-294.

_____, 2017, "O Cinema como memória da (Des)Humanidade: Las Hurdes, Luis Buñuel, 1933", Revista Plano Aproximado, Edições Labirinto, n.º 1, p. 3 -9.

FILMOGRAFIA

A Fossa (2011), Filme. Dir: Wang Bing.

Aniki Bóbo (1942), Filme. Dir: Manoel de Oliveira.

A saída dos trabalhadores da Fábrica Lumière (1895). Dir: Lumière.

A saída do pessoal operário da Fábrica Confiança (1896). Dir: Aurélio da Paz dos Reis.

A maior flor do mundo (2007), Filme. Dir: Juan Pablo Etcheverry.

Alvorada Vermelha (2001), Filme. Dir: João Pedro Rodrigues e João Rui Guerra da Mata.
Allegoria della Prudenza (2013), Filme, Dir: João Pedro Rodrigues.
As minhas tardes com Margueritte (2010), Filme. Dir: Jean Becker.
Arena (2009), Filme. Dir: João Salaviza.
Belarmino (1964), Filme. Dir: Fernando Lopes.
Cordas (2013), Filme. Dir: Pedro Solís García.
China, China (2007), Filme. Dir: João Pedro Rodrigues e João Rui Guerra da Mata.
E a tua mãe também (2001). Filme, Dir: Alfonso Cuarón.
Embargo (2010), Filme. Dir: António Ferreira.
Ensaio sobre a Cegueira (2008), Filme. Dir: Fernando Meirelles.
Gran Torino (2009), Filme, Dir: de Clint Eastwood.
História Trágica com final Feliz (2005), Filme. Dir: Regina Pessoa.
Ice Long (2014), Filme. Dir: João Pedro Rodrigues e João Rui Guerra da Mata.
Isto é Inglaterra (2009), Filme. Dir: de Shane Meadows.
José e Pilar (2010), Filme. Dir: Miguel Mendes.
Majhong (2013), Filme. Dir: João Pedro Rodrigues e João Rui Guerra da Mata.
Manhã de St. António (2013), Filme. Dir: João Pedro Rodrigues.
Nos interstícios da realidade – O cinema de António de Macedo (2016), Filme, Dir: João Monteiro.
O céu gira 2004, Filme. Dir: Mercedes Álvarez.
O Labirinto do Fauno (2006), Filme. Dir: Guillermo del Toro.
O homem de Alcatraz (1962), Filme. Dir: John Frankheimer.
O homem duplicado (2013), Filme. Dir: Denis Villeneuve.
O que arde cura (2012), Filme. Dir: João Rui Guerra da Mata.
Ossudo (2007), Filme. Dir: Júlio Alves.
Passarinhos e Passarões (1966), Filme. Dir: P. P. Pasolini.
Pássaros (2009), Filme. Dir: Filipe Abranches.
Pássaros (1963), Filme. Alfred Hitchcock.
Três irmãs (2012), Filme. Wang Bing.
Tempos Modernos (1936), Filme. Dir: Charlie Chaplin.
Tudo sobre a minha Mãe (1999), Filme. Dir: Pedro Almodóvar.
Viagem até casa (2011), Filme. Dir: Bárbara Veiga.

WEBGRAFIA

Cinecult. Disponível em <http://cinecult.blogs.sapo.pt/2007/10/>. (acesso em 16 março 2017).

Notas sobre o Plano Nacional de Cinema. Disponível em <http://pnc.polegarmente.me/>. (acesso em 22 de março 2017).

SÉRIE PROFESSOR ARTISTA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE

EVANDRO LEMOS DA CUNHA

Universidade

GERALDO FREIRE LOYOLA

Universidade

EVANDRO LEMOS DA CUNHA

Graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1975) e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1996). Atualmente é professor Associado IV, da Universidade Federal de Minas Gerais, Coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais a Distância da Escola de Belas Artes - UFMG, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil - UAB em parceria com o Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED/UFMG; Coordenador do Laboratório de Artes e Tecnologias para a Educação - INNOVATIO e Coordenador de Extensão do Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED/UFMG. Tem experiência e atua na área de Artes, como gestor cultural, pesquisador, realizador, produtor, diretor, com ênfase em Roteiro e Direção Cinematográficos, atuando principalmente nos seguintes áreas: cinema, artes audiovisuais, documentários, cinema de animação e desenvolvimento de tecnologias de arte para a Educação, neste item atuando principalmente como pesquisador e coordenador para produção de material instrucional em Ensino a Distância. Linhas de Pesquisa: Cinema, Audiovisual, Ensino de Artes e Educação a Distância.

GERALDO FREIRE LOYOLA

Bacharelado em Artes Plásticas, Licenciatura em Educação Artística e Pós-Graduação em Artes Plásticas e Contemporaneidade na Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); cursou Mestrado e Doutorado em Artes na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como Artista Plástico e Consultor Didático para o ensino-aprendizagem em Arte. É diretor da série Professor Artista e Professor Adjunto na Escola de Belas Artes da UFMG.

RESUMO

Este texto apresenta a série Professor Artista, conjunto de filmes com duração aproximada de 15 minutos, elaborado para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, modalidade educação a distância, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Os filmes mostram o trabalho de professores artistas e suas proposições nos dois campos de atuação: nas poéticas de criação e nas ações no ensino-aprendizagem. Com isso propõe, como um dos objetivos, aproximar alunos e professores de Arte do universo da produção artística contemporânea visando ampliar o pensamento artístico e o entendimento de processos de criações artísticas que possam estimular a produção autoral e a atuação profissional no ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Arte. Professor-Artista. Ensino-Aprendizagem de Arte. Pesquisa em Arte

ABSTRACT

ARTIST PROFESSOR SERIES: AN EXPERIENCE IN TEACHING / LEARNING IN ART.

This text presents the Professor Artist series, set of films with a duration of approximately 15 minutes, prepared for the Specialization Course in Teaching Visual Arts, distance learning modality, which is part of the Graduate Program in Arts of the School of Fine Arts of Federal University of Minas Gerais (UFMG), Brasil. The films deal with the work of artist teachers and their propositions in the two fields of action: in the poetics of creation and in the actions in teaching-learning. As one of the objectives, it aims to bring art students and teachers closer to the universe of contemporary artistic production, aiming to broaden artistic thinking and the understanding of artistic creation processes that can stimulate author production and professional performance in teaching-learning.

KEYWORDS: Art. Professor-Artist. Teaching-Learning Art. Research in Art

INTRODUÇÃO

A série Professor Artista é um conjunto de filmes elaborados para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV), modalidade Ensino a Distância, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Os filmes têm duração aproximada de 15 minutos e a produção da série conta com a parceria do Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação, também vinculado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

A série está em processo de produção e conta com dez filmes finalizados até o momento, que propõem reflexões sobre o ensino-aprendizagem em Arte¹ a partir de pontos de vista de professores de Arte que também são artistas e que transitam entre os dois campos de atuação com o mesmo envolvimento e comprometimento artístico. Os filmes apresentam parte da produção desses professores artistas que se destacam no contexto da arte contemporânea e mostra seus processos de criação e suas proposições e experiências no ensino-aprendizagem em Arte.

A ideia da série surgiu, conforme relata o professor Evandro Lemos da Cunha, Coordenador Geral do CEEAV e do Innovatio, do desejo de se produzir uma série especial para o CEEAV, do ponto de vista documental, sobre o ensino de Arte na perspectiva do artista professor: “para um Artista, como é ensinar Arte?” ou “como se dá a relação pedagógica Artista-Ensino de Arte?” (Depoimento via e-mail).

É um projeto de trabalho coletivo, conta com a participação de diversos profissionais do Innovatio e o Professor Evandro Lemos destaca a importância do trabalho colaborativo e das parcerias que permitem a realização de projetos especiais.

O trabalho audiovisual é, por si, um trabalho coletivo, e as parcerias permitem que desenvolvamos pesquisas com qualidade sobre ensino de Arte, que estimulam ideias e conhecimentos artísticos nos alunos, que é o que interessa no ensino da Arte (Depoimento via e-mail).

Muitos alunos do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV) fizeram graduação em outras áreas que não Arte e, após a conclusão do Curso, vários deles passam a ministrar o componente curricular Arte em escolas da educação básica em diversas regiões do estado de Minas Gerais. Nesse sentido, é importante considerar a proposta conceitual da série e as especificidades do ensino-aprendizagem em Arte, além de estímulos para novas ideias e possibilidades de se conceber e produzir materiais didático-pedagógicos para essa área. Dessa forma, o trabalho como diretor da série é complexo uma vez que

envolve uma equipe de profissionais e uma série de ações, reuniões, *briefings*, saídas para gravação e atuando também como consultor didático - junto com a Professora Lucia Gouvêa Pimentel - elaboro as questões e conversas abordadas nas gravações, além de acompanhar todas as etapas da produção de cada filme (LOYOLA 2016: 65).

Um objetivo específico da série é contribuir para alunos e professores de Arte de um modo geral, no sentido de ampliar as reflexões sobre o lugar dos materiais didático-pedagógicos no ensino-aprendizagem, estimulando procedimentos de criação vinculados a processos de experimentação, de pesquisa e de construção de conhecimento artístico e, dessa forma, criar possibilidades de ampliação do repertório dos alunos em relação a seus procedimentos artísticos e pedagógicos.

Para isso, propõe reflexões a partir das modalidades de expressões artísticas com as quais cada um dos professores artistas trabalha e se envolve, como o desenho, a pintura, a escultura, a cerâmica, a fotografia, a gravura, as tecnologias contemporâneas, as intervenções urbanas, o teatro, dentre outras. Os filmes trazem depoimentos, ideias, imagens e trabalhos desses profissionais, tanto nas suas poéticas de criação quanto nas ações de ensino. Com isso, objetiva aproximar os alunos do universo da produção artística contemporânea e de poéticas de criação, visando possibilidades de ampliação do conhecimento e do estímulo à criação própria.

A produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Arte é uma tarefa complexa, já que a arte lida com processos de cognição e de criação e envolvem raciocínios artísticos que nem sempre cabem em

¹ Neste texto a palavra arte, grafada em maiúsculo, se refere à disciplina/componente curricular Arte

roteiros preestabelecidos. Dessa forma, no campo da Arte, os materiais ou ações didáticas estarão sempre vinculados a experiências no âmbito do fazer artístico e da autoexpressão, assim como a concepção de metodologias de condução das experiências, tanto no ateliê quanto no ensino.

O material didático, os objetos palpáveis, por si só, não conduzem a experiências significativas se não associados a proposições estéticas e referenciais artísticos pensados para cada proposta de ensino-aprendizagem. Isso não significa abrir mão das experimentações sensoriais e da imersão nos objetos e coisas, muitos estímulos à imaginação e ao envolvimento dos alunos nascem da experimentação.

