



**ENCONTROS  
DECINEMA**

Conferência Internacional 2013



**ENCONTROS  
DECINEMA**  
CONFERÊNCIA INTERNACIONAL 2013

COORDENAÇÃO  
José da Silva Ribeiro  
Carlos Eduardo Viana

Capa: publiSITIO  
ISBN - 978-989-97504-4-9  
AO NORTE – ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL - 2013

# COMISSÃO CIENTÍFICA

**Ana Isabel Soares**, AIM - Associação de Investigadores da Imagem em Movimento  
**Anabela Moura**, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**António Cardoso**, Escola Superior Agrária - Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**António da Costa Valente**, Universidade de Aveiro, Cineclub de Avanca  
**António Jácomo Ferreira**, Instituto de Dialética da Universidade Católica do Porto  
**Arlete dos Santos Pettry**, ECA / USP – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo  
**Bienvenido León**, Universidad de Navarra  
**Carlos Almeida**, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**Carlos Mendes**, Escola Superior de Tecnologia e Gestão - Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**Casimiro Alberto Pinto**, CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual  
**Célia Sousa Vieira**, ISMAI - CEL - CELLC  
**Cláudia Mogadouro**, Educomunicação, Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), ECA-USP  
**Deise Juliana Francisco**, UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
**Fernanda Aguiar Martins**, UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
**Fouad Nejmeddine**, Instituto Piaget  
**João Moura Alves**, Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**Jorge Campos**, IPP – ESMAE  
**José da Silva Ribeiro**, Universidade Aberta, CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual  
**Manuela Penafria**, Universidade da Beira Interior, LABCOM  
**Margarita Ledo Andiön**, Universidade de Santiago de Compostela  
**Maria do Céu Marques**, Universidade Aberta, CEMRI - Laboratório de Antropologia Visual  
**María Yáñez Anllo**, Universidade de Santiago de Compostela  
**Nelson Zagalo**, Universidade do Minho  
**Pedro Pereira**, Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo  
**Pedro Sena Nunes**, ETIC e IPP – ESMAE  
**Rosane Vasconcelos Zanotti**, UFES-Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual  
**Sérgio Bairon**, ECA / USP – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo  
**Sílvia Aguiar Carneiro Martins**, AVAL - Laboratório Antropologia Visual em Alagoas, Universidade de Alagoas  
**Teresa Gonçalves**, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

# COMISSÃO ORGANIZADORA

## AO NORTE

Carlos Eduardo Viana  
Rui Ramos

## CEMRI-LAV da Universidade Aberta

José da Silva Ribeiro  
Casimiro Pinto

## ESE-IPVC

Carlos Almeida  
Teresa Gonçalves

# ORGANIZAÇÃO

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

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, no dia 3 de maio de 2013, e ocorreu no âmbito dos XIII Encontros de Cinema de Viana



# APRESENTAÇÃO

## **Conferência de Cinema de Viana do Castelo 2013**

Os **cineclubes** e **associações culturais** locais têm, desde há décadas, contribuído de forma decisiva para a criação e formação de novos públicos do cinema e para a divulgação das obras cinematográficas. Entre estas instituições destaca-se em Viana do Castelo a **AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual** com extenso programa de formação, divulgação e produção na área do cinema e do audiovisual.

Desde 2001 os **Encontros de Cinema** privilegiam a partilha de conhecimento entre estudantes e profissionais do meio cinematográfico e distingue com o Prémio Primeiro Olhar, documentários realizados por alunos das escolas de cinema, de audiovisuais ou cursos na área da comunicação, e participantes em cursos de documentarismo promovidos por outras entidades de Portugal e da Galiza. Apresenta também uma programação cinematográfica de qualidade ao longo de todo o ano numa região cada vez mais arredado do cinema e numa situação em que as empresas investem cada vez menos fora dos grandes centros urbanos. A **AO NORTE** tem uma produção regular de cinema documentário de matriz etnográfica e inúmeros workshops e oficinas de formação. Criou e gere o Lugar do Real, um portal na Internet dedicado à divulgação do documentário, dos filmes de escola e da fotografia documental. Nos últimos anos tem investido na reflexão sobre o cinema. Numa primeira fase nos encontros sobre Cinema na Escola e a partir de 2012 na organização da **Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo**. Projeto desenvolvido com o **CEMRI - Laboratório de Antropologia Visual da Universidade Aberta**, a **Escola Superior de Educação de Viana do Castelo** e a participação de Universidades e Escolas Superiores de todo o país e do estrangeiro. No 2º Conferência destaca-se a presença de investigadores, professores e estudantes das Universidades de Santiago de Compostela, da Universidade da Beira Interior, da Universidade do Minho, da Universidade de S. Paulo, da Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Espírito Santo e de escolas secundárias e profissionais de todo o país.

Esta extensa atividade da **AO NORTE**, e de muitos outros cineclubes, torna-se particularmente relevante quando se divisam intenções de desenvolvimento de um Plano Nacional de Cinema (PNC), estabelecido na Lei do Cinema e do Audiovisual visando a promoção de «um programa de literacia para o cinema junto do público escolar para a divulgação de obras cinematográficas de importância histórica e, em particular, das longas-metragens, curtas-metragens, documentários e filmes de animação». Estamos certos de que pertence aos governos criar condições para o desenvolvimento do PNC. Ou, se utilizarmos a linguagem do Despacho n.º 15377/2013 que cria o Grupo de Projeto para

o Plano Nacional do Cinema, “estabelecer as orientações gerais do Plano Nacional de Cinema (PNC), colaborar com as entidades envolvidas na realização das ações a desenvolver, em particular com os estabelecimentos de ensino, e coordenar todos os procedimentos necessários à boa execução do PNC” que tem como objetivos; “Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando -lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa”. Não é possível, em nosso entender, a concretização do Plano Nacional de Cinema (PNC) em todo o país sem o aproveitamento e potencialização da cultura cinematográfica criada no âmbito dos cineclubes – instituições internacionais quase centenárias (cineclubismo nasce nos anos de 1920) e responsáveis pela formação cinematográfica de grandes cineastas, dos públicos e pelo desenvolvimento da cultura cinematográfica. Parece-nos pois necessário que as atividades dos cineclubes e das associações culturais locais que integram o cinema nas suas atividades sejam ouvidas ou integradas no PNC pelo contributo que podem dar à formação de professores e à partilha de uma extensa experiência desenvolvida e solidificada ao longo de décadas.

Se necessária e de importância reconhecida a implementação, desenvolvimento e consolidação da cultura cinematográfica na escola não é menos importante a integração do cinema no curriculum escolar (da pré-primária ao Superior). Não defendemos a criação de uma disciplina autónoma no ensino básico mas a integração dos diversos saberes do cinema nas disciplinas curriculares, nomeadamente a escrita para os media, o cinema científico, a história no cinema, a narratologia, as mediações artística no cinema (corpo e a voz no trabalho com atores, o som, a fotografia, a iluminação, as tecnologias), a ligações entre o cinema, os jogos, os novos media, as instituições ligadas as cinema – cineclubes, film commissions, cinematecas, mercado de distribuição de cinema.

As **Conferências Internacionais de Cinema de Viana do Castelo**, como outras realizadas em Portugal – Encontros AIM, Conferência Internacional de Cinema de Avanca entre outros, constituem espaços de reflexão crítica e troca de experiências relevantes para o desenvolvimento sustentado das atividades de PNC e da relação do cinema com a escola. Por isso definimos e esperamos atingir os objetivos propostos pela “Conferência Internacional de Cinema de Viana como espaço de reflexão e de partilha de experiências visando a construção de uma comunidade internacional de interesses e de divulgação de projetos relacionados com quatro temáticas centrais do cinema – **Cinema e escola, Cinema e ciência, Documentário e Cinema, Cinema novas narrativas e novas tecnologias**. Procura-se assim: Promover o confronto de olhares entre estudos e experiências vividas em projetos que envolvam o cinema e as suas múltiplas formas de manifestação; Apreender o complexo processo de mudança na linguagem do cinema, nas tecnologias, na economia, nos objetos que aborda, nas histórias que conta, nos vários géneros que apresenta; Problematicar o tema da interculturalidade a partir do estudo e análise de obras cinematográficas; Refletir sobre as possibilidades educativas do cinema na escola a partir da sua apropriação / fruição, análise e produção em contextos de formação ou de animação (social, cultural e artística) ”.

A presente publicação surge das comunicações apresentadas na **2ª Conferência Internacional de Cinema de Viana** que, depois da seleção, revisão por pares e consequentes adaptações visa expandir a reflexões apresentadas em quatro partes, equivalentes às quatro temáticas abordadas na conferência: **Cinema na escola, Cinema científico, Cinema documentário, Cinema novas narrativas novas tecnologias**.

Totalizam a publicação 24 textos distribuídos pelos quatro capítulos.

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

**José da Silva Ribeiro**  
**Carlos Eduardo Viana**

Dezembro de 2013

# Index

## .01

### CINEMA NA ESCOLA

Cinema e escola: ver, sentir e fazer .....	11
<i>Cláudia de Almeida Mogadouro</i>	
CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia .....	20
<i>Cristina Janicas</i>	
Diversidade no Campo da Direção de Atores: Uma Estrutura da Prática da Atuação para a Orientação de Cineastas em Formação .....	29
<i>Rejane K. Arruda</i>	
Literatura e arte nos documentários pedagógicos de Eric Rohmer e Manuel Guimarães .....	33
<i>David Pinho Barros</i>	
A utopia de Winstanley na literatura e no Cinema .....	41
<i>Alice Guimarães</i>	
A produção de cinema em sala de aula emancipando sujeitos – experiências em arte e educação. ....	47
<i>Mara Rosana Leston Cezar</i>	
A motivação no processo ensino-aprendizagem. Mr. Holland's Opus um caso de sucesso .....	56
<i>Maria do Céu Marques</i>	
A Criação Audiovisual na Descoberta e Divulgação de Patrimónios – Uma Experiência de Cooperação....	62
<i>Maria Celeste Henriques de Carvalho de Almeida Cantante</i>	
Três problemas no ensino de roteiro audiovisual: análise de uma conjuntura.....	67
<i>Fabio Camarneiro</i>	
Clube das artes, clube da animação - Uma experiência lúdica de aprendizagem pelas artes.....	73
<i>Casimiro Pinto</i>	
<i>Domingos Júnior</i>	

## .02

### CINEMA CIENTÍFICO

"Kambô" sob a Lente Etnográfica. ....	79
<i>Sílvia Martins</i>	
O Capital de Karl Marx, Eisenstein, Ulisses e finalmente o filme de Alexander Kluge.....	88
<i>José da Silva Ribeiro</i>	
Do "Filme do Céu" à imagem em movimento, o cinema e a ciência dos processos.....	95
<i>Pedro Caldas</i>	
Telefone celular: ferramenta do cotidiano audiovisual .....	105
<i>Rosane Vasconcelos Zanotti</i>	

# .03

## DOCUMENTÁRIO CONTEMPORÂNEO

A cenarização de outros olhares no documentário contemporâneo.....	113
<i>Carla Daniela Rabelo Rodrigues</i>	
Nós a Guerra.....	121
<i>Catarina Laranjeiro</i>	
A dimensão emocional do documentário.....	128
<i>Manuela Penafria</i>	
Ventura: a personagem estratigráfica.....	134
<i>Edmundo Cordeiro</i>	

# .04

## CINEMA: NOVAS NARRATIVAS E NOVAS TECNOLOGIAS

Narrativas fílmicas em Videojogos?.....	141
<i>Arlete dos Santos Petry</i>	
A função do narrador como agenciador narrativo em ambientes tridimensionais imersivos.....	152
<i>Alexandre Vieira da Silva</i> <i>Luís Carlos Petry</i>	
O salto transmidiático dos super-heróis: HQ-Filme-Videojogo.....	162
<i>Thiago Costa</i> <i>Luís Carlos Petry</i>	
Jogar a realidade: jogos, tecnologias de representação e narrativas espaciais.....	170
<i>Casimiro Pinto</i>	
O Homem e a Técnica: Do Comboio dos Lumière à Paisagem Digital de Benning.....	181
<i>Francesco Giarrusso</i> <i>Luís Guilherme Jordão de Mendonça</i>	
Dos objetos virtuais aos machinimas.....	188
<i>Paula Justiça</i> <i>Isaura da Cunha Sepi</i>	

# .01

## CINEMA NA ESCOLA

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

## Cinema e escola: ver, sentir e fazer

CLÁUDIA DE ALMEIDA MOGADOURO

---

*Historiadora, Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação, pela ECA-USP, docente de Práticas de Mídia e Educação, no curso de Especialização lato sensu em Educomunicação. Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE). Criadora e Coordenadora do Grupo Cinema Para-diso*

# Cinema e escola: ver, sentir e fazer

Cláudia de Almeida Mogadouro

## RESUMO

As pesquisas de Cinema e Educação, no Brasil, nos mostram o despreparo existente na escola ao lidar com o audiovisual. A cultura escolar insiste em aproveitar o cinema apenas como “ilustração” de conteúdos disciplinares, desconsiderando-o como obra de arte. Cabe à escola conservar a cultura construída, tarefa que nenhuma outra instituição pode fazer, mas a cultura cinematográfica, diferente de outras linguagens, não está presente no currículo da educação formal. Por outro lado, atualmente é possível FAZER cinema. Expressar-se pelo audiovisual é cada vez mais fácil e acessível a todos os segmentos sociais. Nosso olhar é o da Educomunicação, pensando a potencialidade do cinema para ampliar a capacidade de expressão, o desenvolvimento da leitura crítica e, portanto, da cidadania audiovisual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema, Educação, Educomunicação, Educação audiovisual, Formação de professores.

## ABSTRACT

Researches about Cinema and Education in Brazil show us how unprepared schools are to deal with issues relating to audiovisual media. School culture insists upon making use of cinema just as “illustration” of disciplinary contents, disregarding it as a work of art. It is incumbent on school to preserve the culture that was built, a task no other institution can perform, but cinematographic culture, different from other languages, is not present in the curriculum of formal education. On the other side, currently it is possible to MAKE movies. Expression through audiovisual media is increasingly easy and accessible to all segments of society. Our focus is Educommunication, considering the potential of cinema to expand the capacity of expression, the development of critical reading and, therefore, of audiovisual citizenship.

**KEYWORDS:** Cinema, Education, Educommunication, Audiovisual Education, Teacher Education.

## Cinema e Educação no Brasil – um namoro que ainda não aconteceu

O cinema e a educação se relacionam há muito tempo, mas nem sempre é uma relação amistosa ou mesmo igualitária. Como em um relacionamento amoroso, onde há um ciumento no casal, parece que a escola quer “dominar” ou “controlar” o cinema. Por isso, é comum nos escritos de vários estudiosos do tema a acusação de que a escola “didatiza” o cinema, tirando dele sua essência artística. A eterna acusação feita à escola é de que o cinema está presente na educação apenas como “ilustração” do conteúdo das aulas. Também achamos que o cinema muitas vezes se comporta de forma “rebelde”, porque seu tempo não é o da aula, a abordagem do tema no filme nem sempre se “encaixa” no conteúdo da disciplina e a recepção por parte dos alunos nem sempre tem o resultado esperado. Trata-se de um relacionamento difícil, porque ambos têm naturezas diversas... Mas, ainda assim, acreditamos que esse namoro vai longe...

Embora a relação amorosa cinema e educação continue mal resolvida no Brasil – como em muitos outros países – curiosamente tivemos uma experiência inovadora relacionada ao tema, ainda na primeira metade do século XX. Pensadores da Pedagogia Nova participaram da formulação de políticas públicas, na Era Vargas (dos anos 1930 aos anos 1940). Especialmente, o médico e antropólogo Edgar Roquette-Pinto empenhou-se para que a indústria cultural nascente tivesse uma vocação educativa. Foi assim com seus projetos de rádio educativa e com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), investimento governamental significativo que escolheu como diretor o grande cineasta Humberto Mauro<sup>1</sup>. Segundo a pesquisadora Marília Franco (2004), Roquette-Pinto tinha uma visão bastante avançada para a época, pois entendia a importância do cinema na educação como experiência lúdica. Na inauguração do INCE, proferiu o seguinte discurso:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre o cinema educativo e o cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que, aliás, não tem de fato grande importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é, principalmente, ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e

<sup>1</sup> Humberto Mauro realizou mais de 200 filmes de altíssima qualidade artística, durante os quase 40 que esteve à frente do INCE. A maioria desses filmes está preservada nos arquivos do Centro Técnico Audiovisual – CTAV, no Rio de Janeiro, sendo que alguns estão disponíveis em DVD, na Coleção Brasileiras, lançada pela FUNARTE – [www.decine.gov.br](http://www.decine.gov.br).

até mesmo de vadiagem... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade. (RIBEIRO, 1944:4 in FRANCO, 2004:26).

Infelizmente, não foi a sua concepção que prevaleceu no namoro escola-cinema, pois a cultura escolar não soube assimilar na prática cotidiana a “ginástica dos sentimentos” e o potencial criativo do cinema. O INCE existiu por quase 4 décadas, mas pode ser considerado um investimento subaproveitado, pois a cultura letrada manteve-se como a única legitimada pela escola. Muito influenciada pela Pedagogia Tradicional, com viés católico (embora oficialmente a educação fosse laica), a imagem esteve presente, por muito tempo, como recurso secundário, sendo que os documentários eram um pouco mais bem vistos que os filmes de ficção, por serem considerados “mais instrutivos”. A escola tradicional apoiou-se em uma hierarquia rígida onde não caberia um filme de ficção que pudesse emocionar, divertir e formar culturalmente.

As regras severas (ainda tão presentes no imaginário de toda a comunidade escolar) que levam ao medo do riso, do humor, da irreverência, da descontração, somada à herança conteudista (que se refere à manutenção de um saber escolar apoiado nos livros), legitimaram um currículo distante da realidade do aluno, desprovido de emoção e de sedução para o aprender. O privilégio dos conteúdos em detrimento da ação formativa também foi responsável pela “hiperespecialização” e divisão rígida de temas em “grades” curriculares.

A ideia de que o cinema – para contribuir com uma boa formação – deveria transmitir mensagens edificantes e unívocas fez cristalizar um preconceito em torno do termo “cinema educativo” que, segundo Marília Franco (1992), tornou-se sinônimo de “chato”. Tal preconceito também contaminou professores. A autora avalia que é urgente olhar para esse viés histórico para que se formulem novos projetos de educação audiovisual para os educadores, a partir do paradigma do respeito ao prazer da fruição.

O que o pensamento pedagógico fez com a realidade da construção da mitologia moderna foi esquecer que os mitos sempre foram um instrumento precioso de educação social, em todos os povos. Em vez de estudar em profundidade o potencial formador do “mundo das sombras” e construir uma metodologia de compreensão e uso dessa nova linguagem, julgou-as e condenou-a a viver fora dos muros das escolas. (...) O erro cometido na tentativa de criar o cinema educativo foi, exatamente, querer limpar a linguagem audiovisual dessa sua vocação de liberdade ante a lógica do tempo e do espaço. Vocação que responde perfeitamente aos parâmetros de construção das narrativas míticas que alimentaram as pedagogias de perpetuação cultural da Humanidade (FRANCO, 1992:19) (grifo da autora)

A cultura legitimada na escola é a escrita. A escola continua se eximindo de lidar com essa nova cultura que mescla a cultura letrada, a oral e a audiovisual, mantendo-se amparada em textos impressos e desconfiando do audiovisual (MARTÍN-BARBERO, 2004). O senso comum aponta a sedução pela imagem como o grande responsável pela crise de leitura nas gerações atuais:

(a escola atribui) a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem, o que poupa à escola o ter que se propor a profunda reorganização que atravessa o mundo das linguagens e das escrituras; e por conseguinte a transformação dos modos de ler que está deixando sem chão a obstinada identificação da leitura com o que concerne somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escritas (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam. (MARTÍN-BARBERO, 2004: 338) (grifo do autor).

Assim como Martín-Barbero, Cristina Costa (2005) critica o apoio exclusivo da educação formal no texto impresso e detalha as transformações ocasionadas com o advento desta, ajudando-nos a compreender as origens da “desconfiança” que a escola manteve historicamente em relação ao audiovisual:

(...) ao passar do ideograma para o alfabeto, o homem deixou de utilizar preferencialmente o hemisfério direito do cérebro, responsável pela decodificação das imagens para fazer uso do hemisfério esquerdo, especializado na decifração das sequências. O resultado disso foi uma maior racionalidade da cultura e da predominância de um sentido horizontal nas formas de expressão humana, em detrimento da verticalidade típica das linguagens ideogramáticas.

(...) A escrita passou a conduzir o conhecimento humano, fornecendo-lhe tecnologia cognitiva capaz de lhe garantir uma organização racional, sistêmica e sequencial. (COSTA, 2005:15-16)

Escolas da rede privada, dependendo de seus recursos humanos e técnicos, estimulavam alguma atividade relacionada à cultura cinematográfica, mas, frequentemente, solicitando que os alunos redigissem, em seguida, uma redação “explicando a mensagem” do filme, como se houvesse uma única interpretação possível para uma obra de arte. Essa atitude é o que muitos pesquisadores chamam de “didatização” do filme, além de subordiná-lo à linguagem escrita.

É possível dizer que, até meados dos anos 1980, o cinema só aparecia na escola por um acaso, quando algum professor cinéfilo empolgava seus alunos e indicava alguma obra que estivesse sendo exibida nas salas comerciais ou nos cineclubes (bastante populares nos centros urbanos entre os anos 1950 e 1980). Poucas escolas possuíam equipamento para transmissão de filmes e a disponibilidade de acervo era rara. A formação cultural a partir de filmes

e o encantamento com o cinema passava ao largo da escola e apesar dela.

A partir dos anos 1990, os videocassetes começaram a chegar às escolas da rede privada e pública. Tornou-se muito mais fácil para o professor exibir um filme que dialogasse com seus objetivos pedagógicos. Mas o que nossas pesquisas constataram é que, apesar dos avanços tecnológicos, a cultura escolar continuava cristalizada com preconceitos em relação ao audiovisual, presa aos conteúdos dos livros didáticos e com medo dos “desvios” que um filme poderia proporcionar às crianças e jovens.

### **Mudanças na educação com as novas tecnologias**

No caso do Brasil, a facilidade de acesso a equipamentos e filmes em videocassete (posteriormente DVDs e multiprojetores) coincidiu com mudanças significativas nas políticas públicas educacionais. A abertura política, após o fim da ditadura militar em meados dos anos 1980, teve efeitos nas políticas educacionais apenas em meados dos anos 1990, mais precisamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro<sup>2</sup>.

Houve a inclusão de temas transversais na Educação, voltados à prática da cidadania, como sustentabilidade, multiculturalismo, diversidade, além de um novo olhar sobre o papel do aluno e do professor. Entraram em voga termos como protagonismo do aluno, dialogicidade, alteridade, interdisciplinaridade, entre outros.

Existirem leis inovadoras é um bom passo, mas está longe de significar transformação concreta da realidade. Anteriormente, a postura inovadora de Roquette-Pinto também não foi suficiente para transformar na base a tradição escolar. A escola tem, sem dúvida, o papel de conservar a cultura acumulada da humanidade. Nenhuma outra instituição desempenha essa função. Porém, ela vive a dicotomia de também ser o impulso transformador, precisando dialogar com a sociedade. Esse papel ambíguo - conservar e transformar - faz com que as mudanças necessárias à escola demorem muito a acontecer, de forma a se capilarizarem e se concretizarem nas salas de aula.

Outra mudança significativa é que a democratização permitiu o acesso de todos os segmentos sociais à escola. A aceitação dessa escola mais aberta, não elitizada, democrática e preocupada em lidar com conhecimentos pertinentes à vida do aluno, tem sido uma luta de diversos setores. O advento das novas tecnologias nem sempre significou um avanço para a cultura escolar, pois, na prática, há muito ainda a se fazer para diminuir o descompasso entre o currículo e a vida do aluno, especialmente no que se refere à cultura audiovisual - tão forte em nosso país e tão presente na formação de todos.

Nos anos 1990, começou a florescer um novo campo de estudos que inter-relaciona a Comunicação e Educação: a **Educomunicação**, campo ao qual nos filiamos. Herdeira dos movimentos que defendiam a leitura crítica dos meios de comunicação, ou a Educação para a Comunicação<sup>3</sup>, a Educomunicação tem se desenvolvido rapidamente na educação formal (escolas, políticas públicas, cursos superiores e de pós-graduação) e não formal (organizações não-governamentais, projetos ambientalistas e de educação audiovisual, entre outros). A Educomunicação é um campo em construção, que tem agregado várias correntes que aproximam comunicação e educação na defesa de uma dimensão humana, filosófica e ética, a partir do dialogismo e não de uma lógica de mercado, cuja face mais visível tem sido os neotecnicismos da educação. As contribuições teóricas vêm desde Célestin Freinet, passando por Paulo Freire até chegar aos latino-americanos Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero, mas uma característica marcante é o olhar para a prática social e educativa, em um processo dialético teórico-prático.

Nossas pesquisas partem do olhar da Educomunicação para a cultura audiovisual na educação formal, com ênfase para a rede pública de ensino.

A Educomunicação vem ganhando espaço, inclusive na esfera das políticas públicas, por ser um campo novo, cuja proposta é conjugar ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação e educação. A leitura crítica da mídia aliada à produção midiática (leitura de mundo somada à expressão) e à gestão da comunicação nos espaços educativos são seus eixos principais.

### **Afinal, por que o cinema deve estar presente nas escolas?**

No filme de animação Wall-E (Disney/Pixar, 2008), um robô programado para reciclar o lixo do planeta (700 anos depois do abandono dos seus habitantes), diverte-se com os “restos” da herança cultural deixada na Terra. Entre os brinquedos herdados, o seu predileto é um filme musical, dos anos 1950, assistido por ele diversas vezes, a partir do qual ele tenta “aprender” a dançar e a conquistar o seu amor. O desenho futurista sugere que o cinema é uma importante referência da cultura, formador de sentimentos e comportamentos, e que nossa visão de mundo está, individual

<sup>2</sup> A LDB foi promulgada em 1996, 8 anos após a nova carta constitucional brasileira (1988), a partir da redemocratização política. Essa demora se deu em virtude dos intensos embates entre as forças mais conservadoras da Educação e as que defendiam mudanças estruturais mais relevantes. Uma concepção holística e interdisciplinar tem sido conquistada aos poucos, após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de 2000) e inúmeras emendas constitucionais

<sup>3</sup> Em alguns países essa perspectiva é identificada como *Educación a los medios*, *media literacy*, *media education*, *informacion literacy*, entre outros nomes.

e socialmente, permeada pela experiência com o cinema.

Se o cinema é parte da cultura da humanidade e é também linguagem audiovisual, ele faz parte da cultura simbólica que a escola deve abordar em seu currículo. O domínio da linguagem audiovisual como comunicação e negociação de sentidos faz parte da construção do sujeito social que desejamos.

O cinema faz parte hoje da nossa cultura audiovisual que, a partir da segunda metade do século XX, passou a ser também televisão, vídeo, computador, internet, games e até telefones móveis. Mas é bom lembrar que a linguagem e os recursos audiovisuais utilizados na publicidade, na ficção televisiva, nos desenhos, nos clips e da maioria dos filmes produzidos nas oficinas audiovisuais vêm do imaginário do cinema (BERGALA, 2008). Portanto, conhecer a sintaxe e a gramática da linguagem do cinema é conhecer também o mundo audiovisual que nos cerca. Rosália Duarte nos diz da relevância da escola abraçar a tarefa dessa aprendizagem:

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever (DUARTE, 2006:82) (grifo da autora)

Há, também, a dimensão humanista, que está ao lado da literatura para a prática educativa, segundo Edgar Morin:

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. (MORIN, 2001:44)

O cinema pensado como aparato simbólico e material, pode ser um produto cultural utilizado dentro da sala de aula como conteúdo para problematizar (não necessariamente ilustrar), por exemplo, um período histórico, ou uma obra literária que foi adaptada para a linguagem audiovisual, ou ainda, exibir – de forma muito mais dinâmica e envolvente que o livro didático – determinadas paisagens que o professor de Geografia queira trabalhar em suas aulas.

O diálogo do cinema com o currículo escolar pode resvalar no criticado “uso ilustrativo” do cinema, isto é, usar a obra de arte de forma didatizada ou como suporte secundário do livro didático. No entanto, pudemos aferir, pela pesquisa de campo que, dependendo do mediador, esse pode ser um caminho muito criativo para apresentar o cinema aos alunos.

Numa perspectiva otimista, pensando o filme articulado a um determinado tema, acreditamos que a interdisciplinaridade esteja saindo dos discursos oficiais e intenções e, com tropeços, esteja chegando efetivamente à prática educativa. O uso do cinema em projetos interdisciplinares tem sido uma opção para a ruptura (ainda que gradual) das “grades” disciplinares. Filmes articulados, por exemplo, aos temas transversais, ganham muito mais força, sendo que projetos pedagógicos costumam estar livres dos horários apertados das aulas normais. O tempo do filme deixa de ser um empecilho.

Alan Bergala é um cineasta-professor que recebeu, nos anos 1980, a incumbência de implantar o cinema como parte do currículo do sistema público escolar francês. Após alguns anos, relatou sua experiência no livro “A Hipótese-Cinema”, que tem servido de norte para muitos pesquisadores, inclusive para nós.

Para ele, a dimensão mais complexa e difícil de ser compreendida pelos agentes escolares é a do cinema como obra de arte. Bergala faz uma crítica bastante radical à estrutura conservadora do ensino na lógica disciplinar, reducionista, encaixotado em grades curriculares, o que tiraria da arte a sua potência de revelação e seu alcance simbólico. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. “A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (BERGALA, 2008:29-30).

O autor francês discorda de uma postura de crítica ideológica, comum em alguns educadores, que esperam que o conhecimento de cinema defenda o aluno da mediocridade dos blockbusters e programas televisivos. Para Bergala, não é preciso se defender. Exibir e discutir os bons filmes é a única arma contra a mediocridade. O cinema deve entrar na escola como “o outro”, como o estrangeiro, aquele que incomoda e desconcerta.

O que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura. Oferecer aos alunos outras referências e abordar com eles os filmes com confiança, sem uma desconfiança prévia muito marcada, seria sem dúvida, hoje, a verdadeira resposta aos filmes ruins. (BERGALA, 2008:46)

### **O Cinema como expressão – fazer filmes na escola**

Está ganhando espaço na educação formal, depois de conquistar largamente a educação não formal, a chamada “educação audiovisual” que inclui, entre outras coisas, a produção audiovisual. A equipagem das escolas com inúmeros aparelhos das novas tecnologias é um fato. Entre os equipamentos ligados ao audiovisual estão os já citados

TV, DVD e projetos multimídias, mas também câmeras digitais de fotografia e filmagem e softwares de edição. Não há dúvida de que, com uma gestão democrática que garanta a disponibilização desses recursos tecnológicos, o ensino de cinema só tem a ganhar com esse cenário.

Supondo uma escola com boa gestão dos recursos, percebemos que já tem sido frequente que crianças e jovens usem as câmeras digitais para se expressarem até nas tarefas escolares, dentro das disciplinas, como antigamente se usava apenas o lápis ou a caneta. Muitas escolas públicas estão fazendo parcerias com entidades do terceiro setor no sentido de oferecer aos alunos da rede pública oficinas audiovisuais, no contraturno das aulas.

Para abordar esse contexto, para o qual também olhamos de forma otimista, é preciso voltar à rebeldia do cinema, ou melhor, à sua dimensão complexa de ser, ao mesmo tempo arte, indústria e técnica. Os inúmeros projetos educacionais dos últimos anos, especialmente na educação não formal, têm sido relevantes para que essa possibilidade, chamada de mediação tecnológica na educação, esteja ganhando novos espaços, tanto em projetos escolares, como não-escolares e nas políticas públicas.

O que nos desafia em relação aos estudos de cinema na escola, dentro da produção audiovisual, é que essa mediação tecnológica transforma o cinema em vídeo. O produto da filmagem em uma oficina audiovisual é o vídeo, que pode ser de um minuto, de 20 minutos ou de uma hora. Não importa. Trata-se de uma narrativa audiovisual, feita com base em um roteiro, direção de fotografia, noção de enquadramento, edição, montagem, enfim, é um produto audiovisual que, para ser realizado, mobilizou uma equipe e desenvolveu algum domínio da linguagem audiovisual.

Entendemos que a produção audiovisual é fundamental hoje para ampliar a capacidade de expressão das crianças e jovens. Ficou claro em nossas pesquisas de campo que o “ver” e “fazer” hoje além de indissociáveis, não se opõem. Ao contrário, se complementam.

Uma das educadoras mais experientes no ensino da produção audiovisual no Brasil é Bete Bullara, que há 40 anos atua na mais antiga organização não-governamental desse campo: o CINEDUC<sup>4</sup>. Ela problematizou na nossa pesquisa a importância do “ver” cinema, isto é, de se conhecer a cultura cinematográfica para se ensinar a “fazer”. Bete demonstra preocupação com o modismo e deslumbramento que, com o advento das novas tecnologias, favoreceu a criação de muitas oficinas que “prometem profissionalização para o cinema em 15 dias”, por serem experiências que ensinam minimamente o manejo de equipamentos, para que se produza um vídeo. Para ela, esse produto não é fruto de reflexão, construção de um repertório cultural, é simplesmente uma expressão. Ela compara a uma escola que ensina um mínimo de vocabulário para que a criança escreva uma frase. Muito bem! Ela passou a dominar o código, mas ainda não conhece a linguagem, que inclui a cultura.

Bete Bullara defende que as oficinas que ensinam a ler e fazer cinema podem realizar uma densa prática educativa e social (que caracterizamos como educacional) por permitir o conhecimento da linguagem audiovisual, voltado para o desenvolvimento da leitura crítica da imagem; a ampliação do repertório cultural, a partir do encontro com a arte e a ampliação da capacidade de expressão, a partir da produção audiovisual. Para ela, não ensinar a ver cinema – o que inclui o conhecimento da cultura cinematográfica – é como uma escola que ensina a escrever, sem ensinar a ler. E não possibilitar a produção audiovisual seria o contrário: uma escola que ensina a ler, mas não a escrever.

Não se trata aqui de ignorar ou desvalorizar a produção audiovisual que vem se espalhando com a democratização do acesso às tecnologias. A questão é nos perguntamos se o cinema não poderia contribuir nesse processo, de forma a evitar o que Soares (2002) chama de “neotecnicismo da educação”, no sentido de ações pautadas pela descontinuidade e efemeridade.