Por isso é importante que o professor de Arte seja uma pessoa envolvida com a arte e atue como mediador e que estimule - nos alunos e com os alunos - experiências de pesquisa, criação e reflexão. Nessa perspectiva, o professor artista é quem melhor agrega possibilidades de conceber metodologias, uma vez que o trabalho em ateliê, o envolvimento na criação de uma obra de arte, os procedimentos na manipulação de materiais, os erros cometidos e os refazimentos dos trabalhos, além da própria imprevisibilidade da criação artística com a qual o artista lida, são movimentos de pensamento e de trabalho que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências e ações no ensino-aprendizagem.

Sandra Rey fala do conceito ampliado do artista professor

como um proponente e portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo (REY 2002: 2).

Dessa forma, muitos vestígios e rastros do que é proposto pelo professor em sala de aula são incorporados à sua produção autoral, e vice versa, levando em conta fatores como diálogos e processos coletivos de trabalho com os alunos, além da constatação de que o ato de ensinar é um ato de troca, nunca acontece apartado do ato de aprender.

ALGUNS PROFESSORES ARTISTAS DA SÉRIE

A concepção e produção dos filmes é pautada pelas poéticas de cada um - e não pelo didatismo -, pensando o material didático como um provocador-estimulador da imaginação e do pensamento artístico. Os depoimentos desses professores artistas contribuem para outros professores na concepção e na elaboração de propostas para o ensino-aprendizagem, corroborando a ideia ampliada de trocas. Eugênio Paccelli Horta reforça essa percepção quando afirma que não consegue mais pensar na sua produção como artista desvinculada da experiência e da prática do ensino.

A minha demanda estética e poética, ela se faz dentro da sala de aula também, na elaboração de processos didáticos, processos de aprendizagem, de práticas que vão redundar numa experiência poética dentro da sala de aula e também em trabalhos individuais. Atualmente tem vários trabalhos que eu produzi que levam registros, rastros do que foi experimentado dentro da sala de aula com os alunos (Depoimento Série *Professor Artista*).



Figura 1. Frame do filme de Eugênio Paccelli Horta. Série Professor Artista (2013)



Figura 3. Frame do filme de Adel Souki. Série Professor Artista (2012)

As imagens e depoimentos dos professores artistas abordam assuntos e temas que propiciam reflexões e estímulos para o ensino-aprendizagem em Arte. É nessa perspectiva que é proposta a abordagem de materiais didáticos para a Arte, no estímulo aos processos de criação, de pesquisa e de experimentações artísticas, associados ao desejo de causar desdobramentos em outras experiências.

As falas e proposições dos professores artistas se configuram em ideias e conceitos diversos - em conformidade com as poéticas e meios com os quais cada um trabalha - assim como no desejo de contribuir como estímulos à imaginação, à criação e à concepções de experiências artísticas a partir dos filmes.

REFERÊNCIAS

- Efland, Arthur D, (2005). *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez., p.318-345.
- Glória, Bethânia G, Loyola, Geraldo Freire, Pimentel, Lucia Gouvêa, (2015). *Ensino de artes visuais a distância: o desafio das novas propostas didáticas audiovisuais e a série Professor Artista*. I Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Lakoff, George; Johson, Mark, (2002) *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Loyola, Geraldo Freire e Pimentel, Lucia Gouvêa, (2016) **PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: goo.gl/KizlgC Acesso em: 29/03/2017.
- Loyola, Geraldo Freire, (2016) *A série Professor Artista: possíveis desdobramentos e apontamentos para a prática docente*. XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e IV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasil. Boa Vista, Universidade Federal de Roraima.
- Rey, Sandra, (2002). *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais*. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, p.123-140.

FILMOGRAFIA SÉRIE PROFESSOR ARTISTA

- Adel Souki, 2012. Direção: Geraldo Loyola. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mWmYCNsh_ss Acesso em 31/03/2017.
- Alexandrino do Carmo, 2013. Dir.: Cláudio Luiz de Oliveira, Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: 31/03/2017. <https://www.youtube.com/watch?v=CVAQzkGMZgQ> Acesso em 31/03/2017.
- Brígida Campbell, 2013. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8x5bL9nZO1g> Acesso em 31/03/2017.
- Clébio Maduro, 2013. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista.
- Eugênio Paccelli Horta, 2013. Dir: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista.
- Hélio Passos Resende, 2012. Dir.: Geraldo Loyola. Brasil. Série Professor Artista.

Junia Melillo, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sSi0e4P2_SY Acesso em 31/03/2017.

Mariana Lima Muniz, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4m_IHUhhYw Acesso em 31/03/2017.

Mário Zavagli, 2012. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista.

Paulo Baptista, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BaUUQHa0Dy0> Acesso em 31/03/2017.

DESIGNS EDUCACIONAIS NA WEB SOCIAL CENTRADOS NA EXPLORAÇÃO PEDAGÓGICA DE IMAGENS EM MOVIMENTO

J. ANTÓNIO MOREIRA

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)- Universidade de Coimbra; Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO)- Universidade Aberta - jmoreira@uab.pt

J. ANTÓNIO MOREIRA

Doutorado e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Concluiu Programa de Pós-Doutoramento em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também na Universidade de Coimbra. Possui Curso de Mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da UAb. Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local. É Formador na área das Tecnologias Audiovisuais e tem organizado seminários e congressos na área da Educação e do Cinema

RESUMO

A vertiginosa evolução das tecnologias digitais e o advento da web social propiciaram o surgimento de uma sociedade em rede marcada por profundas mudanças na economia, estimulando o surgimento de novos paradigmas, modelos e cenários de aprendizagem. É precisamente um desses modelos - um modelo pedagógico para desconstruir imagens em movimento- que pretendemos analisar, descrevendo o seu impacto no autoconceito académico de vinte e quatro estudantes de pós-graduação, a partir da análise qualitativa de suas percepções e narrativas. Os resultados mostram que este modelo pedagógico, cujo desenho está ancorado nos princípios do socioconstrutivismo, da aprendizagem colaborativa, da autonomia, da flexibilidade e da interação - podem ter efeitos muito positivos sobre o autoconceito académico dos estudantes do ensino superior nas várias dimensões consideradas: Motivação, Orientação para a tarefa, Confiança nas suas Capacidades e Relação com Colegas. As implicações dos resultados são discutidas não apenas do ponto de vista da intervenção prática, mas também em termos de investigação futura.

PALAVRAS CHAVE: Autoconceito académico. Modelo Pedagógico Pedagogia 2.0

ABSTRACT

The vertiginous evolution of digital technologies and the advent of social web propitiated the emergence of a networked society marked by deep changes in the economy, stimulating the emergence of new paradigms, models and new learning scenarios. It is precisely one of these models –a pedagogical model to deconstruct moving pictures- that we intend to analyze, describing its impact on the academic self-concept of twenty-four graduate students, based on the qualitative analysis of their own perceptions and narratives. The results show that these pedagogical model environments, which design is anchored in the principles of socio-constructivism, collaborative learning, autonomy, flexibility and interaction- may have very positive effects on the academic self-concept of higher education students in the various dimensions taken into consideration: Motivation, Orientation for the task, Trust in their own capacities and Relationship with colleagues. The implications of the results are discussed not only from a practical intervention point of view but also in terms of future research.

KEYWORDS: Academic Self-concept. Pedagogical Model. Pedagogy 2.0

INTRODUÇÃO

O fácil acesso à *Web 2.0* rapidamente se disseminou junto das populações escolares originando uma tendência de apropriação apelidada de Pedagogia 2.0. As metodologias de ensino ao integrar a dimensão experiencial com multimédia acessível em equipamentos utilitários autorizam a migração desses recursos para contextos educativos e de educação formal. Contudo, os planos pedagógicos que organizam o acesso à informação e construção do conhecimento com apoio no *software* social, mais do que a adaptação a ambientes virtuais exigem uma reconfiguração para cenários de colaboração e condução criativa

do processo, exigindo uma nova ecologia da aprendizagem. As possibilidades didáticas diversificam-se exponencialmente, surgindo estimulantes desafios para os sistemas educativos e para os seus profissionais. Perante esta realidade, os modelos de organização curricular não mais podem permanecer centrados na abordagem de conteúdos estáticos sob o controlo do professor. Mas o desenvolvimento de currículos inspirados na *web social*, com fácil acesso a documentos audiovisuais requer aos professores abertura e mestria na negociação do design educacional para que os conteúdos programáticos sejam apreendidos dinamicamente a partir de infinitas possibilidades de acesso.

Neste contexto educativo de mudanças, emerge, pois, como compromisso fundamental e como construto fundamental nuclear o autoconceito académico, enquanto dimensão promotora e facilitadora da aprendizagem.

O autoconceito académico refere-se à imagem que o indivíduo desenvolve e tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de escolarização e de aprendizagem. Os professores podem influenciar o desenvolvimento desse autoconceito na medida em que comunicam as suas expectativas em relação ao desempenho do estudante, podendo influenciá-lo de uma maneira negativa ou positiva. Para além desta influência, a relação com os pares é igualmente importante, visto que é através de um processo de comparação interpessoal que se forma o autoconceito do estudante (Urhahne *et al.*, 2011).

Assim, com o objetivo de analisar um modelo pedagógico para desenho de *e-tivities*, centradas na “desconstrução” de imagens em movimento e o seu impacto no autoconceito académico em estudantes de pós-graduação, em facetas como a motivação, a orientação para a tarefa, a confiança nas suas capacidades ou a relação com os pares, desenvolvemos o presente trabalho.

Em síntese, a nossa investigação pretende perspetivar possíveis cenários e *designs* alternativos de aprendizagem, no domínio da pedagogia no ensino superior, estudando o efeito deste modelo no autoconceito académico dos estudantes, nomeadamente, no que diz respeito à motivação, à orientação para a tarefa, à confiança nas próprias capacidades, à relação com os pares, bem como na exploração e aprofundamento das aprendizagens, com reflexo nos resultados esperados.

O Modelo Pedagógico. Linhas De Força E Princípios

Adotando a definição de modelo pedagógico como uma construção que procura representar uma visão de aprendizagem, e assumindo a necessidade de definir procedimentos didáticos e um quadro de referência, a seguir apresentam-se as linhas de força e os princípios teóricos do modelo criado para o desenho de (e) atividades centradas na “desconstrução” de imagens em movimento, radicado, sobretudo, numa filosofia pedagógica humanista, sócio-construtivista e colaborativa, e baseado nos princípios teóricos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1988).