Sentimos uma falsa dicotomia entre vídeo e cinema, como se o primeiro se ligasse à prática e o segundo à reflexividade (que eventualmente pode estar “fora de moda”). A nossa dúvida é se não estaria havendo um deslumbramento com o “fazer” ao desconsiderar a cultura audiovisual que nos constitui.

### **A cultura audiovisual e o cotidiano das escolas públicas**

Durante a realização de nossa tese de doutorado<sup>5</sup>, realizamos uma pesquisa de campo a partir de uma ação da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, em todas as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual. O projeto do governo consistia em enviar caixas de DVDs às escolas para que fossem usadas como parte do currículo.

O que nos chamou a atenção foi o acervo escolhido que refletia uma preocupação do cinema como obra de arte e não como ilustração de aulas. Filmes como *A Rosa Púrpura do Cairo*<sup>6</sup>, de Woody Allen ou o musical *Cantando*

4 [www.cineduc.org.br](http://www.cineduc.org.br)

5 MOGADOURO, Cláudia “Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)”. ECA-USP, 2011.

6 *The Purple Rose of Cairo, 1985, EUA, Woody Allen*

na Chuva<sup>7</sup> (1952), não são comumente usados em situação de sala de aula<sup>8</sup>.

Por um lado, o projeto era desafiador ao propor que a escola conhecesse filmes das mais diversas cinematografias, épocas e escolas de cinema. Por outro, previa que a formação de professores se daria a partir de livros com fichas didáticas, indicando o uso

pedagógico dos filmes. O projeto foi um grandioso investimento e chegou a enviar, em aproximadamente 3 anos, 50 DVDs para 3.800 escolas de São Paulo. Tamanho investimento não previu formação de professores, provavelmente entendendo que isso se daria “automaticamente”, a partir das fichas pedagógicas.

Avaliamos dados quantitativos apresentados pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE) – braço direito da Secretaria da Educação e órgão idealizador do projeto – para compreender o alcance e os filmes mais utilizados pelas escolas. Cruzamos os dados quantitativos com visitas e entrevistas com professores para compreender os modos de usos dos filmes.

Não é possível nesse espaço descrever com detalhamento a complexa situação encontrada nas escolas públicas. Resumimos, então, os pontos principais verificados.

A situação mais séria – e muito frequente – é o uso do filme como “disfarce” para a ausência do professor ou para a falta de planejamento. Quase sempre, os alunos que ficaram sem professor (a chamada “aula vaga”) são levados a uma sala de projeção e são submetidos a um filme sem qualquer introdução, contextualização ou proposta de debate após o filme. Essa postura, infelizmente muito comum da gestão escolar, tira a legitimidade do cinema na escola como parte da formação cultural, reforçando a ideia – em alunos, familiares e educadores – de que o cinema tem função apenas de entretenimento, sendo usado para preencher uma lacuna da deficiente escola pública. A mesma direção, que orienta os alunos para essa prática, desacredita do professor que deseja usar os filmes com intencionalidade pedagógica.

Foi também fácil perceber que o temor que a escola tem da linguagem imagética permanece vivo. Apesar da acessibilidade a filmes variados, de todos os gêneros, escolas e países, os professores continuam preocupados com a influência perniciosa que uma cena ou um trecho podem provocar, supervalorizando o poder do audiovisual.

Essa supervalorização tem a ver com a insegurança que o professor sente quanto à recepção do audiovisual por parte dos alunos, levando os professores a usarem apenas filmes com mensagens “claras”, isto é, sem muita densidade na trama ou na linguagem. Eles preferem ter controle da recepção (como se isso fosse possível) e os debates são práticas raras. A direção e muitos dos professores acreditam que uma redação é suficiente como registro da “aprendizagem” de um filme.

As caixas de filmes enviados pela secretaria da educação foram pouco utilizadas porque muitos professores desconheciam as obras, que não se afinavam com seu repertório cultural. Os filmes do acervo foram considerados “difíceis”. Em boa parte das escolas, não houve empenho da gestão para que os professores se familiarizassem com as obras, conseqüentemente, um ano após o envio de parte dos filmes, era comum encontrarmos muitos dos DVDs ainda lacrados, trancados em um armário. O mesmo pode se dizer dos materiais de orientação aos professores.

Não tivemos apenas desilusões na pesquisa de campo. Encontramos professores e gestores idealistas e apaixonados por cinema, dedicados a formar culturalmente seus alunos e – por que não? – seus colegas de docência.

Boas práticas, mesmo que raras, devem ser relatadas. Encontramos um coordenador pedagógico, de uma escola situada no interior de São Paulo, que teve o cuidado de assistir à maioria dos 20 filmes enviados pela secretaria da educação (da 1ª caixa), durante as suas férias. No início do ano letivo, promoveu, junto com os professores, um diálogo entre as temáticas dos filmes com os temas do planejamento escolar. Em conjunto, escolheram algumas das obras e acordaram de assistirem aos filmes durante o prazo de um mês. Cada professor encontrou seu jeito de ver os filmes (em equipe, em casa, na escola). Passado o prazo, o coordenador pedagógico promoveu debates e escolheram apenas 4 que seriam utilizados de forma interdisciplinar, durante o ano letivo. Foi possível constatar que professores com pouco ou nenhum hábito de ver filmes se empolgaram com a atividade e se sensibilizaram com as obras. Muitos disseram que os alunos perceberam que não se tratava de “aula vaga”, isto é, perceberam a intencionalidade do uso do cinema na escola. Entendemos que a postura compromissada do coordenador pedagógico (que simplesmente desempenhou bem a sua função) fez toda diferença para o bom uso do projeto de cinema patrocinado pelas políticas públicas.

Encontramos também professores muito bem preparados que buscavam desembaraçar caminhos da burocracia escolar para o uso conseqüente e criativo dos filmes. No entanto, tais ações positivas dependem da sorte e do acaso. A gestão das políticas públicas, no caso desse projeto, não compreendeu a importância da formação docente para que a ação se concretizasse.

Percebemos como praticamente não existem debates sobre filmes. O que era comum para uma geração que

<sup>7</sup> *Singin' in The Rain, 1952, EUA, Stanley Donen/Gene Kelly*

<sup>8</sup> *A proposta do Projeto O Cinema vai À Escola, que pertence ao programa Cultura é Currículo, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assim como todos os filmes que compuseram o acervo das escolas podem ser encontrados no link: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3>*

frequentava cineclubes, hoje se transformou em fato raro. A falta de segurança com a polissemia dos filmes faz com que alunos e professores não saibam trocar ideias que podem ser divergentes ou complementares, ignorando que não é preciso chegar a um consenso e que a subjetividade deve ser respeitada.

Das poucas iniciativas positivas que vimos nas escolas públicas, é fácil perceber como ações simples podem minimizar a falta de formação dos professores. Alguns temas espinhosos e que a escola não deve se eximir de abordar – como questões da sexualidade, diversidade, exclusão – esbarram na formação pessoal do professor. Dependendo de sua rigidez, alguns filmes e temas tornam-se difíceis demais para alguns professores. A tendência é que estes transmitam seus preconceitos, a partir da limitação de conhecimentos sobre o assunto.

Como exemplo, citamos um tema que certamente se coloca cotidianamente na vida dos professores: a liberdade de orientação sexual dos cidadãos. Muitos filmes trazem situações muito interessantes que permitem o exercício da alteridade e da reflexão sobre os preconceitos relativos à sexualidade. O cinema é um caminho muito rico para lidar com as situações de preconceito. Mas, dependendo da história de vida ou da formação religiosa de alguns professores, eles não se sentem seguros para um debate. No entanto, em uma escola com vários professores, é bem provável que existam alguns que se sentem à vontade para falar do assunto. Temos visto que quando a escola promove um debate em primeiro lugar na instância docente, ocorre um amadurecimento coletivo sobre as possíveis abordagens do filme. Consequentemente, a atividade terá mais chances de ser bem sucedida.

Os professores foram também formados em uma escola voltada para o texto impresso, portanto, sua formação audiovisual se deu fora da escola e do seu curso de formação inicial. É fundamental que as políticas públicas deem prioridade à formação audiovisual de professores para que esse círculo vicioso seja interrompido e o cinema possa entrar na escola pela porta da frente.

Como vimos, o namoro entre os campos do Cinema e da Educação não depende apenas de determinações das políticas públicas ou mesmo da boa vontade de algum professor apaixonado. A partir do paradigma tradicional de ensino, a tendência será que se continue a didatizar filmes, para que eles caibam na aula de Geografia ou de Física.

### **Ver, sentir, fazer cinema, as propostas da Educomunicação**

Segundo a perspectiva da Educomunicação, para que a relação amorosa entre o cinema e a educação aconteça, ela precisa encontrar seu espaço na educação formal. Para isso, são necessárias transformações estruturais, tanto na esfera das políticas públicas, mas principalmente da gestão de cada unidade. A nossa aproximação com a implementação do projeto O Cinema vai à Escola mostrou-nos que a gestão deve ir além das práticas operativas, pois inclui facilitar o acesso à comunicação e garantir o exercício de práticas que permitam aos alunos e professores exercerem seu direito de expressão, numa perspectiva democrática.

O cinema pode e deve ser desencadeador de projetos interdisciplinares, o que envolve a gestão e ações comunicativas entre os professores. Nesse aspecto, a ambiência democrática da unidade escolar deve ser cultivada.

Os cineclubes são práticas que já estiveram fora da escola, mas hoje têm representado uma possibilidade muito concreta e aberta de atividade escolar, sem prender o filme a um determinado conteúdo disciplinar. Os cineclubes permitem a experiência de se construir uma cultura cinematográfica, tanto por educadores como por educandos e participantes da comunidade escolar. Entendemos que esses são espaços ideais para a prática de ver e discutir cinema e para a realização de oficinas de produção audiovisual (fazer cinema).

Outra vertente fundamental nesse processo é a formação audiovisual de professores. Precisamos de profissionais da relação comunicação e educação para colocar em prática tais propostas. Na esfera universitária, é preciso inserir a formação audiovisual em todas as licenciaturas para tentar reverter esse descompasso entre imagem e texto desde a formação inicial do professor. Um grande avanço recente é a criação da primeira Licenciatura em Educomunicação na USP.

Enfim, nos despedimos, justificando que algumas palavras como “namoro”, “relação amorosa”, “rebeldia” e “paixão”, que não costumam aparecer em trabalhos acadêmicos, na verdade apareceram em nossa pesquisa nos depoimentos e textos. As pessoas que se dedicam à relação cinema e educação como uma prática dialógica são apaixonadas pelo que fazem, seu coração bate mais forte e são capazes de fazer muitos olhinhos brilharem. Que esse namoro seja longo!

### **BIBLIOGRAFIA**

**BERGALA, Alain, 2008**, “A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”. Rio de Janeiro: Booklink

**CITELLI, Adilson O. e COSTA, Maria Cristina C., 2011** (orgs.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas

**COSTA, M. Cristina C., 2005**, Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez

**DUARTE, Rosália, 2006**, Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica

**FRANCO, Marília S., 1992**, "A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais", in: Uma introdução à produção cinematográfica. COUTO, J.G; FRANCO, M.S e PICCHIARINI, R. Coleção Lições com Cinema, FALCÃO, A. R e BRUZZO, C. (coord). São Paulo: FDE. Diretoria Técnica

**FRANCO, Marília S., 2004**, "Você sabe o que foi o I.N.C.E?" in: A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação. São Paulo: Annablume

**FRESQUET, Adriana Mabel, 2008**, "Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman". In: 31 Reunião Anual de Anped, 2008, Caxambu. Anais da 31 Reunião Anual de Anped

**MARTÍN-BARBERO, Jesús, 2004**, Ofício de Cartógrafo. São Paulo: Loyola

**MOGADOURO, Cláudia A., 2011**, Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta). Tese de Doutorado - ECA-USP

**MORIN, Edgar, 2000**, "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro", São Paulo: Cortez

**MORIN, Edgar, 2001**, "A Cabeça Bem Feita". Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil

**NAPOLITANO, Marcos, 2009**, "Como Usar o Cinema na Sala de Aula", São Paulo: Contexto

**SÉGUIN, Jean-Claude, 2007**, "La enseñanza del cine en el sistema educativo francés" in : La enseñanza del cine en la era de las multipantallas. Revista Comunicar, nº 29

**SETTON, Maria da Graça J. (org), 2004**, "A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação". São Paulo: Annablume

**SETTON, Maria da Graça J. , 2010**, Mídia e Educação. São Paulo: Contexto.

**SOARES, Ismar O., 2002**, "Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação", in Comunicação & Educação, n 23, jan/abril/2002, p. 16-25.

#### **FILMOGRAFIA**

**Wall-E, 2008**, Animação. Dir.: de Andrew Stanton, EUA: Disney/Pixar

**Singin' in the Rain, 1952**, Filme Dir.: Stanley Donen / Gene Kelly, EUA: MGM

**The Purple Rose of Cairo, 1985**, Filme Dir.: Woody Allen, EUA: Orion Pictures Corporation

#### **WEBGRAFIA**

**Projeto O Cinema vai à Escola:** Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx?projeto=3> (acesso em 05/04/2103 às 14 h)

**CINEDUC – Cinema e Educação** Disponível em: [www.cineduc.org.br](http://www.cineduc.org.br) (acesso em 04/04/2013 às 16h15)

## CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia

CRISTINA JANICAS

---

*Cristina Janicas é licenciada em Filosofia, pela FLUC, com o mestrado em Estudos Artísticos - Cinema. No contexto do mestrado, apresentou a dissertação final «CineSophia: cinema e filosofia. A filosofia em 20 filmes» e foi-lhe concedida uma licença sabática para desenvolver um projeto de investigação-ação intitulado «CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia».*

# CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia

Cristina Janicas



Figura 1 – Capa do projeto de investigação-ação «CineSophia: o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia».

## RESUMO

O cinema é um instrumento que pensa problemas que também são da filosofia.

Conceber o cinema como ferramenta pedagógica-didática nas aulas de filosofia implica pensar a relação do cinema com a filosofia.

É possível uma relação entre cinema e filosofia? De que tipo será essa relação? Como se conjugam estas duas realidades? Devemos falar de filosofia através do cinema ou de filosofia no cinema?

A relação entre o cinema e a filosofia pode ser pensada como uma relação intertextual através do estabelecimento de diálogos possíveis entre as narrativas fílmicas e os textos filosóficos, enxertando num texto outros e novos sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema; filosofia; relação; diálogo; intertextualidade; Dogville

**KEYWORDS:** cinema; philosophy; relationship; dialogue; intertextuality; Dogville

## I. As relações do cinema com a filosofia

O meu desafio é pensar o cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia, incentivando novas práticas pedagógicas que tornem mais estimulantes as aprendizagens, com vista ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Para isso, tenho vindo a elaborar dispositivos didáticos para a aula de filosofia partindo do visionamento de filmes, com o objetivo também de envolver os alunos nas suas aprendizagens e desenvolver a sua sensibilidade estética. Paralelamente, preparei guiões de análise de filmes que poderão constituir um instrumento de trabalho para os docentes. Estes guiões pretendem ser um ponto de partida ou um olhar sobre esses filmes e as intertextualidades que possibilitam com algumas questões inscritas no Programa de Filosofia.

A minha tese é que o cinema pode potenciar a aprendizagem de conceitos, a formulação de problemas e o desenvolvimento de argumentações de carácter filosófico. Os filmes devem ser olhados como um outro texto que pensa a mesma realidade do texto filosófico. O cinema permite pensar temas incontornáveis da filosofia, potencia a criatividade e vai ao encontro de uma cidadania emancipada.

Conceber o cinema como ferramenta pedagógica-didática nas aulas de filosofia implica aceitar e pensar a relação entre o cinema e a filosofia. O cinema, enquanto compreensão e apropriação do real, faz-nos sentir e pensar, construir uma ideia do real. As narrativas fílmicas são uma fonte de conhecimento, de hábitos, de costumes, de atitudes e do modo de habitar o mundo, fornecem modelos ético-morais e configuram o nosso modo de ser e de habitar o mundo.

A razão clássica, abstrata e descarnada, dominou a filosofia durante muitos séculos, enquanto forma de com-

preensão e apropriação do sentido do real, excluindo o mundo dos afetos. Como tal, foi incapaz de explicar a vida no seu todo. É preciso redefinir de modo mais amplo a razão e incluir os afetos, ou, de outro modo, escapar-lhe-ão dimensões significativas do real. A complexidade da realidade humana não se conhece através de uma razão pura; é preciso dotá-la de carne, de corpo.

O cinema é uma narrativa capaz de captar e expressar esta realidade integral através de imagens. Como afirma Robert Bresson «o cinematógrafo é uma escrita com imagens em movimento e sons», um «falar visível dos corpos, dos objectos, das casas, das ruas, das árvores, dos campos» (Bresson 2000: 17 e 25), uma escrita do real: deste modo, é possível pensar o cinema como uma nova maneira de interpretar e escrever o real, que não é inferior ou superior à maneira da filosofia o fazer mas, apenas diferente. O cinema não pensa o real apenas com a razão, pensa-o igualmente com a sensibilidade e a afetividade; aqui reside a sua riqueza e autenticidade: é um pensamento que passa pelo corpo.

Quando estreou o filme de Wim Wenders, *Der Himmel über Berlin*, compreendi que a partir desse filme poderia lecionar aulas de filosofia. Nesse preciso momento, estava a traçar um projeto de investigação, ao qual, mais tarde, haveria de voltar: as relações entre a filosofia e o cinema.

O cinema como ferramenta didática possibilita uma reflexão crítica sobre a humanidade e o mundo. O cinema tem o poder de deixar marcas narrativas e multiculturais em imagens e tem, como refere Marilena Chaui, o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo - a proximidade a outras realidades, ao diferente e radicalmente outro, é um dos artifícios que o cinema permite e que nos faz pensar sobre aquilo que, de outro modo, não nos afetaria. Vejamos o seguinte exemplo: numa sessão numa escola, no debate após o visionamento de *Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola, apercebi-me de que os alunos tinham mais informação sobre a guerra do Vietnam do que sobre a guerra colonial que Portugal manteve em África. Como se justifica que um jovem português saiba mais sobre aquela longínqua guerra do que sobre a guerra que alguns dos seus familiares ou vizinhos travaram?

A crescente importância dada ao cinema e à questão das relações entre o cinema e a filosofia potenciou que a Filosofia do Cinema ganhasse, nas últimas décadas, relevância académica e conquistasse o espaço de uma área de investigação autónoma no domínio da Estética. Esta nova disciplina encara os filmes como obras de arte e perspectiva-o como uma experiência estética e fonte de conhecimentos, de expressão e de leituras sobre a realidade que habitamos. O cinema permite uma transfiguração do real. Um filme pode encerrar uma visão de mundo que nos é transmitida pelo artista que a concebe.

A Filosofia do Cinema levanta, entre outras, as seguintes questões: É possível uma relação entre cinema e filosofia? De que tipo será essa relação? Como se conjugam a filosofia e o cinema, que cruzamentos correm entre o inteligível e a imaginação? Devemos falar de filosofia através do cinema ou de filosofia no cinema? O debate supõe duas vias distintas que não têm de ser necessariamente opostas mas podem ser complementares. Por um lado, a via que afirma que o cinema é uma mera ilustração de questões filosóficas e, por outro lado, uma via mais radical que defende o cinema como criação filosófica.

Enquanto ilustração, poderíamos aceder à filosofia através do cinema e perspetivar o papel pedagógico do cinema na exposição de questões, teses e argumentos filosóficos. Neste caso, o interesse da filosofia no cinema reduz-se à capacidade que este tem de ilustrar a filosofia ou expor a filosofia. Segundo esta conceção, podemos olhar o cinema como arte útil à filosofia, servindo de auxiliar pedagógico ou meio para filosofar: o cinema como acessório da filosofia.

Na conceção do cinema como criação, a filosofia existe no cinema, ou seja, este é pensamento: pensa o real que se desvela frente à câmara e é capaz de produzir sentido, conhecimento ou verdades. O cinema encerra um saber que deve ser interpretado e um filme é uma obra aberta que não possibilita apenas uma interpretação. A verdade captada pela câmara é resultado dos elementos que aparecem no ecrã e daquilo que não aparece. Um filme fala e ao falar constrói um mundo. Este falar revela e esconde a verdade, constitui um texto que possibilita compreender o real.

## **II. Diferentes aproximações à relação entre o cinema e a filosofia**

Face a estas posições antagónicas, concordo com Thomas Wartenberg, um autor que defende uma das posições mais moderadas relativamente à dicotomia entre ilustração/criação filosófica. Por um lado, Wartenberg alerta para o facto de que o carácter acessório do cinema não tem de ser perspetivado como algo necessariamente negativo. Ao ilustrar ideias filosóficas, através de casos concretos, o cinema contribui para a divulgação das mesmas. Por outro lado, destaca que esta função não diminui nem tira qualquer valor ao filme enquanto obra de arte. Det sjunde insegmentet, de Bergman, é uma obra incontornável do cinema, independentemente de poder ser considerada como uma alegoria que ilustra o problema filosófico da finitude humana e da consciência da morte. Por fim, acrescenta Wartenberg, esta obra de Bergman não se limita a ilustrar a filosofia mas faz filosofia. É uma narrativa fílmica que reflete com radicalidade sobre a finitude humana e que faz de Bergman um realizador-filósofo. Wartenberg reconhece, pois, que existem filmes que possuem a capacidade de ilustrar ideias filosóficas e que, ao mesmo tempo, são capazes de criar filosofia: «Modern Times [de Chaplin] pode ser tanto uma ilustração de uma teoria filosófica como uma reflexão sobre

a mecanização do ser humano e sobre o capitalismo.» (Wartenberg 2006: 30 – tradução minha)

Igualmente, Stanley Cavell, já nos anos 70, defendera que todos os gêneros, desde o western à comédia, do melodrama à ficção científica, poderiam ser um instrumento privilegiado de acesso às questões filosóficas. O cinema é uma arte democrática, que chega a uma maioria significativa de seres humanos, dotando-os da capacidade de compreender a realidade. O cinema faculta-nos perspectivas do nosso mundo ao convidar-nos, por alguns momentos, a deixá-lo, olhando-o de fora. Assim, um filme pode desvelar a vida, permitir-nos um autoconhecimento e, quem sabe, tornar-nos melhores.

Para Deleuze, o cinema serve não apenas como meio de exposição de ideias filosóficas já existentes mas também como meio para provocar novas questões filosóficas. A principal função do cinema, para Deleuze, é fazer pensar. O cinema pode projetar o nosso pensamento e transformar-se numa espécie de espelho das nossas dúvidas e incertezas. Do ponto de vista cinematográfico, Deleuze destaca o pós-guerra como um momento de rutura com um modo anterior de fazer e olhar o cinema. O neorealismo italiano, a *nouvelle vague* francesa ou o novo cinema alemão são determinantes para a crise do cinema clássico da imagem-movimento; é o novo cinema da imagem-tempo que permite pensar o impensável.

Deleuze pensou o cinema como filosofia. A imagem cinematográfica é mais do que uma representação do mundo; ela é uma procura de mundos possíveis, de possibilidades de ser, de nos projetarmos no futuro e de pensarmos o passado. Deleuze considera a hipótese de existirem filmes capazes de provocar um choque na lógica habitual do pensamento, não só obrigando o espectador a pensar mas também desvelando o funcionamento do próprio pensamento. Concluindo, para Deleuze, a filosofia e o cinema encontram-se, porque ambos pensam. A filosofia não tem o apanágio do pensamento e o modo de pensar da filosofia não é o único modo de pensar: a filosofia pensa com conceitos; o cinema, com afetos e percepções.

O cinema assume uma importante dimensão interrogativa do real. Interroga a precariedade da existência humana, modelos políticos e sociais, a relação eu-outro, a guerra, etc. Realizadores como Buñuel, Fellini, Kurosawa, Rossellini, Kubrick, Visconti, Resnais, Godard, Truffaut, Antonioni, entre outros, criaram filmes que são reveladores de que o cinema pensa e/ou obriga a pensar. Existem filmes desconcertantes que levam os espectadores a sair da inércia intelectual, lançando-os no terreno da filosofia. Esses filmes projetam as situações-limite e as preocupações do ser humano situado num espaço e num tempo que habita. Ao questionamento e ao pensamento que estes realizadores levam a cabo através de imagens em movimento e sons, chama Julio Cabrera, conceitos-imagem, conceitos compreensivos do mundo, que nos permitem uma apropriação do sentido do real.

Encontramos, por um lado, realizadores que levam a realidade para o cinema e definem como uma das suas tarefas comprometer a câmara com o presente histórico. O cinema, neste caso, exerce uma função política, de crítica e denúncia, função essa que, como sabemos, cabe, igualmente, à filosofia ou, pelo menos, a um certo tipo de filosofia. Por outro lado, vemos filmes que colocam questões filosóficas e ensaiam respostas a essas mesmas questões; outros que trabalham com conceitos-chave da tradição filosófica; e ainda outros que estabelecem com os textos filosóficos um diálogo, uma relação intertextual.

Não podemos reduzir o cinema a uma mera ilustração de ideias filosóficas, embora alguns filmes desempenhem essa tarefa. Outros há, contudo, que pensam e dialogam com a filosofia e esse diálogo enriquece-nos e permite uma compreensão do real, mais profunda e radical.

A filosofia ocidental está intimamente ligada ao logos e rasurou a dimensão do que podemos denominar de pathos/afetividade. Esta rasura começou a ser posta em causa por filósofos como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger, que problematizaram e criticaram a racionalidade puramente lógica e introduziram o elemento afetivo no processo de compreensão do real.

Sobre a importância desta dimensão do pathos para a compreensão do real escreve Cabrera que não basta entender um problema filosófico é «preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que as nossas bases habituais de sustentação são afectadas radicalmente.» (Cabrera 2000: 16)

A linguagem cinematográfica possui a capacidade de dizer o real, articulando a dimensão racional com a componente afetiva. No cinema, o pathos e o logos são dois pólos que se completam. Cabrera gosta de denominar de compreensão logopática a compreensão que cruza o racional com o afetivo, própria dos filmes que pensam uma realidade que não se revela exclusivamente pela lógica mas também pela sensibilidade ou afetividade. Estes filmes permitem-nos «experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas a toda a humanidade e que possuem, portanto, um sentido cognitivo» (Cabrera 2000: 20). Se o conhecimento é uma construção do sentido do real, podemos entender o cinema como uma construção possível desse sentido, através dos conceitos-imagens.

O conceito-imagem do cinema funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter para podermos entender e utilizar esse conceito. Supõe deixar-nos afetar por, de modo que a compreensão de uma realidade surge dessa afeção ou do impacto emocional que despertou e abalou o espectador. É este impacto emocional que diz algo sobre o mundo e possui, portanto, um valor cognitivo. Um filme inteiro pode ser considerado um conceito-imagem

de uma ou várias noções. Por exemplo, *Morte a Venezia*, de Visconti, é um filme que pensa as noções de belo, amor e morte; e *Blow-Up*, de Antonioni é um filme que reflete sobre as noções de conhecimento, incerteza e dúvida.

Por fim, Cabrera refere que os conceitos-imagens nos permitem pensar os problemas filosóficos de modo não definitivo, porque a imagem cinematográfica é movimento, o que nos possibilita captar o dinamismo do real.

O cinema e a filosofia encontram-se, igualmente, quando o cinema se interessa pela vida dos filósofos. A *man for all seasons*, de Fred Zinnemann, centra-se em Thomas More, e pensa o conflito entre a ética e a política, no contexto da filosofia política moderna. Rossellini realizou quatro filmes para a TV sobre quatro filósofos fundadores do pensamento ocidental europeu: Sócrates, Blaise Pascal, Agostino d'Ippona e Cartesius. Mais do que traçar uma biografia destes filósofos, Rossellini concentra-se no pensamento e na ação de cada um deles no seu tempo. O pensamento de cada um é apresentado como resposta e reação aos conflitos que vivem. A representação é despida de qualquer intenção dramática, como se se tratasse de documentários feitos no tempo histórico de cada um. Derek Jarman filma Wittgenstein, um filme que pensa a existência concreta deste filósofo e o modo como as questões filosóficas surgem. Galileo e *Al di là del bene e del male*, de Liliana Cavani são outros dos filmes que podemos elencar.

Podemos inserir esta aproximação do cinema à filosofia quer na via que pensa o cinema como ilustração da filosofia, através da biografia e exposição das ideias de um filósofo, quer na via que defende o cinema como criação filosófica, dado que, pelo menos alguns destes filmes, pensam, criam as suas verdades e fazem-nos pensar.

Numa outra perspetiva, enquanto narrativas, os filmes podem ser concebidos como obras que estabelecem uma relação intertextual com os textos filosóficos. Há filmes que pensam problemas que a filosofia pensa e este diálogo pode ser enriquecedor quer para o cinema, quer para a filosofia e, com certeza, para a compreensão do real.

A teoria da intertextualidade entende que um texto se pode relacionar com outros textos. Mikhail Bakhtin defende uma relação de um enunciado com outros enunciados. Para Bakhtin, um enunciado pode ser um conjunto de signos, desde uma frase falada, a um poema, uma canção, uma obra teatral ou um filme. A teoria da intertextualidade supõe que nenhum texto pode ser escrito independentemente do que antes dele foi escrito e transporta, de modo mais ou menos evidente, a memória e o traço da tradição em que está inserido. Supõe a impossibilidade de fazer tábua rasa dessa tradição. Pensar a intertextualidade é apreender as formas de interseção explícita ou implícita entre diferentes textos. Julia Kristeva, na sua obra *Séméiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, defende a intertextualidade como o lugar que cruza diferentes enunciados.

Partindo de Bakhtin e Kristeva, Gérard Genette propõe em *Palimpsestes*, o conceito mais amplo de transtextualidade para se referir a tudo o que põe um texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. Genette inclui cinco tipos de relações transtextuais: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, arquitekstualidade e hipertextualidade.

Para Genette, o conceito de intertextualidade define uma relação de copresença entre dois ou mais textos. Sob a forma mais explícita e literal revela-se na prática da citação, plágio ou alusão. A paratextualidade remete para toda a relação que um texto estabelece com o seu paratexto (prefácios, ilustrações, dedicatórias etc.). A metatextualidade é a relação de comentário que une um texto a outro convocando-o mesmo sem claramente o citar ou tão pouco nomear. Esta é, por excelência, uma relação crítica; a arquitekstualidade define a relação que um texto estabelece com o género ao qual pertence. Por fim, a hipertextualidade define a relação que une um texto B (hipertexto) a um texto A (hipotexto) do qual deriva e que o primeiro transforma, modifica ou amplia. Esta relação revela-se na prática da paródia e do pastiche.

Mais tarde, Michael Riffaterre numa posição que podemos considerar mais radical, defende que cabe ao leitor, na sua análise, reconhecer e identificar o(s) intertexto(s). A intertextualidade é, pois, determinada pela perceção que o leitor produz da relação entre o texto A e outros que o precedem ou lhe são posteriores. Estes são o intertexto da obra A. A análise de um texto depende, pois, do ato de leitura e da subjetividade de quem analisa.

Também a relação entre o cinema e a filosofia pode ser pensada como uma relação intertextual. As relações intertextuais possíveis consistem em estabelecer relações e diálogos entre as narrativas fílmicas e os textos filosóficos. E não apenas com textos que precedem a obra em análise mas também com textos que lhe são posteriores. Esta dimensão permite enxertar num texto e/ou num filme sempre outros e novos sentidos. Neste caso, parece-me que as narrativas fílmicas, em suma, enxertam no texto filosófico corpo, carne, concretude, afetividade e emoções. De algum modo, obrigam a filosofia a descer do céu à terra ou a abandonar a sua torre de marfim.

### **III. Guião de análise de *Dogville* de Lars Von Trier**

Apresento, de seguida, um exemplo de um guião de análise a usar na aula de filosofia.

3.1. A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial

3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética: o si mesmo, o outro e as instituições.

Conteúdo Estruturante – Ética

Conteúdo Específico – intolerância, mal, conflituosidade, ausência de valores, alteridade



Figura 2 – Fotograma do filme Dogville de Lars Von Trier

Dogville é o primeiro filme da trilogia USA: Land of Opportunities. Desta trilogia fazem parte, Manderlay e Washington (ainda não realizado). Com ela, Von Trier visa denunciar a arrogância do império americano que, assumindo-se como detentor dos verdadeiros valores morais e em nome do bem, da luta contra o mal, dos Direitos Humanos e da paz, ataca países que, segundo este realizador, violam esses valores (como o Afeganistão ou o Iraque). Contudo, Von Trier não reduz Dogville ao espaço americano, pois ele está consciente que existem muitas Dogvilles por esse mundo. Deste modo, analisar este filme apenas como uma crítica ao papel dos EUA na sociedade contemporânea seria uma interpretação redutora.

O filme resulta de duas inspirações. A primeira diz respeito à crítica dos jornalistas americanos ao filme *Dancer in the Dark*, em Cannes, pelo facto de Von Trier ter realizado um filme sobre o sistema judicial americano sem nunca ter visitado aquele país. Esta crítica irritou Von Trier, que contra-argumentou com o facto de Michael Curtiz ter realizado *Casablanca* sem nunca ter pisado essa cidade, e em resposta decidiu fazer outros filmes que se situassem na América. A segunda inspiração prende-se com uma relação intertextual com a obra de Bertold Brecht e, concretamente, uma canção de Brecht e Kurt Weil da Ópera dos Três Vinténs, *Pirate Jenny*.

Dogville é considerado por Von Trier um filme de fusão, uma obra híbrida. O seu desafio é conseguir uma fusão entre o cinema, o teatro (neste caso, o teatro de Brecht e a tragédia grega) e a literatura. Não pretende apenas que estes elementos se misturem mas que constituam um todo harmonioso, que seja mais que a soma das partes. Pretende ser um outro radicalmente novo em relação ao cânone clássico.

À semelhança da literatura anglo-saxónica clássica, Dogville começa com um prólogo ao qual se seguem nove capítulos, indicados por intertítulos. A voz off do narrador/John Hurt é constante. Este é um narrador onisciente e a narrativa centra-se no seu ponto de vista. É raro a câmara dar-nos o ponto de vista de qualquer uma das personagens.

No prólogo, são-nos apresentadas as personagens e a narrativa é situada no espaço. O narrador começa por dizer que esta é uma narrativa triste, o que revela que ele sabe bem aquilo a que vamos assistir, mas também nos engana pois faz-nos crer que os habitantes de Dogville são bons e honestos.