Aprendizagem Construtivista, Colaborativa e alicerçada em Comunidades de Investigação. O modelo, como Garrison e Anderson (2005) também defendem, alicerça-se no conceito de comunidade de investigação. A aprendizagem baseada em comunidades estimula a reflexão e o discurso crítico, desenvolve a responsabilidade individual e social e fomenta o espírito crítico e criativo, desde que sejam criados nestas comunidades ambientes construtivistas e investigativos de aprendizagem. Para que tais ambientes sejam autossustentáveis são necessários aquilo a que Garrison, Anderson e Archer (2000) chamam de presenças: *Presença Cognitiva, Presença Social e Presença Docente ou de Ensino.* A *Presença Cognitiva*, corresponde ao que os estudantes podem construir a partir de uma reflexão sustentada e do discurso crítico. A *Presença Social* corresponde à capacidade dos membros de uma comunidade se projetarem socialmente e emocionalmente através do meio de comunicação em uso. E a *Presença Docente ou de Ensino* é definida como sendo a direção, o *design*, a facilitação da presença cognitiva e da presença social no sentido da realização dos resultados de aprendizagem significativos. A existência destes elementos e das suas inter-relações são cruciais para o sucesso das experiências educacionais.

Aprendizagem baseada na Interação. A interação assume-se como um princípio subjacente ao processo pedagógico no contexto deste modelo, quer entre estudante-professor, quer entre estudante-estudante, quer ainda entre o estudante e os conteúdos e as ferramentas digitais da *web social*.

Aprendizagem baseada na Flexibilidade. Flexibilidade de acesso aos conteúdos e atividades de forma “elástica”, sem imperativos temporais ou de deslocação, de acordo com a disponibilidade do estudante. Este princípio concretiza-se na primazia da comunicação assíncrona, o que permite a não-coincidência de espaço e não-coincidência de tempo, já que a comunicação e a interação se processam à medida que é conveniente para o estudante, possibilitando-lhe tempo para ler, processar a informação, refletir ou dialogar e interagir.

Aprendizagem promotora das Multiliteracias. Multiliteracia entendida como a necessidade de desenvolver nos estudantes novas competências de análise discursiva, a ponto de os capacitar a transmitirem e representarem o seu mundo através de modelos ou novos formatos multimodais (Faria, 2016).

Experiência Educacional de Cariz Humanista centrada no Estudante e no Professor. Se por um lado, o estudante, enquanto indivíduo ativo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade, assume o papel de elemento central da experiência educacional, por outro, o professor, assume-se como um elemento nuclear, como um e-moderador (Salmon, 2000), que tem de guiar essa experiência educacional, que deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva.

Experiência Educacional baseada na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1988). Esta teoria desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores (Spiro *et al.*, 1987) para solucionar dificuldades de transferência de conhecimentos para novas situações, centra-se em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspetivas ou temas, podendo os casos ainda serem divididos em pequenas unidades, os mini-casos. Um caso pode ser, por exemplo um filme, podendo também assumir outros formatos como texto, imagem ou sequência áudio (Spiro & Jehng, 1990). As perspetivas apresentam o enquadramento conceitual da análise da desconstrução. É importante que o estudante conheça os referenciais que o professor tem subjacente a cada perspetiva, entendendo-se por perspetiva uma teoria, um conceito considerado pertinente para desconstruir o caso. E a desconstrução constitui a essência da aprendizagem. Através do processo de desconstrução, o caso é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os mini-casos e, em cada mini-caso é apresentado um comentário explicativo de como essa perspetiva está presente no mini-caso

E-atividades de aprendizagem centradas na desconstrução de imagens em movimento

Para se produzirem *e-Atividades* bem estruturadas, dever-se-á tirar o maior partido possível dos recursos existentes e das ferramentas da *web social*.

Para ser bem concebida uma *e-Atividade* tem de ser motivadora, envolvente e intencional, promover uma aprendizagem ativa e forte interação e comunicação, ser moderada por um professor, procurar o desenvolvimento de competências importantes para o estudante a que se destinam, nortear-se por objetivos bem definidos, estar associada a uma avaliação adequada que verifique que os objetivos estão a ser cumpridos, estar bem programada em termos dos diferentes ambientes de aprendizagem, do espaço e tempo e ser flexível ao ponto de se ir adaptando aos resultados decorrentes da própria avaliação.

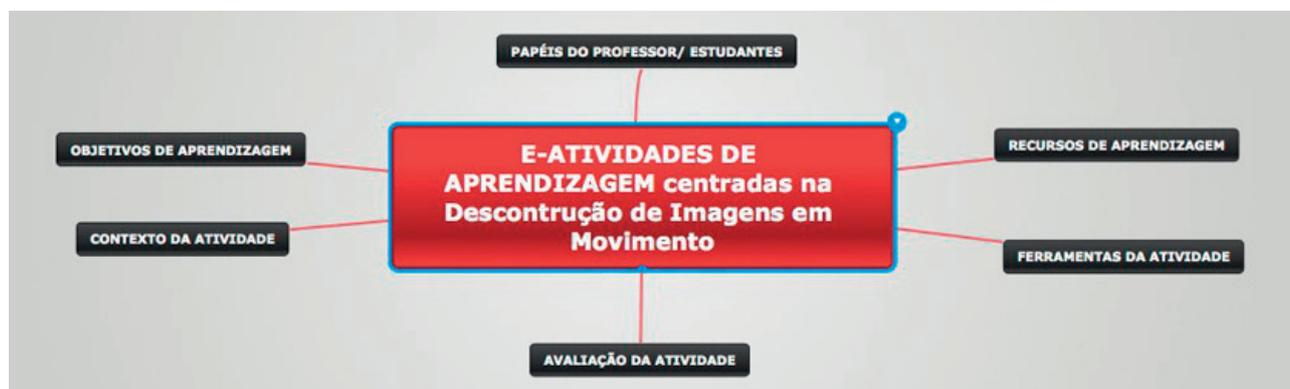


Fig. 1- Dimensões estruturantes das e-Atividades de aprendizagem

A estratégia didática em que assenta o desenvolvimento da *e-Atividade*, centrada na desconstrução de

imagens em movimento, deverá apontar no sentido de conseguir que um grupo seja uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem interativa, colaborativa e investigativa. Deve-se, pois, em salas de aula virtuais, socializar o grupo, induzir e moderar a negociação e a partilha de ideias, facilitar o acesso à informação e ao conhecimento e auxiliar no processo de investigação e desenvolvimento do pensamento crítico.

Tendo em consideração os pressupostos teóricos do modelo apresentado são quatro as principais fases de uma *e-Atividade*.

A primeira fase da *e-Atividade* é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do filme. Num primeiro momento o professor deve selecionar e visualizar o filme e verificar, se é adequado ao(s) objetivo(s) que se pretende(m) alcançar e aos seus destinatários. Depois num segundo momento deve preparar as *e-Atividades* a desenvolver e conceber os recursos pedagógicos de apoio e as ferramentas da *web social* a utilizar nas fases posteriores, como por exemplo ferramentas de aprendizagem colaborativa, como o *Tricider* (<https://www.tricider.com/>) ou o *Padlet* (<https://padlet.com/>).

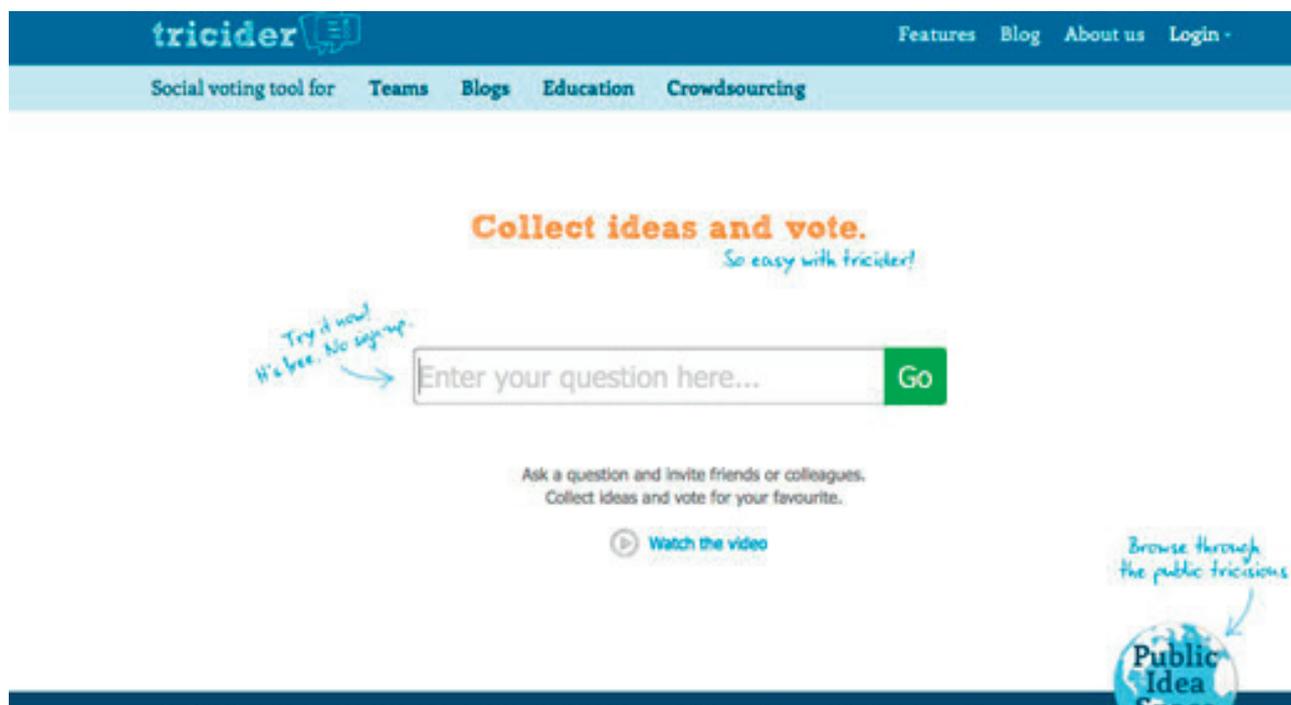


Fig. 2- Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa Tricider

Entre estes recursos, destacamos, por exemplo, a construção de um guião para uma leitura inicial global e funcional do filme e uma grelha de observação que deverá ser disponibilizada aos estudantes antes da sua visualização na plataforma de aprendizagem.

Esta grelha poderá ser construída em função de um filme específico (uma entrevista, um documentário, um filme de ficção,...) ou poderá ser uma grelha adaptável à generalidade dos filmes, com uma área destinada a uma leitura mais globalizante (*aspetos positivos, aspetos negativos, ideias principais,...*), outra área para uma leitura mais concentrada (*descrição do contexto e das situações; reconstrução da temática, da história*) e uma área de leitura funcional (*palavras-chave*).

Ainda antes de iniciar a segunda fase é necessário que o professor clarifique como é que o estudante terá acesso ao filme, sendo que o estudante poderá ter de o adquirir ou poderá visualizá-lo na plataforma ou numa rede social, como o *YouTube*.