A câmara acompanha a voz do narrador, filmando de cima para baixo, num plano picado e panorâmico que nos vai mostrando a planta de Dogville com as suas marcas de giz a assinalar as casas, inserções textuais que indicam quem as habita e os nomes das ruas. O texto do narrador situa a narrativa no espaço (Montanhas Rochosas, símbolo dos EUA - a paisagem é imponente como o país a que pertence mas cheia de ravinas profundas como as profundas cicatrizes/assimetrias que o atravessam) mas a imagem mostra-nos um espaço que é um não-espaço. Um espaço artificial (apenas cenário, à semelhança do teatro) que não é mais do que uma planta à escala real de um projeto arquitetónico. Talvez um projeto de polis que nunca se atualizará como tal, até porque, como veremos, os seus habitantes nunca ganharão o estatuto de verdadeiros cidadãos.

Nesta Dogville, não há paisagem de fundo, não há horizonte e as paredes das casas são invisíveis como se não existisse diferença entre o privado e o público. O espaço é marcado por um despojamento cénico que potencia um olhar mais atento às personagens, ao seu espaço interior e à intensidade do argumento. As personagens surgem inseridas neste espaço aberto que permite o seu desvelamento, exposição e invasão.

O quadro histórico em que a narrativa se desenrola é o do tempo difícil da Grande Depressão, um tempo em que a autoestima e o patriotismo dos americanos foram abalados perante situações-limite decorrentes do desemprego, fome, miséria, migrações na busca da satisfação das necessidades básicas. Nestas situações-limite, o ser humano ora revela o seu melhor ora o seu pior. Von Trier pretende denunciar a Grande Depressão como uma grave crise do contraditório sistema capitalista, que transforma o homem no lobo do homem.

Quando, no primeiro capítulo, entramos em Dogville, conhecemos o velho médico Thomas Edison/Philip Baker Hall, já senil, que representa o tipo de ser humano que prefere mergulhar na narrativa de *The Adventures of Tom Saw-*

yer, de Mark Twain, a ouvir as notícias no rádio. Amorfo, demissionário, símbolo da resignação política e da alienação, este velho médico não se compromete com a realidade. É o paradigma do ignorante que não sabe nem deseja saber. O seu filho, Tom/Paul Bettany, é-nos apresentado como um escritor-intelectual-filósofo que vive uma vida ociosa, marcada pela inutilidade. Considerando-se superior aos restantes habitantes de Dogville, assumiu como sua a tarefa de educador da polis. Organiza assembleias onde se discutem questões que ele considera essenciais para a cidade e cuida do rearmamento moral dos cidadãos e da coesão social. Gosta de se olhar a si mesmo como um mineiro das almas, acreditando que é capaz de penetrar na alma de cada cidadão e trazer à luz algo de bom. Estas crenças fazem dele uma das personagens mais arrogantes: pensa-se eticamente superior e dotado de capacidades morais e intelectuais superiores às dos que fazem parte do seu rebanho.

Enquanto Tom deambula por Dogville, a câmara irrequieta e sempre em movimento apresenta-nos outros habitantes da aldeia: Olivia/Cleo King, uma negra que existe para servir os outros e cuidar da filha inválida; o revoltado, arrogante e ganancioso Chuck/Stellan Skarsgard, casado com Vera/Patricia Clarkson, um dos filhos deles, Jason/Miles Purinton, uma criança mimada e manipuladora; Martha/Siobhan Fallon Hogan, que cuida da House of Jeremiah (local de culto), esperando a colocação de um padre que todos sabem nunca virá; Ma Ginger/Lauren Bacall e Gloria/Harriet Andersson, donas da única loja da cidade, que usam para explorar os outros; o imbecil Bill Henson/Jeremy Davie e a sua irmã Liz Henson/Chloe Sevigny, que sonha sair de Dogville; Jack McKay/Ben Gazzara, que finge ver mas que na realidade é cego.

As personagens que habitam Dogville são mais do que indivíduos. Representam modelos sociais. Dogville mais que uma narrativa sobre uma cidade é uma reflexão sobre a condição humana. Vamo-nos apercebendo, desde cedo, que todas as personagens se caracterizam pelo conformismo, não aceitam passivamente o que é diferente ou estranho e não são efetivamente autónomos. Por isso, deixam que Tom organize e cuide do todo de que fazem parte. Vivem numa situação de heteronomia<sup>1</sup>, obedecendo àquilo de que Tom os convence ser o melhor.

O único animal de Dogville é o cão Moses<sup>2</sup>. Um cão que, na realidade, não existe; ele é apenas um nome escrito na planta da cidade. Moses, segundo Chuck, deveria ser mantido com fome, pois a fome mantê-lo-ia num estado de alerta e permitiria que ele executasse com eficácia as suas tarefas: guardar a cidade e alertá-la quando algum perigo se aproximasse. Moses é, pois, uma espécie de guardião de Dogville, a cidade do cão.

Dogville vive o seu quotidiano na morna segurança dos saberes estabelecidos, sem se comprometer, sem se interessar por nada mais do que por si mesma. Crê-se autossuficiente e, por isso, fecha-se ao exterior, isola-se, como se esse isolamento a tornasse imune às mudanças e ao que é estranho ou diferente, ao intruso.

Um dia, Dogville é surpreendida com a chegada de Grace/Nicole Kidman. O primeiro confronto é com Moses. Na luta pela sua sobrevivência, Grace rouba um osso ao cão, que revela a sua animalidade e o seu instinto. Grace entende-o: Moses age de acordo com a sua natureza. Filha de um chefe de gangsters (James Caan), procura fugir do pai e do mundo eticamente corrupto que ele habita, conquistar a sua autonomia e agir segundo a sua consciência moral. Grace parece ter noção do que é o bem e o mal e fez, desde cedo, a sua escolha valorativa: ela prefere o bem. Grace é um ser humano dotado de boas intenções, de uma vontade boa, mas é olhada por aquela comunidade fechada como um elemento perturbador, uma estranha, um intruso de quem prefere desconfiar. Grace está em fuga e a sua condição de estrangeira, de diferente, é evidente na roupa que usa, no modo de falar, de olhar, nas mãos de alabastro mas também no modo como os habitantes de Dogville a olham. E Dogville olha-a como diferente, estrangeira, estranha e misteriosa. Grace não consegue ver que para eles compreender o diferente é difícil, que são incapazes de ser tolerantes. Ela perspetiva Dogville como um lugar bom e acolhedor e, por isso, está disposta a trabalhar, a dar o seu tempo a cada habitante de Dogville para aí poder permanecer. Sabendo que aquelas pessoas correm perigo oferecendo-lhe a sua hospitalidade, considera justo trabalhar para eles e parece-lhe digno dedicar-se aos outros com a intenção de tornar o mundo num lugar melhor. Ainda é alertada por Chuck, mas não consegue ver para lá das máscaras que cada um ostenta.

Grace oscila entre a pertença e a não pertença à comunidade. Habitando a zona fronteira, que não lhe permite estar nem dentro nem fora, ela revela à aldeia o seu verdadeiro eu.

A cegueira de Grace não lhe permite ver que os que a rodeiam rejeitam tudo o que não espelhe a sua própria localidade. Habitados pelo mal, sem pudor, fazem de Grace a sua presa. De início somos levados a pensar que Grace quer “aprisionar” os habitantes de Dogville, cativando-os. Olhamos para ela e julgamos vê-la no lugar do caçador e eles no lugar de presas. Cedo reformularemos esta nossa posição. As duas semanas que Dogville deu a Grace serviram para a aldeia a cativar, a desarmar, fazendo dela uma presa que não se percebe numa prisão.

Os habitantes de Dogville, movidos uns pela ira, outros pela luxúria, outros pela inveja e pelo orgulho, atacam Grace, enquanto esta continua a aceitar o sacrifício. O seu calvário leva-a à perda da dignidade e à condição de escrava: torna-se numa espécie de mártir que faz a sua via-sacra pelas ruas da cidade com uma roda de ferro presa a si.

<sup>1</sup> A heteronomia, segundo Kant, opõe-se à autonomia. A vontade heterónoma pode cumprir o dever, a lei, mas com a intenção, por exemplo, de agradar, de obter recompensas ou de evitar castigos. Não é uma vontade autodeterminada ou livre.

<sup>2</sup> Moses (Moisés) - nome com uma carga simbólica forte; associado às tábuas da lei, à aliança com Deus e ao regresso à Terra Prometida.

A tragédia de Grace e o seu sofrimento é sublinhada pela peça musical de Pergolesi, Stabat Mater. A escolha deste tema possibilita outra camada interpretativa para este filme e permite-nos estabelecer uma relação intertextual com a narrativa bíblica.

A perversidade de Dogville decorre da ausência de valores e, por isso, a aldeia reduz a pessoa humana à animalidade ou à objetivação. Olhamos Grace e não vemos um ser humano; sabemos que ela foi corresponsável pela alienação da sua humanidade quando renunciou aos seus direitos e à sua liberdade para ficar em Dogville. Rousseau facultava-nos argumentos que sustentam esta posição: «Renunciar à sua liberdade é renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade, até mesmo aos seus deveres. (...) Uma tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e significa retirar toda a moralidade às suas ações privar a sua vontade de toda a liberdade.» (Rousseau 1981: 16).

Grace só perceberá mais tarde que aquela comunidade não está à altura da sua bondade e do seu perdão e que errou quando, transformada em vítima, sentiu compaixão e foi tolerante para com os agressores. Numa das sequências finais, quando Grace conversa com o pai, afirma, que os habitantes de Dogville são pessoas que fazem o melhor que sabem, às vezes, em circunstâncias muito duras. Nesse momento, o pai coloca-lhe uma derradeira questão que é, afinal um desafio que implica que Grace se coloque no lugar do Outro. Ele questiona se farão mesmo o seu melhor ou o suficiente, questiona se eles gostam de Grace. Grace desloca-se, então, para o lugar dos habitantes de Dogville, questiona-se se teria agido como eles e obtem a resposta: se tivesse agido como eles não teria desculpa nem encontraria castigo que punisse semelhantes atos. A capacidade de perdoar e de não hesitar em dar a outra face não transformou Dogville num mundo melhor.

Dogville é uma encenação de confrontos entre justiça/injustiça, racional/irracional, acabando por vencer a injustiça e o irracional. Por isso, o desenlace da narrativa é sentido pelo espectador com inquietude. Deste resto de humanidade, ninguém se salva, nem mesmo Grace. Habitada pelo desejo de vingança, ela metamorfoseia-se num anjo exterminador do Apocalipse<sup>3</sup>.

Grace faz desaparecer Dogville do mapa com a ajuda do pai. Até porque, justifica Grace, se há uma terra que não faz falta no mundo, é esta. A aldeia desaparece consumida pelo fogo que se quer purificador de um mundo onde não deve haver um lugar como este. Também iremos compreender que Chuck tinha razão quando dizia que em todo o lado os homens são iguais, gananciosos como bichos. É, pelo menos, esta a tese defendida por Von Trier e, por isso, as fotos nos créditos finais recordam-nos que existem outras “Dogvilles”.

Este é, ainda, um filme de vingança no feminino. Grace é uma heroína trágica e, à semelhança de Medeia operava uma vingança exemplar, destruindo Dogville e os seus habitantes, inclusive, o homem que amava e que a traiu. Grace, quando chega à aldeia, começa por encantar aqueles que a habitam, mas este encantamento não os impede de perceberem que ela é diferente, estrangeira. Como tal, pode, de algum modo, fazer perigar a ordem estabelecida. Reconhecendo que Grace tem o poder de transformar, os habitantes de Dogville assustam-se e preferem negar-lhe essa possibilidade.

A proposta estética de Von Trier aproxima-se do teatro de Brecht. Podemos olhar Dogville como uma homenagem ao dramaturgo alemão. No início do filme, Von Trier refere que vamos assistir a um filme («O filme Dogville contado em nove capítulos e um prólogo») e, no intertítulo do último capítulo, indica-nos que o filme acaba («Capítulo NOVE no qual Dogville recebe a visita há muito esperada e o filme acaba.»). Esta técnica visa criar no espectador um efeito de distanciamento brechtiano. O recurso ao narrador ajuda o espectador a consciencializar-se que está a assistir a uma representação, o que possibilita o afastamento e frieza necessários a um julgamento crítico.

A conceção de arte de Brecht, como a de Von Trier é, antes de mais, a da arte comprometida, que exige da parte de quem a frui reflexão e uma tomada de posição acerca do representado. As fotografias finais, ao som de Young Americans, de David Bowie, parecem supor que Dogville não deixou Grace nem o mundo em geral. Só existe uma maneira de nos libertarmos das muitas Dogvilles: através do comprometimento político. Deste modo, podemos concluir que o questionamento ético-moral que o filme coloca está imbricado no questionamento político.

Se formalmente Dogville é influenciado pela estética teatral de Brecht, também o é ao nível do conteúdo. Dogville é uma reflexão sobre a condição e a natureza humana. Von Trier defende, neste filme, uma visão pessimista do ser humano, pois este revela a sua animalidade, a maldade que irrompe em qualquer um de nós e que, ao contrário do que desejamos, nos atravessa e fala em nós. Este é um filme sobre a perversidade humana. Uma reflexão radical sobre o Outro de nós próprios: a maldade, o egoísmo, a brutalidade, a irracionalidade. Nesta perspetiva, Von Trier distancia-se da conceção antropológica de Rousseau - antes de haver uma sociedade organizada, os seres humanos são livres, iguais e bons, a sociedade é que os corrompe - e aproxima-se da conceção de Hobbes: o homem não é naturalmente bom, é antes lobo do homem - no estado de natureza, antes da criação do poder do Estado, que impõe leis que regulam as relações entre os homens, impera a lei do mais forte e todos se julgam com direito a tudo. Por isso, ninguém reconhece ou respeita qualquer lei, qualquer direito ou qualquer ser humano. A vida humana é, nesta situação, um

3 *Podemos estabelecer uma relação intertextual com a literatura do apocalipse.*

conflito permanente e está constantemente ameaçada pela guerra de todos contra todos. A condição natural do ser humano é o egoísmo.

Os habitantes de Dogville oprimem Grace, violentam-na, objetivam-na. Porquê? Porque são habitados pelo mal. Grace não faz nada para ser punida mas os habitantes desta Dogville, sob a máscara da bondade e da aceitação, escondem o que de feroz, cruel e inumano os atravessa. O filme questiona e questiona-nos: O que é o bem? Existe a bondade? Ou estes valores decorrem apenas da hipocrisia social, do facto de em sociedade sermos apenas persona?

Na conversa entre Grace e o pai, de certo modo, somos confrontados com estas perspetivas: Grace recusa que a maldade seja determinada pela natureza humana e desculpa as ações dos habitantes de Dogville com a circunstância; o pai de Grace considera que não pode existir qualquer desculpa pois eles podiam escolher ser de um outro modo mas escolheram o mal, logo são responsáveis. Von Trier parece ir mais longe e deixa no ar a ideia de que ninguém pode fugir à maldade, e daí a vingança de Grace e o Apocalipse final.

Dogville é uma reflexão radical sobre a intolerância perante o diferente, o estrangeiro. Neste filme, Von Trier coloca-nos o problema filosófico da aceitação e da alteridade.

Grace nunca é olhada como um outro-eu, um eu-como-eu, a quem concedo a dignidade de pessoa. É nas experiências de reconhecimento, de acolhimento, de amor e amizade que encontramos a dimensão mais profunda da relação com o outro, como uma relação positiva, com envergadura ético-moral. Estas experiências permitem que perspetivemos o outro como valor. Mas os habitantes de Dogville fecham-se a essas experiências. Dogville experiencia o outro como concorrente, como um eu-outro, um outro-objeto de que não necessitamos de cuidar, por ser aquele com quem tenho de competir, que disputa o meu lugar, que é meu adversário. Neste caso, a relação com o outro será de conflito e de aniquilação.

Grace é, em Dogville, perspetivada pelo outro como um objeto ou um ninguém.

#### **Questões orientadoras para análise e debate, após visionamento do filme:**

1. Que notas caracterizadoras definem os habitantes de Dogville?
2. Como caracterizas Grace?
4. Qual a cena que pode ser considerada a mais violenta do filme e porquê?
5. Como explicar as fotografias que aparecem nos créditos finais ao som do tema de David Bowie, Young Americans?
6. Podemos considerar Dogville um filme-fábula sobre a intolerância?
7. Que tese sobre a natureza humana defende Von Trier neste filme?

#### **BIBLIOGRAFIA**

**BRESSON, Robert, 2000**, Notas sobre o cinematógrafo, Porto: Porto Editora

**CABRERA, Julio, 2000**, O cinema pensa, uma introdução à Filosofia, Rio de Janeiro: Rocco CHAUI, CHAUI, Marilena, 2000, Convite à Filosofia, S. Paulo: Ed. Ática

**MUNÓZ, Sagrario y GRACIA, Diego, 2006**, Médicos en el cine: Dilemas bioéticos: sentimientos, razones y deberes, Madrid: Editorial Complutense

**ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1981**, O Contrato Social, Lisboa: Livros de Bolso Europa-América

**WARTENBERG, Thomas, 2006**, Beyond mere illustration: how films can be philosophy, em Thinking through Cinema, Oxford: Blackwell.