A segunda fase da *e-Atividade* designa-se de *Visualização, Leitura e Análise do Objeto de Aprendizagem* e refere-se à visualização do filme. Nesta fase o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa- guião e a grelha de observação-, que os deve encorajar a uma visualização ativa e a efetuar uma avaliação de conceitos. Como esta visualização, em princípio, é realizada

individualmente pode-se sugerir aos estudantes que realizem várias visualizações, primeiro uma visualização integral para uma leitura global e depois visionamentos parcelares, com pausas, para uma análise mais concentrada e detalhada.

A terceira etapa intitulada de *Desconstrução do Objeto de Aprendizagem, Debate e Reflexão* é a fase em que o professor disponibiliza um espaço online de comunicação, como por exemplo, o *Facebook*, ou o *VideoAnt* (<https://ant.umn.edu/>), *software* desenvolvido pela Universidade de Minnesota, que permite criar anotações acerca do filme visualizado, ou ainda num fórum de uma plataforma como a *Moodle*, onde apresenta os referenciais teóricos, considerados pertinentes para desconstruir o objeto de aprendizagem, sendo os estudantes convidados a debater estes referenciais apresentando as suas reflexões acerca do filme visualizado.

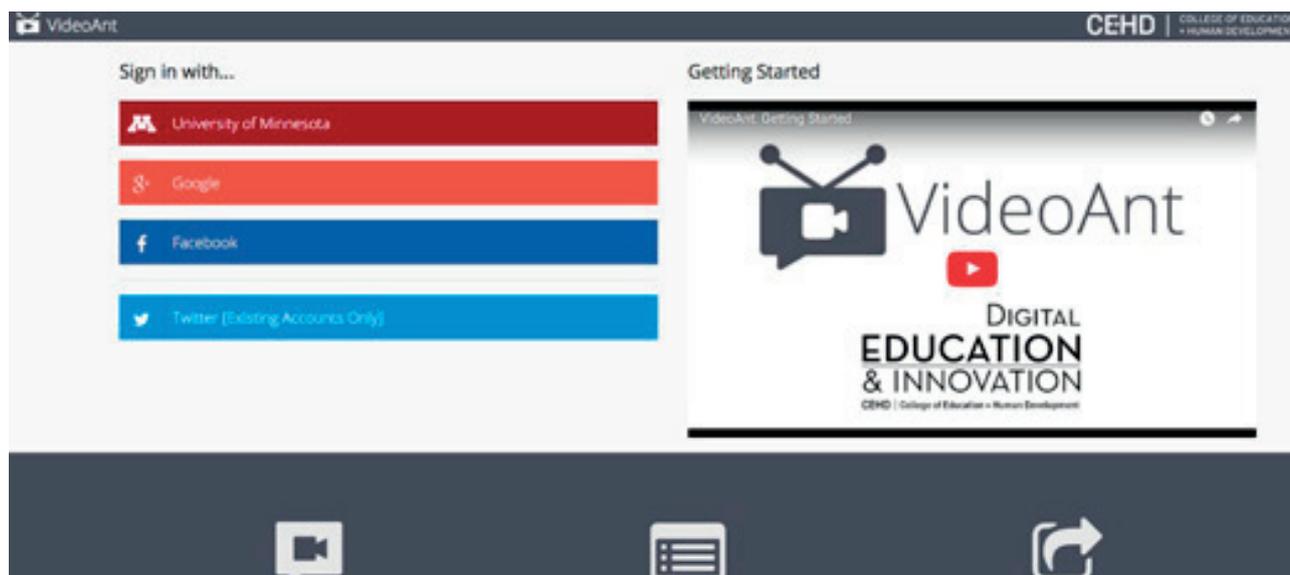


Fig. 3- Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa *VideoAnt*

Esta desconstrução e o debate consequente constituem a essência da aprendizagem, porque é através desta desconstrução e discussão que o filme é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os excertos do filme, que são discutidos em função dos conhecimentos de cada estudante e da informação proveniente das suas grelhas de observação e dos recursos bibliográficos consultados. Sempre que o professor considere pertinente pode e deve ir fornecendo informação complementar, proporcionando, assim, ao estudante conhecimentos mais aprofundados acerca do tema.

Finalmente a quarta e última etapa designada *Conclusão e Verificação* refere-se à síntese final da *e-Atividade*, onde o professor pode solicitar aos estudantes um trabalho que integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos. Nesta etapa o professor pode sugerir leituras complementares, outros filmes que abordem os mesmos temas, *sites* de pesquisa ou outras *e-Atividades* complementares.

METODOLOGIA

A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente uma abordagem como a *Design Based Research* (DBR) que parte do conceito de *design experiments*. De acordo com Wang e Hannafin (2005) esta metodologia de pesquisa em educação predispõe-se a realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores. Trata-se de uma metodologia que procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos e práticos, conciliando teoria e prática através de uma ligação colaborativa entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa.

A nossa amostra foi constituída por um grupo de 24 estudantes de dois cursos de Pós-Graduação da Universidade Aberta, Portugal. O instrumento que serviu de base à recolha de dados foi um inquérito por questionário. Para analisar os dados utilizou-se uma técnica de pesquisa capaz de decodificar as afirmações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986). Tendo

em conta o âmbito e o objetivo do estudo bem como a análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, inspirámo-nos no *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) desenvolvido por Waetjen, em 1972, posteriormente adaptado por Veiga (1996) à população portuguesa, para construir o nosso instrumento. Assim, as quatro dimensões que constituem o SCAL foram aquelas que definimos para o nosso instrumento. A primeira- *Motivação*- faz referência às percepções que o estudante tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pelas e-atividades e o modelo pedagógico virtual; a segunda – *Orientação para a Tarefa*- avalia o cuidado com que o estudante realiza as e-atividades no ambiente virtual, referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem as atividades indicadas; a terceira *Confiança nas Capacidades*- avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as atividades *online*; e a quarta *Relação com os Colegas* relaciona-se com a sua integração na comunidade virtual de aprendizagem e com a percepção de confiança recebida da comunidade. Com base nestas categorias, definimos uma série de questões abertas que constituíram o corpo do inquérito.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na primeira categoria, *Motivação*, com vinte e quatro registos que comporta as referências às percepções que os estudantes têm de si próprios, relativamente ao gosto e interesse pelas e-atividades e pelo modelo pedagógico inerente, a classificação das unidades de registo revela apenas um sentido de resposta positivo. Ou seja, todos os estudantes consideraram as e-atividades e o modelo centrado na desconstrução de imagens em movimento muito motivante.

Como podemos ver na primeira unidade de registo o estudante –E3-, refere que:

“o modelo impulsionou a vontade de colaborar e de adquirir conhecimento. Se, por um lado, enquadrou o ambiente de ensino nas exigências da nova sociedade, por outro, permitiu a criação de um ambiente mais próximo dos mestrados, pois o vídeo está ligado a um contexto de lazer e entretenimento, tornando-se um elemento muito apelativo.” (UR3).

Por sua vez, o estudante -E4-, como podemos ver na segunda unidade de registo (UR4) considera que:

“o modelo gerou maiores índices de motivação e concentração nos temas tratados, fomentando o “aprender a aprender”. A utilização criteriosa das imagens em movimento, ao promover a reflexão, beneficiou muito a aprendizagem”.

Com efeito, uma das características deste modelo é permitir estimular a reflexão e o discurso crítico, desenvolver a responsabilidade individual e social e fomentar o espírito crítico e criativo. No entanto, para que o modelo seja autossustentável são necessários aquilo a que Garrison, Anderson e Archer chamaram de presenças: *Presença Cognitiva, Presença Social e Presença Docente ou de Ensino* (2000). A existência destes elementos e das suas inter-relações revelam-se cruciais para o sucesso das experiências educacionais.

Por sua vez o estudante –E6-, na terceira unidade de registo (UR6), considera que este modelo revelou-se muito motivante, porque a dinâmica criada pelo professor de desconstrução pedagógica dos filmes analisados, tornou a aprendizagem muito significativa.

Esta abordagem e ação educativa do professor revela-se extremamente importante, porque permite que o estudante tenha uma participação ativa construindo o seu próprio conhecimento (Moreira & Monteiro, 2010).

Relativamente à segunda categoria, *Orientação Para a Tarefa*, também com vinte e quatro registos, a classificação das unidades de registo mostra um número muito elevado de percepções de tendência positiva (vinte e um) o que indicia, claramente, que os estudantes, consideram que conseguiram organizar-se e gerir bem as e-atividades neste modelo.

Como podemos ler na unidade de registo 27 o estudante -E3-, refere que: “o modelo foi um elemento facilitador da aprendizagem, porque lhe permitiu, com eficácia, organizar as tarefas e atividades letivas”.

A maioria dos testemunhos recolhidos sublinha estas vantagens do ponto de vista da gestão do tempo e

do espaço na realização das e-tarefas, referindo que:

E4- “esta unidade curricular apresentou um modelo pedagógico eficaz, que me permitiu gerir as atividades, de acordo com o tempo disponível que eu tinha para estudar” (UR28).

E14- “o modelo foi eficaz, na medida em que é o próprio estudante que gere as suas intervenções na sala virtual em função do tempo que tem disponível” (UR38).

No entanto, a estudante –E8- refere que se sentiu um pouco desorientada, porque o tempo era muito pouco para as atividades que tinha que desenvolver, o que se justifica, no entanto, não por limitações do modelo, mas sim por limitações relacionadas com a gestão da sua vida pessoal e profissional.

Os registos na terceira categoria, *Confiança nas Capacidades* repartiram-se pelas frequências de *Confiante* (+) e *Pouco ou Nada Confiante* (-). A primeira, *Confiante* foi aquela que recebeu a maior parte das referências, vinte e dois registos, sugerindo que este modelo pedagógico tornou a grande maioria destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades; a segunda, pelo contrário, *Pouco ou Nada Confiante*, são registos que revelam que o modelo nada contribuiu para aumentar a confiança nas capacidades.

As estudantes -E18- e -E22-, referem que o modelo, permitiu-lhe ganhar autoconfiança, expondo as suas ideias sem medos e receios em salas de aula virtuais onde se sentiu menos o peso da hierarquia e do poder.

Outros estudantes têm testemunhos idênticos, referindo também que:

E3- “Neste aspeto, ressalvo o feedback e o reforço positivo do professor que deu uma maior segurança ao aluno, encorajando-o a continuar mesmo quando este sentia alguma hesitação (...)” (UR51)

E10- “O professor permitiu a cada um de nós uma autonomia, sem “juízos de valor”, que nos levou, sem “medos” a exprimir o que pensávamos” (UR58).

No entanto, é de registar que não existe unanimidade nas perceções dos estudantes, já que o estudante -E19- refere que os seus índices de confiança não sofreram alterações.

Finalmente, na quarta categoria, *Relação com os Colegas*, a classificação das unidades de registo, repartiu-se pelas frequências de *Relação Fortalecida* (+) e *Relação Idêntica* (-). A primeira, *Relação Fortalecida* foi aquela que recebeu a grande maioria das referências, vinte e dois registos, o que sugere, sem dúvida, que o desenho das atividades e o modelo permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, formando uma comunidade de aprendizagem virtual sólida.

O estudante –E13-, refere que o modelo permitiu a criação de boas relações com os colegas e estimulou a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem sólida. Outros estudantes sublinham as mesmas ideias, referindo também que:

E21- “A interação entre formandos, apesar de não ser presencial, tornou-se muito atraente e permitiu-me sem problemas integrar-me, adotar posições, apresentar argumentos, partilhar ideias e experiências.” (UR93)

E22- “O que me pareceu inicialmente “confuso”, antes do início da participação na comunidade virtual, tornou-se desafiante. Com efeito, consegui integrar-me adequadamente na comunidade virtual, tendo procurado sempre, em contexto de comunicação dialógica, criar empatia com todos os participantes” (UR94).

No entanto, registe-se que, apesar de não ser um testemunho que indica um mau relacionamento, a estudante -E9- refere, como podemos ver na segunda unidade de registo exemplificativa, que o ambiente não produziu alterações significativas na relação com os colegas.

Com efeito, outra das potencialidades deste modelo pedagógico prende-se com a interatividade e intera-

ção, que se pode estabelecer entre os diferentes participantes. E neste processo de interação, o professor é o responsável por identificar os conhecimentos relevantes, propor experiências que levem ao discurso crítico e à reflexão, diagnosticar e avaliar os resultados de aprendizagem, sendo que o *eLearning* exige uma maior atenção ao equilíbrio entre o controlo e a responsabilidade (Garrison & Anderson, 2005). As interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuram-se, pois, como a base prática da aprendizagem nestes ambientes online e tais interações estão fundamentadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista, como já referimos anteriormente, uma vez que exigem a negociação de conflitos e a partilha de significados (Monteiro e Moreira, 2012).

CONCLUSÕES

O resultado do nosso estudo, tendo em conta as percepções dos estudantes envolvidos, revelam que, efetivamente, o modelo pedagógico testado pode ter um efeito muito positivo no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, em termos das diferentes dimensões consideradas, quer seja a nível da sua motivação, da confiança nas suas capacidades, da organização das atividades ou da relação com os seus pares.

Com efeito, pudemos concluir que os estudantes consideraram que o modelo pedagógico, em que se apoiaram as atividades educacionais, foi um fator motivacional determinante para o seu desempenho académico. Ao destacarem a presença constante do professor nos diferentes espaços de comunicação do ambiente e os diferentes papéis assumidos (motivador, mediador, moderador...), ao salientarem a interação social existente entre estudantes e professor e entre pares e ao assumirem que este ambiente gerou discussões e conflitos cognitivos estimulantes, os estudantes, acabam por revelar, indiretamente, que o modelo pedagógico virtual fez emergir uma comunidade de aprendizagem que os motivou para as atividades académicas da disciplina.

No que diz respeito à questão da confiança nas capacidades concluímos que o modelo tornou a maioria destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades, e para essa confiança contribuíram, decisivamente, as salas de aula virtuais, criadas em diferentes espaços online da web social. Não tendo a intenção, nem a possibilidade, de prever e de esgotar todas as possibilidades tecnológicas ao serviço da educação, ambientes digitais como os *LMS* e as redes sociais podem, hoje, ser combinadas no processo pedagógico num formato que apelidamos de *blended (e)learning*. Através de plataformas interativas colaborativas próprias ou incorporadas em ambientes *online* de aprendizagem as ferramentas da *web 2.0* podem propiciar espaços e condições técnicas para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem devido à sua versatilidade, facilidade de utilização e inúmeras possibilidades de comunicação, partilha e de colaboração. Finalmente, relativamente à relação com os pares, concluímos que este modelo permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, permitindo formar uma “consistente” comunidade de aprendizagem virtual.

Para a formação desta comunidade de prática foram decisivos os diferentes ambientes criados na *web social* com ferramentas da *Web 2.0*, previamente preconizados no modelo para a desconstrução pedagógica dos recursos audiovisuais, que possibilitaram diversos níveis de interação, desde o um para um até de muitos para muitos. Para além disso as interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuraram-se como a base prática da aprendizagem, e tais interações foram suportadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista.

O nosso estudo, permitiu ainda atestar a faceta do ser humano, como um ser social e as suas repercussões no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF.

Faria, P. (2016). *Revisão Sistemática da Literatura. Contributo para um Novo Paradigma Investigativo*, Santo Tirso: White Books.

Garrison, D., Anderson, & T., Archer, W. (2000), Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.

- Garrison, D., & Anderson, T. (2005) *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*, Barcelona: Octaedro.
- Moreira, J. A., & Monteiro, A. (2010), O Trabalho Pedagógico em Cenários Presenciais e Virtuais no Ensino Superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), 82-94.
- Salmon G. (2000), *E-tivities: the key to teaching and learning online*, Londres: Routledge.
- Spiro R., Vispoel W. (1987), *Knowledge Aquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains*: In: Britton, B., Glynn, C. (eds.), *Executive Control in Processes in Reading*, 177-199, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988), *Cognitive flexibility: Advanced knowledge acquisition ill-structured domains*. Proc. of the Tenth Annual Conference of Cognitive Science Society. Hillsdale: Erlbaum, 375-383.
- Spiro, R. e Jehng, J. (1990), *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter*, in: Nix, D., Spiro, R. (eds.), *Cognition, Education and Multimédia: Exploring Ideas in High Technology*, 163-205, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Urhahne, D., Chao, S., Florinethi, M., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2012), Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student, *British Journal of Educational Psychology*, 81,161-177.
- Vala, J. A. (1986), Análise de conteúdo. in: Silva, A., & Pinto, J. (eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, F. (1996), *Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: Self-concept as a learner scale*. in: Gonçalves, M., Ribeiro, I., Araújo, S., Machado, C., Almeida, L., & Simões, M. (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 365-380, Braga, APPORT.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005), *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, Educational Technology Research and Development, 53 (4), 5-23.

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ON-LINE NO ESTUDO DO MEIO SOCIAL LOCAL E REGIONAL

MANUELA CACHADINHA
ESE/IPVC/CEMRI

MANUELA CACHADINHA

Manuela Cachadinha é Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 1985, onde tem lecionado diversas unidades curriculares da área das Ciências Sociais e Humanas em Cursos de Mestrado e de Licenciatura. É doutorada em Educação, na especialidade de Educação e Interculturalidade, pela Universidade Aberta. É mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa. É investigadora integrada no CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). Tem realizado e publicado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, Educação, Cultura e Envelhecimento.

RESUMO

Na época atual, existe uma quantidade crescente de informação disponível na internet sobre aspetos diversos do mundo e da sociedade. Sem pretender discutir a fiabilidade e credibilidade de todas estas informações, pensamos que muitos destes recursos disponíveis têm potencialidades pedagógicas relevantes e acessíveis à generalidade dos alunos. Com esta comunicação pretende-se relatar algumas experiências pedagógicas por nós efetuadas usando sobretudo recursos disponíveis *on-line*, no âmbito do Curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, na unidade curricular de Estudos Sociais. Nesta unidade curricular os alunos adquirem noções básicas sobre o que são as Ciências Sociais e sobre os trabalhos de investigação efetuados por estas disciplinas, sobretudo no concernente ao conhecimento do meio social envolvente. Os alunos são convidados a conhecer o meio social local e regional e a realizar um trabalho de pesquisa sobre aspetos socioculturais do meio local. Cada grupo de alunos seleciona uma unidade territorial, uma freguesia. Seguidamente os alunos pesquisam na internet informações "fiáveis" sobre aspetos geográficos, históricos, sociológicos, económicos e antropológicos da freguesia selecionada. Estas informações pesquisadas podem adquirir diferentes formatos (filmes, vídeos e/ou outros). Posteriormente efetuam entrevistas a "observadores privilegiados" da freguesia escolhida e fazem também pesquisa noutras fontes, no sentido de completarem as informações obtidas *on-line*. Os resultados das tarefas desenvolvidas consubstanciam-se num texto escrito e numa apresentação com recurso a meios audiovisuais. Globalmente, as referidas atividades de pesquisa e os resultados a que se tem chegado apresentam-se bastante positivos e motivadores sob o ponto de vista pedagógico. O conhecimento sobre os aspetos sociais e culturais mais característicos do meio envolvente é atingido sem que os estudos fiquem restringidos aos meios mais tradicionais.

PALAVRAS CHAVE: Educação, Recursos Educativos *On-line*, Meio Social, Meio Local, Estudos Sociais

ABSTRACT

At the present time, there is an increasing amount of information available on the internet about diverse aspects of the world and society. Without intending to discuss the reliability and credibility of all this information, we think that many of these resources available have relevant pedagogical potentialities and are accessible to the generality of the students. With this communication we intend to report some pedagogical experiences we have made using mainly resources available online, in the scope of the Basic Education Course of the Superior School of Education of Viana do Castelo, in the curricular unit of Social Studies. In this curricular unit, the students acquire basic knowledge about what the Social Sciences are and about the research work carried out by these disciplines, especially regarding the knowledge of the surrounding social environment. The students are invited to know the local and regional social environment and to carry out a research work on the socio-cultural aspects of the local environment. Each group of students selects a territorial unit, a parish. Students then search the internet for "reliable" information on the geographical, historical, sociological, economic and anthropological

aspects of the selected parish. This information can be acquired in different formats (movies, videos and / or others). Afterwards they interview "privileged observers" of the chosen parish and also do research in other sources, in order to complete the information obtained online. The results of the tasks carried out are embodied in a written text and a presentation using audiovisual means. Overall, these research activities and the results that have been achieved are very positive and motivating from a pedagogical point of view. Knowledge about the most characteristic social and cultural aspects of the surrounding environment is achieved without the studies being restricted to more traditional means.

KEYWORDS: Education, online educational resources, social environment, local environment, social studies.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivido, nas últimas décadas, transformações inéditas. As novas tecnologias têm modificado práticas socioculturais, estilos de aprendizagem e práticas educativas. Tal como refere Castells (2002 e 2004), as tecnologias da informação e da comunicação que se têm vindo a desenvolver estão a alterar significativamente modos de produção, economia e modos de vida.

As referidas transformações e mudanças tornaram-se mais marcadas a partir da década de 90 do século XX, com o desenvolvimento da Internet e da informação on-line. Se até então, a informação estava sediada em lugares bem definidos, como escolas, bibliotecas, organismos diversos, hoje em dia a informação está em lugares difusos e é acessível através de um "clique" e do *Hi-fi*. A escola deixou de ser o lugar privilegiado para aceder ao conhecimento, passando a ser mais um lugar de saber e de acesso a este saber. O aluno tem hoje tanta informação fora de escola como nesta, o que exige que se encare a escola do presente mais como um lugar de aprendizagem do que como um lugar de ensino (Monteiro e Pereira, 2011).