#### **FILMOGRAFIA**

**Lars Von Trier, Dogville, 2004**, DVD. Lisboa: Coleção Atalanta Filmes

## Diversidade no Campo da Direção de Atores: Uma Estrutura da Prática da Atuação para a Orientação de Cineastas em Formação

REJANE K. ARRUDA

---

*Rejane K. Arruda é pesquisadora em artes, bacharel, mestre e doutoranda em Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; membro do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator na USP; atriz, professora e encenadora. Atuou nos filmes O Veneno da Madrugada (de Ruy Guerra), Corpo (melhor filme no The Method Film Festival, Los Angeles, 2008) e Medo de Sangue (world première no Brooklin Film Festival), entre outros. Atua em teatro há mais de vinte anos e tem experiência também em televisão. É professora de Direção de Atores na Academia Internacional de Cinema, em São Paulo, Brasil.*

# Diversidade no Campo da Direção de Atores: Uma Estrutura da Prática da Atuação para a Orientação de Cineastas em Formação.

Rejanek Arruda

## RESUMO

O texto postula que o cineasta em formação deve constituir o seu estilo de Direção de Atores na medida em que, conhecendo uma estrutura da prática do ator, lança mão de procedimentos e referências. A estrutura apresentada é fundamentada nos princípios da divisão de foco, arranjo de materiais, incidência oculta, jogos de enquadramento e atualização da memória corporal. O texto expõe a experiência da autora como professora de Direção de Atores na Academia Internacional de Cinema, no Brasil, elencando os procedimentos e referências propostas para que jovens diretores em formação pouco a pouco experimentem e façam suas escolhas, de maneira que a inscrição do ator no dispositivo cinematográfico implique também a especificidade da poética que acaba por ser constituída.

**PALAVRAS-CHAVE:** direção de atores, linguagem cinematográfica, criação atoral, direção cinematográfica, procedimentos.

## INTRODUÇÃO

Sou atriz em cinema, doutoranda em Artes Cênicas e membro do Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator na USP e professora de Direção de Atores na Academia Internacional de Cinema (AIC), em São Paulo, no Brasil. É a partir da minha experiência prática no campo da atuação para cinema e da direção de atores que falo.

As aulas de Direção de Atores na AIC contam com turmas grandes, sempre mais de vinte e cinco, chegando a trinta diretores em formação ou em início de carreira (inseridos no mercado de produção de vídeo e curta metragem). Estes diretores chegam com a seguinte questão: “Como dirijo os atores?” A primeira coisa que é preciso situar é como a voz da direção entra na prática do ator: como um material em jogo. De maneira que é da responsabilidade do diretor exercer a voz no jogo do ator. No entanto, ao implicar a voz em um jogo, não se tem as resultantes a anteriori. Primeira lição é, portanto: não existe receita e você vai precisar descobrir o seu jeito de dirigir atores.

Faz parte da linguagem o engano e os desdobramentos do que se escuta em interpretação. Faz parte desta relação o inesperado e, muitas vezes, o diretor se depara com a necessidade de inserir, experimentar, novos materiais. O processo é por princípio dinâmico e movediço. E por isso o que apresentamos é a perspectiva de um diretor manejar, junto ao ator, certos princípios do seu ofício. De maneira que começamos por expor uma estrutura do trabalho do ator, que pode orientar a invenção de uma prática. Prática que será construída no passo a passo da experiência, na medida em que se joga com referências e procedimentos passíveis de transmissão.

Sobre as referências, podemos extrair da história do cinema. Elas implicam muitas vezes proposições contraditórias – ou, ainda, uma tentativa de validar fórmulas, receitas, cuja garantia de sucesso não se concretiza. Ou seja, é preciso um manejo, uma apropriação das referências, de maneira a experimentar e constituir o seu próprio estilo. O fato de nos depararmos com uma série de contradições implica que cada diretor encontrará, na sua prática, uma possível resposta. O que se pretende é certa inscrição na cultura cinematográfica, na medida em que nós debatemos questões desta cultura e temos a prática para respondê-las.

## Uma Estrutura do Trabalho do Ator:

A palavra “estrutura” está aqui situada como conjunto de funções articuladas. São funções que podem ser exercidas por diferentes materiais. Por exemplo, a função do foco. O foco de atenção do ator pode estar concentrado em um material ou em outro. Por exemplo, uma frase que escuta: “fale mais devagar” (ou qualquer coisa do tipo). O foco de atenção pode também estar situado em uma frase que o ator não está ouvindo naquele momento, mas está escutando no silêncio, ou seja, está memorando. O ator é capaz de atualizar uma escuta silenciosa: “mais devagar”, por exemplo – situando a sua atenção – enquanto o foco se divide com a leitura das resultantes cênicas, esta inscrição do seu corpo em cena ou, como dizemos no meio teatral, a ação física. O ator lê a ação física que produz – associando e se estimulando ou não na produção de novas ações físicas<sup>1</sup>.

O ator encontra-se, vulnerável, também, às reverberações antigas. Materiais que já marcaram a memória corporal e cujos ecos são, então, provocados pelo material em foco e atualizados. O ator exercita uma escuta do que

<sup>1</sup> O termo ação física vem da tradição stanislavskiana, passando pelos trabalhos de Grotowski e Eugênio Barba com diferentes abordagens. No Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator da USP temos outro termo para designar esta inscrição: “impressão digital”. O termo foi proposto por Silva para designar a singularidade desta inscrição: própria daquele ator e daquele instante de jogo, sempre único. Começa-se então a perceber uma estrutura: temos materiais que entram no foco e a impressão digital, que implica uma escuta a posteriori – e uma divisão do Foco. Parte do foco se concentra no material (na voz da direção, memorada ou inscrita na realidade da cena) e a outra parte na leitura das resultantes. Esta divisão de foco implica uma abertura, uma oscilação, uma porosidade do ator no jogo. Ele está vulnerável a uma escuta, que instala novas associações: que reverberam a tessitura do corpo.

atualiza, quase como se o seu corpo fosse um órgão independente da vontade; como se fosse levado por um tecido de reverberações, uma sucessão de precipitações, uma série de pequenos impulsos. O manejo desta área implica que as reverberações de certos materiais podem ser marcadas, treinadas, fortalecidas, para ali retornar. Implica também que, conforme o material que se introduz no foco, estas reverberações se acomodam de certa maneira ou de outra – e são organizadas de certa maneira ou de outra.

### **Procedimentos Para uma Direção de Atores**

Enquadrar é organizar no tempo e no espaço os efeitos das reverberações dos materiais no corpo do ator. Quando um diretor pede para o ator fazer algo (“falar mais baixo”, “andar daqui até ali” ou qualquer coisa deste tipo), está enquadrando. Quando pede para que o ator fique imóvel, porque o plano está fechado, ele está determinando certa organização no tempo e no espaço. Mas o diretor pode, também, se colocar em função dos movimentos do ator. Inverte-se a posição. Agora, os movimentos do ator moldam os da câmera. O enquadramento espaço-temporal é criado pela plasticidade do corpo. Na história do cinema existem os que defendem uma decupagem rigorosamente planejada e os que defendem o enquadramento descoberto em improviso.

Cassavetes fala que não cria um estilo, mas sai em busca da verdade do ator privilegiando a segunda modalidade de jogo: movimentos da câmera e movimentos dos atores se articulam. Em uma aula de direção de atores, por um lado o aluno precisa descobrir como estruturar modalidades de improvisação (para que o ator se mexa em cena e defina certos movimentos de câmera). Mas, por outro, precisa também exercitar certa “voz de enquadramento”, quando marca a cena para o ator. Há um jogo onde estas duas modalidades de jogo (partir dos movimentos do ator ou da câmera) podem opor-se ou conjugar. E isto faz parte da estrutura da prática do cinema.

Quando falamos de improvisação está implicada a função da incidência dos materiais – na medida em que reverberam na memória corporal do ator. A diegese funciona como um campo de extração destes materiais. O ator ativa a função do olhar (o que vê em imaginação) para atribuir à cena uma visualidade ficcional que o estimula: “Ela está sozinha esperando por ele”; “Será que ele vai gostar de mim?”. E improvisa com isto. Se o ator tem um texto fixo ou se o texto será construído durante o trabalho com o diretor, esta também é uma questão que se coloca.

Há diretores, como Mike Leigh, que constroem as falas e ações da personagem na investigação junto aos atores. Há outros que sequer suportam que o ator modifique uma palavra da fala do texto. Considerando que enquadrar é organizar tempo e espaço, um texto falado está implicado também como uma modalidade de enquadramento. Por um lado trata-se de evocar imagens que circunscrevem uma ficção (mesmo implicando rupturas, contradições, associações simultâneas, saltos). E que, portanto, organizam um tempo-espaço: o tempo-espaço desta ficção. Por outro lado, as palavras enquadram enquanto som, quando exigem um tempo para a sua enunciação. São enquadramentos que se conjugam.

Quando se trata de roteiro pronto, certas palavras precisam ser presentificadas na memória corporal: a sua reverberação (a maneira como acorda os ecos da tessitura do corpo). Uma questão se coloca: como apropriar-se do texto dado pelo autor? Como transformar palavras em impulso corporal? Um dos procedimentos que se transmite é a Memorização Através da Escrita, que implica a constituição de impulsos para a fala ainda sem, ainda a fixação do som (pois este enquadramento será descoberto durante as ações, em improviso). O som da fala decorada é, assim, evitado; a música da fala, esta espécie de capsula (de bloco sonoro) que não se aconchega na ação. O ator descobre o som da voz em improviso, junto ao outro, em ação. Cria-se a ilusão de naturalidade na medida em que jogamos, também, com uma sonoridade da fala cotidiana, com as suas imprecisões e escansões.

Depara-se com uma necessidade de um enlaçamento entre o ator e o universo ficcional. De maneira que transmitimos algumas estratégias, por exemplo, a produção do pensamento da personagem realizado em nome próprio. Diferentes atores enlaçam-se de maneiras diferentes a uma mesma diegese. Stanislavski<sup>2</sup> monta estratégias, como as situações paralelas. O pensamento do personagem (criado pelo ator) implica um anel, um laço, entre a situação ficcional e uma situação da sua própria vida (que traz os ecos da memória corporal e a potência do engajamento). Outra estratégia é fazer perguntas, fazer o ator falar: “Por que faz isto? Por que se levanta neste momento?” O ator produz fala: material para enlaçar-se. Outro procedimento, que exemplifica a incidência da fala inventada, é a construção do passado da personagem. Esta construção implica um material visual e acústico que, por sua vez, provoca os ecos da sua vivência corporal, fazendo-o disponível a sua verdade (facilmente capturada pelo olhar).

A ficcionalização dos bastidores também é um dos procedimentos: o repertório dos bastidores é impresso na cena. Há muitas histórias no cinema onde se testemunha que não foi uma ficção a propulsora de resultantes, mas algo do contexto do ator – como uma sandália apertada ou a necessidade de adaptar-se à luz (adaptando-se a sua posição à luz o ator pode descobrir uma ação que passa a implicar sentido). Compreende-se que materiais fora do domínio da ficção são bem vindos, pois implicam efeitos inesperados. Outro tipo de procedimento, bastante peculiar, é escrever

<sup>2</sup> [Principal referência para o campo da Interpretação Teatral, ator e mestre russo que sistematizou um estudo sobre o trabalho do ator durante as primeiras décadas do Século XX.](#)

uma carta endereçada, por um personagem, a outro. Este procedimento, criado por Eugênio Kusnet<sup>3</sup>, implica uma maneira pessoal do ator se enlaçar à ficção. Por fim, fazer o ator dançar, cantar, correr; fazer exercícios físicos (o próprio cansaço entra em jogo): são espécies de aquecimentos que carregam a potência de um material novo (e pode mudar as resultantes de toda uma cadeia já elaborada). O mesmo se dá com a relação no espaço: mudando-se o espaço, um novo enquadramento se instala e outras resultantes.

O diretor é convocado a marcar a cena. Através de indicações físicas simples, a sua voz entra como um estímulo para que o ator produza. A forma corporal designada (uma espécie de narração do desenho do corpo ou das atividades) implica uma escuta e instala ações que não foram anteriormente visualizadas. Percebe-se que se necessita de repertório para o exercício da marcação. E vamos para a história do cinema, atrás de referências de cenas análogas a que se está trabalhando: Marlon Brando em “Sindicato dos Ladrões” brinca com a luvinha de Eva Marie Sant; Laura Morante em “O Quarto do Filho” brinca com um colar que estava na mesa de cabeceira enquanto conversa com o marido (Nani Moretti). Margarita Terékhoa em “O Espelho” coçando o olho com os punhos fechados imprime uma espécie de “sujeira” do corpo cotidiano. Trata-se de simular displicência em relação à situação de representação.

Mas o diretor pode, também, partir de uma abstração corporal, para que esta seja transformada em ações quando se junta à situação ficcional. Movimentos de dança (ou a mimese de figuras das artes plásticas, por exemplo) são incorporados na ficção quando o seu desenho é diluído<sup>4</sup>. Ou, ainda, pode-se tirar proveito das contra ações: quando o ator precisa inscrever impulsos, primeiro instala o impulso da ação oposta.

Ao mesmo tempo, estimula-se a criação de “instruções de jogo” (são metáforas). Por exemplo, o “jogar fora” a fala de um texto. Quando se pede ao ator que “jogue fora” a palavra, que “a cuspa”, está se criando metáfora que entra no jogo, situando um foco e implicando resultantes. A instrução “não fazer nada” pode implicar uma ambiguidade que interessa ao diretor. Quais metáforas o diretor pode criar para estimular o ator?

## CONCLUSÃO

É neste complexo manejo de materiais que o jovem diretor exercita-se no campo da Direção de Atores; quando ambos, diretor e atores, dedicam-se à exploração das potencialidades criativas em função da poética fílmica onde os segundos passam a se inscrever. Trata-se de um jogo, onde as visualidades da ficção e da vida do ator são tomadas como campos de extração de materiais e provocam reverberações – enquanto os enquadramentos se estabelecem: palavra (ou não), gesto (em movimento ou não), os movimentos dos planos, a montagem, a ficção evocada (para que o espectador escute certas ações e as interprete). O estilo de Direção de Atores precisa ser descoberto na prática, de maneira que o jovem diretor possa encontrar uma poética enquanto dirige. O ator tem parte ativa neste jogo e a direção deve maneja-lo através da voz, com o apoio de procedimentos transmissíveis que vão explorar o potencial criativo de cada ator.

## BIBLIOGRAFIA

- BARBA, Eugênio (1994).** A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral. São Paulo: Hucitec.
- GROTOWSKI, Jerzy (1988).** Sobre o Método das Ações Físicas. Palestra no Festival de Teatro de Santo Arcangelo (Itália). [http://www.grupotempo.com.br/tex\\_grot.html](http://www.grupotempo.com.br/tex_grot.html)
- KNÉBEL, M.** La Poética de la Pedagogía Tea
- KNÉBEL, María (2002).** La Poética de la Pedagogía Teatral. México: Siglo XXI.
- KUSNET, Eugênio (1992).** Ator e Método. São Paulo: Ed. Hucitec.
- STANISLAVSKI, Constantin (1968).** A Preparação do Ator. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- SILVA, Armando Sergio (2010).** CEPECA: uma oficina de pesquisAtores. São Paulo, Associação dos Amigos da Praça.

## REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

- O Quarto do Filho, 2001,** Filme. Dir: Nani Moretti. Itália.
- O Espelho, 1974,** Filme. Dir: Andrey Tarkovski. União Soviética.
- Sindicato de Ladrões, 1954,** Filme. Dir: Elia Kazan. E.U.A.

<sup>3</sup> Ator e professor de atores que atuou no Brasil nas décadas de cinquenta e sessenta.

<sup>4</sup> Maria Knébel, discípula de Stanislavski, teorizou “a justificação da forma”: começa-se com o gesto abstrato que o ator “justifica”. Esta “justificativa” implica a transformação da forma inicial para uma nova, que pode ser lida como ação da personagem. Este exercício implica insights. No encontro entre o traço abstrato do movimento e outros materiais pode se dar a criação de ações inesperadas.

## Literatura e arte nos documentários pedagógicos de Eric Rohmer e Manuel Guimarães

DAVID PINHO BARROS

---

*Nasceu no Porto em 1986. É licenciado em Línguas e Literaturas Modernas - Variante de Estudos Franceses e Ingleses pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e mestre em Ciências da Comunicação - Cinema e Televisão pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com uma dissertação sobre o cinema japonês da Nova Vaga orientada pelos Professores Alexandra Curvelo e José Manuel Costa. Em 2007 frequentou cadeiras de cinema na Université de la Sorbonne Nouvelle ao abrigo do programa Erasmus. Em 2009 e 2010 foi o co-organizador da Festa do Cinema Italiano em Portugal e realizou a curta-metragem *Esercizio di Lingua*. Trabalhou na Cinemateca Belga em Bruxelas na área da curadoria e comunicação e é, actualmente, docente de cursos de cinema na Universidade do Porto, na Universidade do Minho e na Alliance Française.*

# Literatura e arte nos documentários pedagógicos de Eric Rohmer e Manuel Guimarães

David Pinho Barros

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura, arte, pedagogia, documentário, Rohmer, Guimarães

## RESUMO

Nos anos 60, depois de deixar o seu lugar de editor nos Cahiers du Cinéma, Éric Rohmer realizou, com um intuito educativo, vários documentários para a televisão, encomendas da Office de Radiodiffusion Télévision Française, do Institut Pédagogique National e da Télévision Scolaire. Neles dá um outro sentido à “moralidade” tão recorrente nos seus ciclos ficcionais, dos “Seis Contos Morais” aos “Contos das Quatro Estações”. Foram sobretudo obras curtas dedicada ao cinema, à literatura, à história e à sociologia e que proporcionaram a muitos espectadores um primeiro contacto com as implicações socioeconómicas do trabalho rural e da industrialização, as figuras de Dom Quixote e Percival, a literatura de Víctor Hugo, Stéphane Mallarmé e Edgar Allan Poe e o cinema dos irmãos Lumière e de Carl Dreyer. Manuel Guimarães, por sua vez, depois das suas longas-metragens neorealistas, passou a realizar, de forma praticamente exclusiva, curtas-metragens documentais para a televisão, versando igualmente temáticas sociais, artísticas e literárias e fazendo uma síntese do “progresso” socioeconómico e cultural português na década de 60. Através de uma dissecação das metodologias pedagógicas adoptadas, que são sempre o resultado da cristalização de uma moral, esta comunicação visa analisar o recurso ao documentário televisivo por estes cineastas maiores do panorama europeu, determinando as soluções de representação encontradas e, numa perspectiva comparatista, equacionando as premissas políticas e culturais que ditaram a sua escolha. Para isso, estas obras pouco conhecidas de um efémero “cinema-escola” serão estudadas numa perspectiva histórica, que as relaciona com a longa tradição de filmes sobre outras artes, da qual fazem parte tanto *Le Mystère Picasso* de Clouzot como *Antonio Gaudí* de Teshigahara ou *O Meu Amigo Mike* ao Trabalho de Lopes, mas também colocadas em diálogo intertextual com o artigo fundador de Rohmer *Le Celluloïd et le Marbre*, dedicado à relação do cinema com as outras disciplinas artísticas.