Tal como é referido por Dias de Figueiredo (1998) e por Monteiro e Pereira (2011) a escola do presente deverá afastar-se da lógica dos conteúdos para se transformar numa escola de contextos. Para além da importância dos conteúdos, que é incontornável, no mundo de hoje, dominado pela informação, são os contextos que conferem estrutura e consistência. E os professores, de qualquer nível de ensino, mais do que transmissores de conteúdos, são aqueles que geram oportunidades para que a necessária estruturação dos conteúdos ocorra, são aqueles que propiciam os contextos de aprendizagem que permitem ao aluno dar sentido aos conteúdos, criar e operacionalizar saberes, tornando esses mesmos conteúdos produtivos e utilizáveis.

Na senda do que afirma Cardoso (2016), a escola atual desenvolve a sua ação num quadro de fundo globalizado construído pela circulação permanente de pessoas, ideias, informações, conhecimentos e valores e pela emergência de identidades e cidadanias reconstruídas. Trata-se de um mundo novo com inúmeras opções, onde há encontros e desencontros, novas possibilidades, destinos inéditos e outras identidades. A competência para avaliar e tomar as melhores opções é essencial para a definição do percurso das pessoas, para a configuração identidade e da cidadania destas, em função das suas vivências num mundo em rede global. E este é, necessariamente, um campo em que a escola deve movimentar-se e estar presente.

No contexto do que antes se afirmou, os alunos com os quais trabalhamos no 1º ano do Curso de Educação Básica da ESEVC, na unidade curricular de Estudos Sociais foram convidados a efetuar um conjunto de pesquisas associadas aos conteúdos programáticos e recorrendo a informações existentes na Internet.

Na unidade curricular de Estudos Sociais os alunos adquirem noções básicas sobre o que são as Ciências Sociais e sobre os trabalhos de investigação efetuados por estas disciplinas, sobretudo no concernente ao conhecimento do meio social envolvente. Os alunos são solicitados a conhecer o meio social local e regional e a realizar um trabalho de pesquisa sobre aspetos socioculturais do meio local. Num primeiro momento, é selecionada uma unidade territorial, uma freguesia, do meio envolvente. Seguidamente os alunos pesquisam *on-line* informações "fáveis" sobre aspetos geográficos, históricos, sociológicos, económicos e antropológicos da freguesia selecionada. Estas informações pesquisadas podem adquirir diferentes formatos (filmes, vídeos e/ou outros). Posteriormente efetuam entrevistas a "observadores privilegiados" da freguesia escolhida e fazem também pesquisa em livros e revistas, em formato de papel, no sentido de completarem e/ou corrigirem as informações obtidas *on-line*. Estas tarefas têm como principal objetivo

a elaboração de sínteses monográficas que aprofundam os conhecimentos dos alunos sobre o contexto social local e regional.

Nestas atividades os alunos e a professora trabalham nas pesquisas e na aferição da credibilidade das informações encontradas por forma a construir quadros de conhecimentos estruturados e fundamentados no domínio das Ciências Sociais e do Estudo do Meio.

Contextualização teórica

As transformações sociais, tecnológicas e culturais ocorridas nos últimos anos, sendo tão marcantes, colocam novos desafios à educação e exigem novas práticas educativas. Dias de Figueiredo (1996) e Monteiro e Pereira (2011), a propósito desta problemática, referem que a escola deverá ter como funções fundamentais dar estrutura e consistência a um mundo de diversidade, fornecer os contextos e saberes para uma autonomia de sucesso. Face à aquisição caótica e fragmentada de informação em diversos contextos, fora do espaço escolar, a escola deve procurar estruturar as vivências e as práticas de aprendizagem do aluno num corpo de saberes que se torne funcional e estruturante para a formação pessoal, para a vida em sociedade e para o futuro profissional.

As escolas deverão ter cada vez mais um papel preponderante na formação dos seus alunos como meio de inserção e preparação para uma sociedade mais globalizada, dinâmica e multicultural (David et al., 2001). Tal como é referido por Monteiro e Pereira (2011), é importante que as vivências e as práticas educativas escolares se aproximem do quotidiano, alargando a aprendizagem dos jovens a contextos próximos de ambientes e modos de trabalho futuro.

Sabemos que hoje a sociedade e o trabalho assumem novos contornos, existem novos modos de comunicar, paralelamente ou sobrepondo-se aos velhos, a informação assume-se como uma parte importante das economias nacionais e transnacionais. Empresas e serviços estão hoje ligados em rede, a economia e a informação globalizaram-se (Castells, 2002 e 2004). Atualmente exige-se a todos novas formas de literacia e são requeridas novas competências ligadas ao processamento da informação. A flexibilidade e capacidade de inovação permanente são um requisito quase universal para quem está, ou pretende entrar, no mercado de trabalho.

No contexto social, cultural, laboral e educativo atual, a educação tem necessariamente que abandonar o modelo educativo tradicionalista e adotar um outro mais adequado às realidades socioculturais vigentes. Num passado não muito longínquo, aprender não era para todos (Pimenta & Anastasiou, 2005). Com a democratização das sociedades, procura-se que todos aprendam. Com o desenvolvimento tecnológico, a aquisição de informação tornou-se mais acessível à maioria das pessoas.

Tal como refere Masetto (2003), no ensino tradicional, era mais importante ensinar do que aprender. Tratava-se de um ensino mais centrado no professor e não no aluno, existia uma preocupação centrada no ensino e não na aprendizagem.

Na lógica educativa mais tradicionalista, o professor entrava na sala de aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio dos seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aluno as retivesse, absorvesse e reproduzisse na ocasião dos exames e das provas de avaliação.

No contexto escolar tradicionalista, sendo o professor a figura central, o educando recebia quase passivamente os conhecimentos, tornando-se uma espécie de depósito do educador. Educava-se para arquivar o que se depositava. O aluno era entendido como um ser passivo, a quem competia ouvir, memorizar e obedecer. Era percebido como um mero recetor da mensagem que se limitava a absorver, assimilar e repetir (Freire, 1996).

Tradicionalmente, os professores eram compelidos a ensinar os conteúdos que o programa escolar determinava. Encontravam nos "programas oficiais" as informações a ser estudadas pelos seus alunos. Exigia-se que os professores esgotassem e transmitissem esses programas independente da qualidade e do rendimento do aluno, independentemente do sucesso da aprendizagem.

Tal como afirma Turra (2000), neste contexto, o trabalho do professor estava mais simplificado, pois o grande objetivo era que o conteúdo fosse transmitido aos alunos. Se estes tivessem dificuldades, era-lhes pedido que estudassem mais. E caso as dificuldades permanecessem, não haveria outra solução para além da reprovação e da repetição.

Na lógica do pensamento de Pimenta & Anastasiou (2005), na educação atual questiona-se o método de ensino tradicionalista por diferentes razões, designadamente:

- o aluno memoriza e reproduz o que o professor pretende que ouça, muitas vezes sem compreender;
- o aluno repete os ensinamentos do professor simplesmente para conseguir boas classificações ou para o agradar;
- o aluno habitua-se a acreditar que existe uma linguagem do professor que deve aceitar sem necessariamente compreender.

Em síntese, no tipo de ensino tradicionalista o professor é o elemento central, aglutinador e motor de todo o saber, sem compromissos ou preocupações com o aprendente, a este compete o papel de estudar e fazer por cumprir o que o professor determina e ensina. O ensino tradicional é unidirecional, realiza-se de cima para baixo, sem interação nem dialética professor/aluno.

A educação atual tem por base uma abordagem substancialmente diferente do processo ensino/aprendizagem. A tónica está na “pessoa que aprende” e esta nova tónica altera o papel dos participantes do processo, “ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça a sua aprendizagem” (Masetto, 2003: 83). Na lógica desta perspectiva, coloca-se agora a questão “com quem se aprende?”. A resposta é “com o professor”. Mas com um professor que deixa de ser o sujeito principal do processo ensino-aprendizagem. Torna-se “apenas um orientador e organizador das situações de ensino” (Pimenta & Anastasiou, 2005: 203). Estas situações de ensino tornam-se agora mais flexíveis mas não menos exigentes.

Na educação atual, o professor é um elemento orientador e incentivador da aprendizagem e o aluno é um elemento ativo e um agente essencial na aprendizagem. Esta alteração no processo de aprendizagem tem a ver com alterações na filosofia dominante subjacente ao processo educativo e envolve o professor num ensino mais tecnológico e ao encontro dos alunos. O professor passa agora a formador e, como tal, necessita de ser também aprendente, integrador, comunicador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, gerador de conhecimento, difusor de informação e precisa de estar comprometido com as mudanças da tecnologia e da sociedade.

Nos nossos dias e na educação do presente, os professores desempenham papéis multifacetados. Além de transmissores de conhecimento, devem coordenar atividades, aprendizagens e perceber como cada um dos alunos se desenvolve.

A utilização de recursos multimédia e informáticos tem um papel fundamental no ensino atual e os professores necessitam de se adaptar à realidade dos seus alunos, “nativos digitais”, estimulando o interesse pelas suas aulas e pelas matérias tratadas nestas.

Na educação escolar atual, o foco muda de direção e os alunos passam a ser considerados o centro do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos da escola atual procuram informação, pesquisam e analisam-na num universo tecnológico cada vez mais dominado por si, onde é possível utilizar e usufruir das ferramentas oferecidas pela ciência e pela tecnologia. Neste novo contexto, muitas salas de aula acabam por transformar-se em “laboratórios” de educação onde professores e alunos podem aprender. Através desta dinâmica e com o recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação, diversificam-se práticas pedagógicas, promovem-se maiores interações entre os intervenientes e procura-se contribuir para uma maior eficácia nos objetivos educativos a alcançar (Rodrigues et al., 2011).

Tal como refere Moran et al (2000), com as novas tecnologias o ensino torna-se um prazer, assume também

uma componente lúdica e serve para educar enquanto professores e alunos estão ocupados nas tarefas de ensino/aprendizagem. Os diferentes tipos de comunicação, sejam a imagem, a palavra ou a música integram-se num contexto com impacto emocional e educacional que facilita, motiva, envolve e predispõe mais os alunos para o ensino-aprendizagem. Este processo educativo envolve o computador, a internet, o filme, o correio eletrónico ou qualquer outra utilização tecnológica. Estes novos meios adquirem um papel importante e colaboram no ensino aprendizagem de forma mais eficaz, envolvente e motivadora para os participantes.

Na confrontação entre o ensino tradicional e o ensino atual percebemos que o papel principal deixa de ser o do professor para passar a ser do aluno, este como agente central no processo de ensino/aprendizagem. No ensino atual, o aluno assume-se como mais ativo e deve ser estimulado pelo professor, o que transforma a aula num momento de troca anulando a anterior transferência unilateral de saber.

Tapscott (1998) aconselha a educação escolar a deixar o que designa de "*broadcast learning*" e que passe a adotar o que chama de "*interactive learning*", passando de uma educação unidirecional para interativa. O recurso a meios multimédia e às TIC ajudará a passar de um ensino que é unidirecional para um ensino mais partilhado em que o aluno discute, modifica e revê todas e quantas vezes quiser os seus objetos de estudo.

Nesta linha de pensamento surge o questionamento sobre o que poderá haver de mais interativo do que uma aula, com alunos e professor frente a frente a interagir e a comunicar, desde que os intervenientes participem e proporcionem feedback conveniente. Os alunos adquirem uma perspetiva lúdica da aprendizagem. Isto é importante desde que percebam que algumas coisas requerem esforço e sacrifício e que não podem descobrir tudo sozinhos (Costa, 2003).

A escola da sociedade atual necessita de tentar cada vez mais contemplar no ensino/ aprendizagem uma escola real e outra virtual. A primeira deve existir na escola propriamente dita, o edifício e o meio envolvente, professor e alunos juntos fisicamente. A segunda, uma escola paralela e que pode ser complementar à primeira, através de recursos multimédia e das TIC, que estará presente virtualmente. Sabemos que a generalidade dos nossos alunos ocupa muitas horas dos seus dias na esfera virtual, de forma voluntária. Conciliar as duas vertentes da educação significará também conseguir captar uma maior atenção por parte dos nossos alunos.

Usar as TIC na sala de aula é proporcionar aos alunos um ambiente só por si mais descontraído, interessante e diferente do ensino tradicional. Com um ambiente de aprendizagem diferente, os alunos também podem viver novas experiências educativas na sala de aula.

Chegou-se a um ponto em que, caso a escola não evolua, corre o risco de parar no tempo e ficar obsoleta, relativamente à realidade social. As TIC não são pertença de alunos e professores, uma vez que fazem parte do mundo real dos nossos alunos e das pessoas em geral (Adell, 2003).

Usar as TIC e os recursos multimédia em contexto de sala de aula permitirá ganhar tempo para realizar tarefas que dantes demoravam mais tempo e que fazem parte do dia-a-dia de qualquer profissional do ensino. Preparar aulas, elaborar testes, fichas, corrigir tarefas ou fazer pesquisas são, agora, rotinas de um professor com o recurso ao computador e à internet. A escola e a profissão docente não voltarão mais aos modelos do passado.

O espaço escolar já não é o único local onde os alunos podem aprender. Hoje, os nossos alunos, "nativos digitais", podem aprender e apreender o mundo e a sociedade que os rodeia a partir das suas casas e, de um modo geral, a partir de qualquer sítio onde o ensino e as TIC estejam disponíveis.

Para avaliar a importância e impacto da utilização das TIC no ensino aprendizagem, a Comissão Europeia fez um estudo em escolas europeias. Os resultados enquadram a importância e a relevância das mesmas em contexto educativo. A Comissão Europeia desenvolveu o referido estudo com 190 mil alunos, diretores de escola e professores durante o ano letivo de 2011/2012. O estudo "*Survey of Schools: ICT in Education*" dá-nos uma panorâmica atualizada sobre a tecnologia educacional nas escolas europeias (Comissão Euro-

peia, 2013). Conclui-se no estudo que as novas tecnologias adquirem enorme relevância no âmbito educativo e escolar atual.

No entanto, a utilização das TIC em contexto de sala de aula exige alguns cuidados e requisitos por parte dos utilizadores, quer sejam alunos quer sejam professores.

No mundo atual onde proliferam grandes massas de informação provenientes de diferentes fontes e de diferentes atores. Os jovens precisam de aprender na escola a selecionar e usar a informação com uma perspetiva crítica, baseada em critérios de rigor, necessitam de aprender a transformar as múltiplas informações em conhecimentos, precisam aprender a argumentar e fundamentar as suas opiniões e a sustentar as suas opções com base em razões bem fundamentadas. Adolescentes e jovens precisam de desenvolver a autonomia e a criatividade, de expandir as capacidades de autoaprendizagem por forma a ajustarem-se a uma trajetória de vida cada vez mais baseada na aprendizagem ao longo da vida. Estas competências, a par da aquisição da necessária literacia informática, são estratégicas para os adolescentes e jovens de hoje e para a sua futura integração na vida profissional.

Na senda do que afirmam Monteiro & Pereira (2011), podemos dizer que o acesso a mais informação durante os tempos escolares não significa necessariamente obtenção de mais conhecimento. Alguns estudos demonstram que faltam aos atuais alunos estratégias para obter informação de modo eficaz, com base nas TIC, e que os alunos não conseguem ir muito além da localização da informação como um fim em si mesmo, continuando a apresentar informação não processada. Por exemplo, o estudo OFSTED 2006 referia que, nas escolas inglesas, o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação era essencialmente restrito ao processamento de texto, pesquisa na Internet e apresentações. E, segundo o mesmo estudo, estas atividades, quando não são cuidadosamente planeadas, traduzem-se em perda de tempo e são improdutivas.

A ausência de competências analíticas e críticas é problemática em todas as áreas do saber, mas em particular Ciências Sociais e Humanas, atendendo à sua dependência de dados e evidências que os estudantes necessitam de aprender a reunir, ponderar e avaliar acerca da sua objetividade.

Ainda na lógica do que é afirmado por Monteiro & Pereira (2011), não será a simples incorporação da tecnologia na sala de aula e na escola que produzirá as mudanças necessárias. As crenças e valores pedagógicos dos professores (filosofia e modelo de ensino) assumem um papel de relevo no delinear das oportunidades de aprendizagem mediadas pela tecnologia, isto porque poderá ser necessário recorrer a novas pedagogias para integrar o uso das TIC nas atividades de sala de aula e fora desta. Ou seja, é importante não usar simplesmente as TIC para melhorar as práticas já existentes, mas importa sobretudo aplicar estratégias proactivas e capazes de conduzir, facilitar e suportar atividades de aprendizagem oportunas.

No contexto das potencialidades da integração da tecnologia, por parte de professores e alunos, nos currículos de Ciências Sociais e Humanas, incluem-se atividades colaborativas que envolvem a criação e a manipulação dos textos, filmes e informações produzidas por outros, análises e críticas de conteúdos da internet, participação em grupos de discussão, pesquisas paralelas conduzidas por diferentes grupos, organismos e instituições, em diferentes regiões e respetiva partilha de dados e discussão de resultados. Tal como é afirmado por Monteiro e Pereira (2011: 49) "A mudança não reside assim na tecnologia, mas no modo como conseguirmos colocá-la ao serviço de práticas renovadas e inacessíveis de outro modo, tornando a aprendizagem mais significativa e em concordância com as experiências diárias dos estudantes em sociedade".

Motivação e metodologias de pesquisa sugeridas aos alunos

No início do semestre letivo no âmbito da unidade curricular de Estudos Sociais, os alunos são introduzidos no âmbito das Ciências Sociais através de algumas sessões teóricas ministradas pela docente. Nestas aulas fornecem-se alguns ensinamentos de natureza epistemológica, conceptual e metodológica no sentido de que os alunos percebam os centros de interesse, as abordagens, as metodologias, as principais técnicas de recolha de informação e as fontes privilegiadas por algumas das disciplinas das Ciências Sociais, designadamente, por aquelas cujos conteúdos os alunos e futuros professores terão de utilizar no respetivo

exercício docente.

Depois de os alunos terem percebido, genericamente, o que é Sociologia, a Economia, a História, a Geografia e a Antropologia e de terem compreendido a forma como estas disciplinas perspetivam os factos sociais e culturais, analisam e trabalham para o conhecimento da realidade social, a professora propõe aos alunos a elaboração de uma pesquisa, primeiro *on-line* e depois com base noutros recursos, sobre uma freguesia à sua escolha, sugerindo uma determinada estrutura para a construção do referido trabalho.

O trabalho a efetuar sobre a freguesia escolhida deverá ter as seguintes componentes:

- Aspectos geográficos e demográficos mais caraterísticos
- Síntese de algumas caraterísticas históricas relevantes
- Aspectos sociológicos associados à qualidade de vida
- Atividades económicas relevantes
- Caraterísticas Antropológicas e Culturais

Os trabalhos de pesquisa sobre as freguesias selecionadas são feitos em grupos constituídos por um número máximo de três alunos. As pesquisas *on-line* decorrem numa parte do tempo de aula e também fora da aula.

Depois de os alunos verificarem o tipo e a qualidade dos dados existentes e disponíveis na Internet sobre a freguesia escolhida e para cada uma das componentes do trabalho, elenca-se uma série de fontes para a possível recolha das informações ainda em falta, no sentido de completar o trabalho projetado.

As referidas fontes alternativas a pesquisar podem variar de revistas e livros existentes em papel até pessoas residentes e informantes a ser entrevistadas. Neste caso, são previstas visitas a bibliotecas e são elaborados guiões de entrevista com as questões pertinentes a colocar aos observadores privilegiados.

As pesquisas, primeiro na internet e depois na realidade social, decorrem ao longo do semestre dentro e fora da aula sendo que os trabalhos deverão sempre ficar concluídos três semanas antes do final do mesmo semestre. Isto é necessário devido ao facto de cada um dos trabalhos dever ser apresentado em papel e também oralmente recorrendo a meios áudio visuais. Estas apresentações orais e com meios audiovisuais decorrem nas últimas aulas do semestre, dispondo cada grupo de um máximo de 20 minutos para apresentar a freguesia escolhida. Depois de cada uma destas apresentações acontece um pequeno debate onde há lugar à colocação de questões por parte da professora e dos restantes alunos da turma.

Depois de todas as apresentações concluídas a professora procede às avaliações e à auscultação das opiniões dos alunos sobre os trabalhos realizados.

As pesquisas e os trabalhos efetuados pelos alunos

Os alunos começaram as sessões de pesquisa na Internet apresentando dificuldades em organizar o grupo e estabelecer estratégias de trabalho adequadas aos objetivos propostos. Globalmente, na maioria das aulas em que cada grupo dispunha de mais de um computador, a organização do trabalho limitou-se à divisão dos itens de pesquisa pelos elementos do grupo, ficando cada elemento com um computador. Não se verificou outra organização prévia do trabalho, no sentido da reunião e discussão nos grupos de estratégias de pesquisa ou listagem de palavras-chave.

Na primeira aula de pesquisa, os alunos consultaram a página na Internet da Junta de Freguesia da área geográfica selecionada para verificar que tipo de informação pertinente existia. Posteriormente, as pesquisas prosseguiram com a consulta das páginas web da PORDATA e do INE no sentido de obter informações de natureza estatística necessárias para a execução do trabalho.

Nas aulas seguintes foram procuradas outras publicações *on-line*, designadamente as produzidas pela **Ao-Norte**, sobre cultura e tradições do Noroeste de Portugal.