## BIBLIOGRAFIA

**ALVES COSTA, Henrique (1978)**, *Breve História do Cinema Português*, Amadora: Biblioteca Breve (Instituto da Cultura Portuguesa).

**ELLIS, Jack C. e McLANE, Betsy A. (2005)**, *A New History of Documentary Film*, Londres: Continuum.

**LÉON, Pierre (2005)**, “Rohmer Éducateur” in *Cinéma 09*, Paris: Éditions Léo Scheer.

**PRADO COELHO, Eduardo (1983)**, *Vinte Anos de Cinema Português*, Amadora: Biblioteca Breve (Instituto da Cultura Portuguesa).

**ROHMER, Éric (2010)**, *Le Celluloïd et le Marbre*, Paris: Éditions Léo Scheer [1955].

## RESUMO

Nos anos 60, Eric Rohmer e Manuel Guimarães realizaram, com um intuito educativo, vários documentários para a televisão, obras dedicadas ao cinema, à literatura, à história e à sociologia e que proporcionaram a muitos espectadores um primeiro contacto com as implicações socioeconómicas do trabalho rural e da industrialização e com importantes figuras das artes e letras francesas e portuguesas. Através de uma dissecação das metodologias pedagógicas adoptadas, que são sempre o resultado da cristalização de uma moral, este texto visa analisar o recurso ao documentário televisivo por estes cineastas maiores do panorama europeu, determinando as soluções de representação encontradas e, numa perspectiva comparatista, equacionando as premissas políticas e culturais que ditaram a sua escolha.

## ARTIGO

Nos anos 60 do século passado, depois de deixar o seu lugar de editor nos *Cahiers du Cinéma*, Rohmer realizou, com um intuito educativo, vários documentários para a televisão, encomendas da Office de Radiodiffusion Télévision Française, do Institut Pédagogique National e da Télévision Scolaire. Neles dá um outro sentido à “moralidade” tão recorrente nos seus ciclos ficcionais, dos “Seis Contos Morais” aos “Contos das Quatro Estações”. Foram sobretudo obras curtas dedicadas ao cinema, à literatura, à história e à sociologia e que proporcionaram a muitos espectadores um primeiro contacto com as implicações socioeconómicas do trabalho rural e da industrialização, as figuras de Dom Quixote e Percival, a literatura de Victor Hugo, Stéphane Mallarmé e Edgar Allan Poe e o cinema dos irmãos Lumière e de Carl Th. Dreyer. No entanto, para um realizador que cresceu com a crítica cinematográfica, que se doutorou com uma tese sobre *Faust – Eine Deutsche Volkssage* de Murnau e que certamente subscreveria os ditos espirituosos comumente atribuídos a Godard “Le cinéma c’est un art, la télé c’est un meuble” e “Quand on va au cinéma, on lève la

tête, quand on regarde la télévision, on la baisse”, trabalhar para a televisão era, desde logo, um *exercice à contrainte*. A desconfiança, aliás, era geral entre os críticos dos *Cahiers*, que foram os primeiros a duvidar dos tão bons princípios que, desde cedo, a televisão pública anunciou para a criação fílmica por ela financiada e exibida. Hoje em dia vemos que as bases de reivindicação dos autores de cinema para a televisão são ainda as mesmas. Num artigo recente para o *Le Huffington Post*, o documentarista Olivier Meyrou escreve:

“La mission des responsables de France Télévision était simple en théorie: promouvoir la multiplicité des points de vue, défendre la diversité des esthétiques, ouvrir les antennes à de nouveaux champs d’expérimentation, éviter la culture marchande, gérer leur budget en père de famille et contribuer à notre intelligence collective. A l’arrivée... c’est raté!”<sup>1</sup>.

A respeito das limitações formais, John Wakeman cita o próprio Rohmer:

“When you show a film on TV, the framing goes to pieces, straight lines are warped... the way people stand and walk and move, the whole physical dimension... all this is lost. Personally I don’t feel that TV is an intimate medium.” (WAKEMAN, 1988: 919-928).

Por outro lado, Rohmer sempre apontou especificamente as falhas da Televisão Escolar, sobretudo ligadas ao desajuste entre a missão pedagógica das peças e o seu horário de exibição. Numa conversa na Cinemateca Francesa em Abril de 2004, antes da projecção dos dois filmes sobre Victor Hugo e de *Stéphane Mallarmé*, afirmou que o público mais provável dos seus documentários sobre arte tinha sido constituído pelos porteiros e pelas empregadas domésticas, os únicos que viam a televisão pública depois do tempo escolar mas antes do horário nobre. A necessidade de realizar para a televisão foi, assim, um exercício de adaptação e, ao mesmo tempo, de fuga a uma linguagem, tal como os de Hitchcock para fintar o código Hays ou os de John Ford para evitar as fórmulas dos montadores. Mas Rohmer viu-a também como um desafio à *la Oulipo*, sem a auto-imposição característica dos textos do grupo de Raymond Queneau, mas com o mesmo prazer na procura de alternativas dentro das restrições técnicas e narrativas. Deste malabarismo nasceu, por exemplo, a obra *Victor Hugo: Les Contemplations (Livres V et VI)*, fruto de uma parceria não oficial com a Les Films du Losange e com recurso a meios muito pouco televisivos: a deslocação solitária de Rohmer para a ilha de Jersey, a utilização de uma pequena câmara manual amadora, a liberdade total de escrita e de realização. O que foi, então, para Rohmer, fazer cinema para ensinar na televisão?

Num artigo intitulado “Rohmer Éducateur”, Pierre Léon aproxima os filmes do realizador francês aos romances de Dostoiévski, apontando para o tratamento “equitativo” das personagens nas obras de ambos os autores. Esta democracia de abordagem está, com efeito, na origem da natureza dialética do cinema de Rohmer, profundamente assente numa retórica pedagógica não normativa. Assim, nos documentários televisivos, o cineasta ensina através de uma leitura em palimpsesto, raspando o manuscrito e escrevendo sobre ele com imagens e sons. Esta estratégia intertextual está patente, por exemplo, nas duas obras que dedicou a Victor Hugo, destinadas a apresentar o poeta e romancista aos alunos de liceu franceses: *Victor Hugo: Les Contemplations (Livres V et VI)* e *Victor Hugo Architecte*. Nelas não encontramos nenhum dos recursos habituais dos documentários sobre arte: a criação está invisível, apesar de audível, e os elementos biográficos apresentam-se esparsos e difusos. São duas as respostas de Rohmer à antiga e traiçoeira questão de como filmar a arte em cinema, ambas profundamente heterodoxas: a sensação e a retórica. Assim, fugindo a tendências biografistas, à codificada versão cinematográfica, literária ou pictórica, e à histórica tentativa de filmar e cristalizar a criação (na origem, por exemplo, de *Le Mystère Picasso* de Henri-Georges Clouzot<sup>2</sup>), Rohmer constrói *Victor Hugo: Les Contemplations* como filme-impressão e *Victor Hugo Architecte* como obra-ensaio. A fabricação da primeira curta-metragem é, ela mesma, uma experiência eminentemente física e sensorial. Na já referida conversa na Cinemateca Francesa em 2004, o cineasta conta como filmou as cenas na ilha de Jersey em situações climatéricas extremas, tendo que passar as noites agarrado à frágil câmara manual para que ela resistisse ao frio. Léon, no seu texto, acrescenta a esta narrativa uma explanação estratégica do projecto:

“Happer un peu de l’air qu’avait respiré Hugo sur son “rocher qu’environne l’eau sombre”, goûter au sel et à l’iode qui parfument ses vers, grands et petits, de Marine-Terrace, et peut-être même mesurer avec la caméra les mouvements d’un vent ancien, pourtant toujours le même, au même endroit et aux mêmes heures, telle fut alors sa tâche.” (LÉON, 2005: 22).

<sup>1</sup> [www.huffingtonpost.fr/olivier-meyrou/documentaire-cinema-art-televison\\_b\\_1250253.html](http://www.huffingtonpost.fr/olivier-meyrou/documentaire-cinema-art-televison_b_1250253.html). Consultado em 05.04.13.

<sup>2</sup> “La poésie est quelque chose de difficile à tourner et il n’était pas question pour moi d’illustrer des poèmes avec des images. En même temps, je n’avais pas envie non plus de raconter la vie des poètes. Alors que faire?” (Apresentação dos filmes por Eric Rohmer na Cinemateca Francesa a 17 de Abril de 2004. Registo áudio em DVD em *Cinéma 09*, Paris: Éditions Léo Scheer).

A solução é eficaz: submetendo-se a uma experiência sensorial próxima da vivida por Hugo na ilha de Jersey, Rohmer consegue violentar o hiato temporal que o separa do escritor e tornar-se no íntimo possível. Não é de estranhar, assim, que Hugo apareça no filme retratado com uma inesperada simplicidade, longe do seu carácter de “monument national”, como muito pertinentemente repara Léon (LÉON, 2005: 22). É uma variante da estratégia utilizada (e patente, desde logo, no título) em *O Meu Amigo Mike ao Trabalho*, em que Fernando Lopes justifica a validade da sua abordagem pela proximidade física e afectiva ao objecto de interesse do seu filme: o pintor Michael Bieberstein<sup>3</sup>.

Em *Victor Hugo Architecte*, por sua vez, Rohmer é um académico, investigando e catalogando “provas” para construir a sua tese. É um trabalho de tratamento intelectual de uma matéria, muito próximo do desenvolvido nas obras de ficção rohmerianas, onde aquilo que importa não é o que se passa, mas sim a percepção e teorização do que se passa. *Louis Lumière* é o documentário de Rohmer mais próximo deste sistema. Nele, o cineasta filma Jean Renoir e Henri Langlois a discutirem a obra dos irmãos Lumière com opções muito semelhantes às que viria a utilizar na argumentação sobre o vegetarianismo em *Le Rayon Vert*, na troca de ideias entre o presidente da câmara e a filha do professor sobre a construção da mediateca em *L’Arbre, le Maire et la Médiathèque* ou na conversa entre as duas amigas sobre o furto no mercado em *Les Rendez-vous de Paris*. Assim, temos a acção, secundária: os trinta e oito filmes dos irmãos Lumière incluídos na obra, e a reflexão, principal: os comentários divergentes de Renoir e Langlois. Nela, mais uma vez, detectamos a premissa dostoiévskiana: ambos os intervenientes são ouvidos com a mesma intensidade e dedicação da câmara, exactamente como já acontecera com Brice Parain e Dominique Dubarle em *Entretien sur Pascal* (1965).

Se, por um lado, conseguimos assim facilmente identificar as estratégias ficcionais de Rohmer nos seus documentários pedagógicos, a operação inversa não se apresenta mais difícil. Com efeito, a dialética rohmeriana, por ser plurivocal, não é menos eficaz do ponto de vista educativo. Poderia mesmo dizer-se que está muito mais próxima da pedagogia dos diálogos socráticos do que da maioria dos modelos educativos actualmente vigentes na Europa, na sua essência univocais. São vários os elementos que, na composição de uma sua peça fílmica, se aproximam da aula perfeita. François Thomas, num detalhado artigo sobre um projecto abortado de Rohmer, *Les Petites Filles Modèles* (“Rohmer 1952: *les Petites Filles Modèles*”), relaciona-os desde logo com a formação profissional do cineasta, professor de literatura no liceu, referindo-se ao abandono precoce das filmagens na altura da “*rentrée scolaire*” para não perder as aulas que lhe cabia leccionar. É também pela temática educativa que Thomas defende a coerência da escolha do romance da Condessa de Ségur no contexto da restante filmografia de Rohmer, aparentemente tão distinta:

“Malgré le goût notoire de Rohmer pour les auteurs du XIXe siècle, le choix de la Comtesse de Ségur peut surprendre. Le cinéaste, qui annonçait dans sa déclaration d’intentions “une sorte de documentaire sur l’enfance”, adaptait le roman qui passe pour avoir “inventé” la figure de la petite fille dans la littérature française, alors qu’il créera rarement des personnages d’enfant et attendra les *Contes des quatre saisons* pour aborder réellement les relations parentales. Le projet porte cependant la marque de son intérêt pour l’éducation, dont témoigneront son court métrage *Véronique et son cancre* (1958)<sup>4</sup>, ses différents personnages d’enseignants ou sa vingtaine d’émissions pour la télévision scolaire.” (THOMAS, 2005: 34).

A dimensão pedagógica do cinema ficcional de Rohmer reflecte-se também nas escolhas metodológicas, da pre-produção aos enquadramentos. Em *Eric Rohmer - Preuves à l’Appui*, um filme da série “Cinéma, de Notre Temps”, realizado por André S. Labarthe e Jean Douchet e resultante de uma das raras entrevistas concedidas pelo cineasta, Rohmer explicita, por exemplo, a importância da dicção dos actores. É, segundo ele, um dos elementos fundamentais de avaliação durante um *casting*: Numa outra conversa sobre o seu cinema, concebida como apêndice a *La Femme de l’Aviateur* (1981), o realizador atribui a explicação da sua repulsa pelo grande plano ao facto de, com este recurso, se perder tanto a contextualização da personagem, e a consequente relação da figura humana com a sua envolvente,

<sup>3</sup> O filme de Lopes é, aliás, uma síntese das principais correntes de tratamento da arte pelo documentário: nele vemos, como em *Le Mystère Picasso*, o acto criativo de Bieberstein, o trabalho sobre a figura do criador (que aparece em todos os planos “povoados”) e uma muito rohmeriana cena onde, intradiegeticamente, se discute a primeira parte do filme e as suas implicações no binómio filme-quadro. Num primeiro investimento retórico, o realizador tinha explicitado a génese do projecto: “O Mike deu-me a ver e a filmar a sua viagem interior na criação de uma pintura. Filmámos pois o silêncio, o seu mistério, e a sua magia.” Este “*Le Mystère Bieberstein*” contém no entanto, dentro de si, a lúcida percepção do seu próprio falhanço, na medida em que o pintor admite, ao conversar com Maria João Seixas, que as fases mais importantes da fabricação da obra foram levadas a cabo “às escondidas”, quando a câmara de Lopes não estava a filmar. André Bazin, no seu célebre artigo “*A Bergsonian Film: The Picasso Mystery*”, tinha já alertado para o facto de que *Le Mystère Picasso*, a contrário da grande maioria dos filmes sobre arte, não tentava explicar a criação de Pablo Picasso: “*The Picasso Mystery radically departs from the more or less didactic films about art that are still being made up to this very day. In fact, Clouzot’s film does not explain Picasso: it shows him, and the lesson to be learned, if there is one, is that watching an artist work cannot give us the key to his art, not to mention to his genius. Of course, watching the work at its intermediate stages might in some cases reveal the evolution of the thinking behind it or show us a few tricks of the trade, but these are at best merely idiosyncratic secrets from which no larger meaning can be derived.*” (BAZIN, 1956: 57).

<sup>4</sup> *Véronique et son Cancre* é mais uma prova da desconfiança de Rohmer face às estratégias educativas em vigor em meados do século XX em França. Nele, encena uma explicação de uma professora a um aluno mal comportado, nenhum deles compreendendo verdadeiramente aquilo que estão a estudar.

como toda a riqueza do gesto e da expressão corporal. O grande plano é, para Rohmer, pobre e redutor. A voz e os gestos são, assim, as armas de quem ensina, veiculando a ciência, a reflexão e o espírito. No seu célebre texto *Le Céluloïd et le Marbre*, o autor tratou precisamente aquilo que, no cinema, ultrapassa a expressão plástica:

“Le film ne donnerait pas seulement à voir, mais saurait, langue nouvelle, nommer, désigner. Ainsi participerait-il de deux formes d’art dont les pôles sont pour l’une, la peinture, pour l’autre, la poésie.” (ROHMER, 2010: 47).