Inicialmente, sempre que surgiam dúvidas, os alunos optavam por recorrer à docente em vez de tentar re-

solvê-las dentro do grupo. A tendência era para partilhar primeiro as descobertas com a docente. Percebia-se que, no início, os alunos esperavam da docente respostas prontas às suas dúvidas. Face a esta situação, a professora optou por não dar respostas imediatas aos alunos e sugeriu que continuassem a pesquisar e discutissem as descobertas e as suas ideias no grupo, apesar de alguns receios de que não persistissem na busca das informações em falta e de que abandonassem as questões e se perdessem oportunidades educativas.

No sentido de auxiliar os grupos que persistiam em ter dificuldades na localização de algumas das informações pretendidas e necessárias, a docente apoiou esses grupos, propondo maneiras de se organizarem, sugerindo a alternância dos alunos frente ao computador e sugerindo palavras-chave que poderiam pesquisar. Todavia, em alguns grupos verificou-se que nem sempre o referido apoio foi suficiente. Nestes casos, a docente optou por enviar a alguns grupos com maiores dificuldades mensagens com alguns *links* que poderiam ser de utilidade, sem, contudo, limitar excessivamente o grau de liberdade dos alunos. As sugestões enviadas foram proveitosas em vários casos e tal refletiu-se na qualidade dos trabalhos produzidos.

Alguns alunos, após as primeiras tentativas de pesquisa, em face de dificuldades em encontrar a informação pretendida e em organizar o trabalho no grupo, lamentavam-se de não conseguirem encontrar nada e outros começaram a querer dar por terminadas as pesquisas, mesmo sem terem tratado convenientemente a informação já recolhida. Verificaram-se algumas dificuldades na sistematização e referência do material encontrado.

Com o decorrer das sessões, o referido problema foi-se desvanecendo e muitas das questões que colocavam à professora passaram a estar, sobretudo, relacionadas com o significado de determinadas palavras. O motor de busca mais utilizado foi o Google.

Parece-nos que, numa fase inicial, o apelo e a sedução das tecnologias foi mais forte que o interesse no estudo da freguesia escolhida. Progressivamente, os alunos foram efetuando comentários onde diziam ter aprendido que era difícil fazer uma boa pesquisa e que isso exigia empenho, cuidado e tempo.

Depois de terem procedido à sistematização das informações recolhidas *on-line*, os alunos começaram então a construir os capítulos indispensáveis à elaboração do trabalho. Foi neste momento que se verificou a falta de diversas informações indispensáveis ao sucesso do trabalho.

Para obter as informações em falta a professora sugeriu aos alunos, que construíssem guiões de entrevista contendo as questões para as quais necessitavam de encontrar respostas. As entrevistas deveriam ser efetuadas a pessoas com conhecimento da vida social, cultural e económica das freguesias selecionadas dentro da turma. Cada grupo deveria contactar pelo menos uma ou duas pessoas que fossem "observadores privilegiados" da freguesia escolhida pelo grupo. Globalmente, os grupos optaram por escolher pessoas ligadas às Autarquias Locais para serem entrevistadas. As entrevistas foram marcadas e a maioria dos grupos realizou as entrevistas previstas. Constatamos uma excelente colaboração por parte dos entrevistados.

Passamos agora a apresentar um excerto de um dos trabalhos realizados por alunas na unidade curricular de Estudos Sociais, tendo como ponto de partida pesquisa na internet e entrevistas sobre Valença.

A nível cultural são várias as iniciativas realizadas pela Câmara Municipal, para promover a diversidade da cidade. Por exemplo, na época natalícia, a Cavalgata internacional dos Reis, que é feita conjuntamente com Tui e Valença, apoiada pela Câmara Municipal de ambas as cidades.

Mas como esta iniciativa, há mais, por exemplo: a Fortaleza de Chocolate, Valença Cidade Pré-sépio, Valença com Maias, etc.. Sendo que todas elas servem com o propósito de promover o turismo e fortalecer a economia local.

Nesta cidade podemos contar com as tradições festivas de ordem religiosa, nomeadamente: Senhor dos Esquecidos, Nossa Senhora da Conceição, Senhora do Carmo, Senhora da Saúde. (...) (...) As ditas trapicheiras, não eram nada mais nem nada menos, que mulheres da zona de Valença que atravessavam a fronteira em busca de bens para depois ao regressar vende-los. O que ha-

via de peculiar nestas mulheres é que para atravessar a fronteira, sem correrem o risco de serem apreendidas, escondiam os bens debaixo das suas saias (...).

Elaborado através de uma recolha exaustiva sobre os factos históricos, sociais, económicos e culturais, este trabalho foi resultado de um estudo cuidadoso que exigiu, no decorrer do mesmo alguma análise, síntese e reflexão.

Uma das vantagens oferecidas e que consideramos a mais importante foi o conhecimento que obtivemos a respeito desta jovem cidade e da sua evolução.

Valença do Minho, cidade que se dedica maioritariamente ao comércio é hoje, um espaço multicultural onde a sua imponente Praça-Forte – uma das maiores e mais bem conservadas estruturas militares da Europa – assume-se como sua identidade principal (...). (Trabalho sobre Valença efetuado por alunos do 1º anos de do Curso de Educação Básica).

CONCLUSÃO

Face ao que antes dissemos, podemos concluir que a metodologia de trabalho de pesquisa proposta aos alunos do Curso de Educação Básica da ESEVC, na unidade curricular de Estudos Sociais, se tem revelado muito pertinente e produtiva pois para além das classificações obtidas pelos alunos serem genericamente positivas, têm sido realizados trabalhos onde se verifica empenhamento, esforço de sistematização e análise da informação recolhida e motivação para pesquisas posteriores.

Nestes processos temos obtido resultados estimulantes e a generalidade dos alunos que enceta esta modalidade de trabalho e de avaliação tem tido sucesso e resultados com níveis superiores àqueles que se verificam nos alunos que optam por outras modalidades de estudo e de avaliação, designadamente nos que optam por avaliação final.

Temos verificado, ao longo da última década, que os maiores problemas dos alunos, na realização dos trabalhos de pesquisa, persistem no facto de existir dificuldade em avaliar objetivamente a qualidade da informação recolhida pois, apesar dos alertas emitidos pela professora, alguns grupos continuam a recolher, sem esforço crítico, informações provenientes, por exemplo, da Wikipédia.

O “caos”, a qualidade e os níveis diversos de complexidade da informação on-line são verdadeiros obstáculos para muitos dos alunos, que, por vezes, se limitaram a aceitar, a copiar a informação e a apresentá-la sem compreender criticamente o que escreviam. Uma outra dificuldade que subsiste é a referência pouco rigorosa das fontes de informação utilizadas e apesar de todos os alertas lançados pela docente ao longo do semestre. Em muitos grupos persistia a ideia de que bastava colocar uma Bibliografia e uma Webgrafia no final do trabalho para que a referência ficasse completa.

Há a registar ainda um aspeto que os alunos consideraram fundamental para a sua aprendizagem a partir do material recolhido na Internet e que foi a elaboração de sínteses da informação encontrada para inserir no texto dos seus trabalhos e para apresentação oral à docente e aos restantes colegas.

Sabemos que se trata de alunos do primeiro ano de uma licenciatura e que há ainda um longo caminho a percorrer até que se atinja alguma mestria na execução dos trabalhos académicos e dos processos de pesquisa.

O contexto escolar em que decorreram as pesquisas foi permeado por algumas dificuldades de ordem técnica e logística que condicionaram em algumas ocasiões o desenvolvimento do trabalho dos alunos, referimo-nos, designadamente, à qualidade de ligação à internet e à falta de computadores para serem utilizados no momento necessário. Genericamente os alunos trabalharam com os computadores portáteis pessoais que traziam de casa. Teria sido mais confortável e fácil se a escola tivesse proporcionado os equipamentos com qualidade e em número suficiente.

Apesar dos problemas detetados, podemos dizer que temos efetuado aquilo que muitos designam de “iniciação à investigação” com recurso às novas tecnologias e a pedagogias de natureza colaborativa e mais

estimuladoras da participação dos alunos. Pensamos que é essencial o desenvolvimento de uma “cultura escolar” baseada em progressos visíveis, tentando assegurar as competências de ordem científica necessárias à formação dos alunos e utilizando os novos recursos disponíveis. Neste contexto, encontramos motivação para continuar e aperfeiçoar o processo pedagógico e didático relatado nesta comunicação.

BIBLIOGRAFIA

- Adell, Jordi (2003), Internet en el Aula: A la Caza del Tesoro. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (16). Disponível em: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/537/271> (acesso em: 30/01/2017).
- Cardoso, Carlos (2016), Prefácio. In Alfredo Gomes Dial et al (coord.) *Tempu Spacium. Didática das Ciências Sociais*. Estudos I (pp. 5-12). Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Castels, Manuel (2004), *A Galáxia Internet*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castels, Manuel (2002), *A Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão Europeia, (2013), *Survey of Schools: ICT in Education*. Luxembourg: European Commission.
- Costa, Maria Luiza, (2003), Geração “ZAP” - *Novos Desafios na Escola: Complementos Digitais para o Ensino da Química*. Tese não publicada. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- David, Denise, Roveda, Marcos, Redivo, Rosânio, Colossi, Nelson, & Franzoni, Ana, (2001), *Aspectos Pedagógicos no Ensino do Empreendedorismo*. III Encontro Nacional de Empreendedorismo.
- Dias de Figueiredo, António, (1996), “A Escola do Futuro”, Entrevista ao Jornal Expresso XXI, nº 1249, de 5 de Outubro de 1996, disponível em: <http://eden.dei.uc.pt/~adf/express1.htm>. (acesso em: 01/03/1 2017).
- Dias de Figueiredo, António, (1998), “Mitos e Desafios da Internet na Educação”, Conferência proferida na Internet World Portugal '98.
- Freire, Paulo, (1996), *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Masetto, Marcos Tarcísio, (2003), *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- Monteiro, Vera & Pereira, Alda, (2011), A Pesquisa na Internet com Estratégia de Aprendizagem: um estudo de caso nas aulas de Ciências Físico-Químicas. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 2, pp. 47 - 63.
- Moran, José Manuel, Masetto, Marcus Tarcísio, & Behrens, Marilda Aparecida, (2000), *Novas tecnologias e mediação pedagógicas*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, Selma & Anastasiou, Léa, (2005), *Docência no Ensino Superior* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, Leude; Moura, Lucilene & Testa, Edimárcio, (2011), O Tradicional e o Moderno quanto à Didática no Ensino Superior. *Revista Científica* do ITPAC, 4 (3). Disponível em: <http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. (acesso em: 01/03/2017).
- Tapscott, Don, (1998), *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGrawHill.
- Turra, Clódia, (2000), *Planejamento de Ensino e Avaliação* (11ª ed.). Porto Alegre: Sagra.

ENCONTROS DECINEMA

6º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE
CINEMA DE VIANA 2017

ISBN 978-989-99850-9-4



9 789899 985094

design: publiSITIO