Prova desta viagem pedagógica em vários formatos e modelos é a obra mista *Stéphane Mallarmé*, realizada para a série “En profil dans le texte”. É uma peça encenada, que apresenta Mallarmé, interpretado por um actor (Jean-Marie Robain), numa entrevista impossível, dada num formato ainda por inventar à data da morte do poeta. A pedagogia reside no mecanismo montado por Rohmer: o texto, respostas verdadeiras de Mallarmé a um outro inquérito, é inserido numa estrutura dialógica dinâmica, devedora de um *unheimlich* circunstancial e de uma actualização epocal, não pela caracterização ou *décor*, mas pela evidente *mise-en-scène* televisiva.

*Mallarmé* é, portanto, o único filme de Rohmer onde o artista verdadeiro ganha um corpo, apesar de falso. Se, por um lado, esta concretização física da figura do poeta pode aparentar ser uma excepção à regra rohmeriana, por outro contém em si a consciência da impossibilidade de desvendar o mistério da criação através da presença física do criador. O jogo é, desde logo, explícito: as palavras de Mallarmé são verdadeiras, o seu corpo não.

Manuel Guimarães, exactamente no mesmo período, depois do seu trabalho de filiação neo-realista, encetou um projecto muito semelhante ao de Rohmer: realizar documentários, destinados ao espectador televisivo, sobre o estado da arte, a evolução da indústria e o progresso industrial em Portugal. Nas obras sobre artistas, todavia, pôs em prática a estratégia inversa à do cineasta francês: a de tentar encontrar, *fisicamente*, a origem da arte. Esta busca da corporeidade concretizou-se em dois tipos de filmes: os que, centrando-se em uma ou mais individualidades, tentam encontrar na figura humana os vestígios da arte, o seu lastro, e os que se dedicam à indústria e aos meios tecnológicos que tornaram a criação possível. Na primeira categoria podemos incluir os retratos cinematográficos de António Duarte, Júlio Resende e Martins Correia (*António Duarte, Resende e Areia Mar - Mar Areia*), que assumem estruturas muito semelhantes, contando, todos eles, com três elementos basilares: entrevistas, filmagens do espaço de trabalho e *prises de vues* das obras artísticas. Ao contrário de *Stéphane Mallarmé* de Rohmer, contudo, as entrevistas não seguem um argumento pré-determinado. As respostas são, assim, o fruto de uma espontaneidade retórica, por vezes incomodativa para Guimarães. O realizador acaba assim, amiúde, por contradizer cinematograficamente as réplicas dos artistas. Vejamos o caso da sequência em que António Duarte, interrogado sobre as suas influências, oferece uma grande hesitação, acabando por mencionar a custo Rodin, Maillol e a escultura medieval portuguesa. Os planos que se seguem, fortemente ilustrativos, procuram a solidez destas afirmações e completam e corrigem as declarações do escultor. Anteriormente, quando António Duarte interroga o seu interlocutor sobre se teria respondido à sua pergunta, Luís Filipe Costa responde em defesa do artista:

“António Duarte não é um escultor hesitante.”

Depois do questionamento sobre as influências, a *voz-off* continua:

“Os artistas, tal como os pensadores, podem sofrer múltiplas influências sem perturbarem a determinação do seu caminho, porque influência significa para eles o diálogo permanentemente aberto com os que, em todas as épocas, dizem ou fazem a verdadeira realidade. Encontram-se na obra de António Duarte pelo menos três fases de desenvolvimento em que as influências, o diálogo com escultores universais ou com os grandes artistas portugueses, se manifestam cada vez menos como apreensão de formas mas cada vez mais como sabedoria interior. A convivência com homens como Columbano e Teixeira de Pascoaes marcaram no trabalho do escultor uma fase cultural e informativa que é possível definir entre 1930 e 1940. De 1940 a 1950 é o trabalho que domina a obra, trabalho colectivo, como na experiência da Exposição do Mundo Português, solitário como em todas as peças de pequena ou grande estatura com que António Duarte progressivamente conquista uma estética, a sua estética.”<sup>5</sup>

O espaço, por sua vez, é filmado com um grande virtuosismo, revelando uma procura imagética que ecoa a crença, profusamente intuída em todos os documentários de Guimarães, de que a arte é um fruto da paz de espírito:

<sup>5</sup> Em *Areia Mar - Mar Areia*, a questão das influências é colocada por Martins Correia de uma outra forma: “[...] a nós artistas, evidentemente que nos é dado mais naturalmente um sentido visual. E nesse sentido visual, depara-se-me com [sic] estes problemas: é o visual vivo e o visual passado. No visual passado, encontramos as formas feitas por outros artistas que têm em nós sedução. Na forma actual, temos de facto as pessoas que convivem connosco, que têm ou não têm a reflexão dessa mesma linguagem.”

assim, o cineasta esforça-se por capturar a pacatez da casa de férias de António Duarte em São Pedro de Moel ou o recolhimento da casa-estúdio de Resende em Gondomar. Por outro lado, numa lógica mimética, Guimarães filma directamente os espaços e objectos que, no seu entender, são *convertidos*, através de singulares processos, em peças pelos artistas. Desta forma, em São Pedro de Moel, o realizador aposta numa montagem paralela entre elementos naturais e as obras que, segundo ele, são a sua transfiguração artística, e apoia-se no texto de Afonso Botelho, que comenta:

“Na sua casa de São Pedro de Moel, onde a terra se acaba e o mar começa, no dizer do poeta e seu amigo Afonso Lopes Vieira, António Duarte recebe os favores dessa audiência que o mar dá à terra, simplificando-lhes os caprichos, num trabalho incessante de devorar o que é extrínseco e heterogéneo.”

As peças, finalmente, são tratadas com uma curiosidade multiangular, sondando-as Guimarães para lhes decifrar o “mistério” de que Fernando Lopes falava a propósito de Bieberstein. Aqui valerá a pena lembrar os documentários que fundaram o novo cinema sobre arte na Europa, nomeadamente os filmes dos anos 50 realizados por Alain Resnais: o projecto co-dirigido por Chris Marker, *Les Statues Meurent Aussi*, e as obras sobre pintores e quadros específicos: *Van Gogh*, *Gauguin* e *Guernica*. Neles, uma voz-off poética guia o espectador através de uma leitura previamente determinada, oferecendo uma perspectiva didáctica superior. Em Guimarães, a pedagogia é silenciosa, esperando a revelação do segredo através da contemplação diacrónica. Com a panorâmica, por exemplo, o realizador português ultrapassa a bidimensionalidade cinematográfica e recorre ao tempo para conseguir oferecer uma leitura, se não completa, pelos menos plurifacetada das obras. Esta técnica é particularmente visível, por exemplo, em *António Duarte*, onde as suas estátuas são perscrutadas em silêncio ou ao som de árias jazzísticas durante longos planos. Noutros momentos, porém, o toque de Resnais faz-se sentir e as obras são interpretadas à medida que são examinadas pela câmara:

“Ao mesmo resultado de simplificação chegou o escultor na fase mais recente da sua obra, que no entanto é procurado desde 1950 de um modo explícito e coerente. Talvez o tema da morte lhe tenha dado a chave do enigma, que a matéria plástica simultaneamente oferece e retira, oculta e sugere. Simplificado mundo no seu termo, o artista introspecciona-se e as figuras mortais que coloca no rectângulo tumular definem-se apenas pela memória. Olham-se a si próprias, cada uma no sentido já completo. António Duarte, em plena maturidade, encontra a forma que procurava, cada vez mais recolhida, se bem que rigorosa e afirmativa. Atento à matéria, o artista ausculta a sabedoria do humanismo cristão medieval, do Pai ao Filho, do românico ao gótico.”

O *Porto, Escola de Artistas e Artes Gráficas*, por seu lado, focam os processos industriais que permitem a criação. Se, nas obras sobre personalidades, Guimarães procura o berço técnico para a produção artística individual, nestes filmes fá-lo de um ponto de vista colectivo, arquitectando cinematograficamente espaços de formação e fabricação. O primeiro, realizado no âmbito da série “Portugal de Agora”, enquadra a criação portuense na ideologia política vigente, defendendo a arte produzida na e pela cidade como mais uma prova de que está na via do “progresso”:

“Porto, cidade onde nasceram e viveram muitos dos maiores artistas portugueses. Cidade de realizações novas, em que sempre a arte não é esquecida. Cidade onde a história e a vida moderna andam a par na caminhada para um futuro que se vislumbra mais grandioso”.

Se O *Porto, Escola de Artistas* dá a ver as obras já concluídas, *Artes Gráficas*, realizado no mesmo ano, expõe os bastidores da criação. O segundo filme é, com efeito, menos retórico e mais informativo. As imagens acompanham a cadenciada produção mecânica dos produtos de design e esforçam-se por delimitar, cronologicamente, as diferentes fases dos processos industriais. O comentário, por sua vez, é tendencialmente expositivo. Referindo-se à Escola Artística de Soares dos Reis, a voz de Armando Correia explica, pedagogicamente:

“Na sala de composição tipográfica manual, o mestre ensina as primeiras fases do trabalho. Da tipografia à impressão, os alunos passam por uma aprendizagem minuciosa sob a orientação de professores especializados. A Escola Soares dos Reis faculta cursos de compositor, impressor tipográfico, gravador fotoquímico, compositor mecânico e desenhador litográfico.”

A paternidade desta opção é facilmente identificável na escola de John Grierson que, nas palavras de Patricia Aufderheid,

“vigorously promoted the notion of of documentary as a tool of education and social integration,

in lectures and writings. In 1932 Grierson celebrated the power of documentary to observe “life itself”, using real people who could help others interpret the world and real stories.” (AUFDERHEIDE, 2008: 35).

Os documentários sobre arte de Manuel Guimarães, concebidos com o apoio do governo de Salazar, são, assim, uma parte integrante do programa estatal de edificação de um panteão nacional contemporâneo, repleto de figuras que cotejem os heróis portugueses do passado. A sua matriz conceptual e metodológica corresponde a uma crença de que o documentário deve ensinar, aproximando-se, neste ponto, da obra documental de Eric Rohmer para a Télévision Scolaire. É, no entanto, precisamente de natureza cinematográfica o abismo que se estabelece entre as duas filmografias contemporâneas.

Em primeiro lugar, porque as curtas-metragens do cineasta francês pertencem já a um novo paradigma estético, à época ainda só intuído em Portugal através d’*Os Verdes Anos* e de *Mudar de Vida* de Paulo Rocha, de *Dom Roberto* de Ernesto de Sousa e de Belarmino de Fernando Lopes. Rohmer integrava já a ruptura realista, jogando, no seu cinema, com o tempo real, nomeadamente no seu filme-entrevista *Stéphane Mallarmé*. Assimilava a lição de *Le Mystère Picasso* de Clouzot tal como proposta por Bazin e, simultaneamente, apostava numa leitura fenomenológica assente na experiência (e conseqüente pedagogia) indirecta.

Nos seus documentários, Guimarães oblitera as marcas estilísticas que tinham caracterizado, com o bizarro interregno de *A Costureirinha da Sé*, a sua obra anterior, de *Saltimbancos* a *O Trigo e o Joio*, fortemente desfigurados pela censura. Rohmer, pelo contrário, incute um cunho autoral, temático e estilístico, em toda a sua obra, reclamando a Política dos Autores e permitindo um estudo global da sua filmografia, com interpenetrações constantes entre os seus ciclos ficcionais e as encomendas televisivas.

Finalmente, Rohmer é, nos seus documentários sobre arte, um filho de *Les Statues Meurent Aussi*, enquanto que Guimarães, no seu projecto análogo, continua, apesar das mal assimiladas lições de Resnais e Marker, a debater-se com os modelos griersonianos, recusando a ruptura realista.

## BIBLIOGRAFIA

**ALVES COSTA, Henrique (1978)**, Breve História do Cinema Português, Amadora: Biblioteca Breve (Instituto da Cultura Portuguesa).

**AUFDERHEIDE, Patricia (2008)**, Documentary Film: A Very Short Introduction, New York: Oxford University Press.

**BAZIN, André (1956)**, “A Bergsonian Film: The Picasso Mystery” in DALLE VACCHE, Angela e PRICE, Brian (Ed.) (2006), Color, the Film Reader, New York: Routledge.

**DELEUZE, Gilles (1983)**, L’Image-Mouvement, Paris: Les Éditions de Minuit.

**ELLIS, Jack C. e McLANE, Betsy A. (2005)**, A New History of Documentary Film, Londres: Continuum.

**GRILO, João Mário (2006)**, As Lições do Cinema - Manual de Filmologia, Lisboa: Colibri.

**JEANCOLAS, Jean-Pierre (1995)**, Histoire du Cinéma Français, Paris: Armand Colin Cinéma.

**LÉON, Pierre (2005)**, “Rohmer Éducateur” in Cinéma 09, Paris: Éditions Léo Scheer.

**PRADO COELHO, Eduardo (1983)**, Vinte Anos de Cinema Português, Amadora: Biblioteca Breve (Instituto da Cultura Portuguesa).

**ROHMER, Éric (2010)**, Le Celluloïd et le Marbre, Paris: Éditions Léo Scheer [1955].

**THOMAS, François (2005)**, “Rohmer 1952: les Petites Filles Modèles” in Cinéma 09, Paris: Éditions Léo Scheer.

**WAKEMAN, John (1988)**, World Film Directors: v. 2, 1950-1988, Nova Iorque: H.W. Wilson Publishing Co.

## FILMOGRAFIA

**A Costureirinha da Sé, 1959**, Filme. Dir. Manuel Guimarães

**António Duarte, 1969**, Filme. Dir. Manuel Guimarães

**Areia Mar - Mar Areia, 1973**, Filme. Dir. Manuel Guimarães

**Artes Gráficas, 1967**, Filme. Dir. Manuel Guimarães

**Belarmino, 1964**, Filme. Dir. Fernando Lopes

**Dom Roberto, 1963**, Filme. Dir. Ernesto de Sousa

**Entretien sur Pascal, 1965**, Filme. Dir. Eric Rohmer

**Eric Rohmer - Preuves à l’Appui, 1994**, Filme. Dir. André S. Labarthe e Jean Douchet

**Gauguin, 1950**, Filme. Dir. Alain Resnais

**Guernica, 1950**, Filme. Dir. Alain Resnais e Robert Hessens

**La Femme de l’Aviateur, 1981**, Filme. Dir. Eric Rohmer

**L’Arbre, le Maire et la Médiathèque, 1993**, Filme. Dir. Eric Rohmer

**Le Mystère Picasso, 1956**, Filme. Dir. Henri-Georges Clouzot  
**Le Rayon Vert, 1986**, Filme. Dir. Eric Rohmer  
**Les Rendez-vous de Paris, 1995**, Filme. Dir. Eric Rohmer  
**Les Statues Meurent Aussi, 1953**, Filme. Dir. Alain Resnais e Chris Marker  
**Louis Lumière, 1968**, Filme. Dir. Eric Rohmer  
**Mudar de Vida, 1966**, Filme. Dir. Paulo Rocha  
**O Meu Amigo Mike ao Trabalho, 2008**, Filme. Dir. Fernando Lopes  
**O Porto, Escola de Artistas, 1967**, Filme. Dir. Manuel Guimarães  
**Os Verdes Anos, 1963**, Filme. Dir. Paulo Rocha  
**O Trigo e o Joio, 1965**, Filme. Dir. Manuel Guimarães  
**Resende, 1970**, Filme. Dir. Manuel Guimarães  
**Saltimbancos, 1952**, Filme. Dir. Manuel Guimarães  
**Stéphane Mallarmé, 1968**, Filme. Dir. Eric Rohmer  
**Van Gogh, 1948**, Filme. Dir. Alain Resnais  
**Victor Hugo Architecte, 1969**, Filme. Dir. Eric Rohmer  
**Victor Hugo: Les Contemplations (Livres V et VI), 1966**, Filme. Dir. Eric Rohmer

## A utopia de Winstanley na literatura e no Cinema.

ALICE GUIMARÃES

# A utopia de Winstanley na literatura e no Cinema.

Alice Guimarães

## RESUMO

A utopia de Winstanley's na literatura e no Cinema

Gerrard Winstanley foi um visionário que sonhou com o estabelecimento de um comunismo agrário para o futuro da Inglaterra no Interregnum, partindo do pressuposto bíblico que "a terra era um tesouro comum a todos".

Se a relevância dos seus panfletos e da sua utopia literária, *The Law of Freedom*, nos proporcionam um notável recurso histórico e literário ao ilustrar a realidade sociopolítica no Interregnum Inglês, o cinema, através da captação da imagem, conseguiria retratar notavelmente a sua utopia, transportando-a para a tela e resgatando-a do esquecimento.

Através de uma metodologia intertextual, verificamos que o processo de escrever pode ser visto como o processo de retratar, uma vez que ambos tentam coligar episódios ou, por outras palavras, "lembrar" fragmentos de memórias passadas, de culpas e traumas, de sonhos e aspirações ou visões de utopias que, longe de serem entidades fixas, são um processo interminável e inacabado de confrontos e conflitos.

O filme *Winstanley* não tem unicamente um objetivo político. Sendo baseado na sua vida e atividade na comunidade utópica *Digger*, no seu legado literário e na sua própria utopia e ainda no romance de David Cauter que narra a história deste líder revolucionário, torna-se, acima de tudo, uma viagem ao século XVII, às aspirações políticas da sociedade do Interregnum e um retorno à sua própria utopia.

Através desta análise do filme histórico poderemos entender que para conhecer a história se torna também necessário alguma reflexão sobre o pensamento utópico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema, sociedade, utopia, literatura, Winstanley

## ABSTRACT

Winstanley's utopia in Literature and in Cinema

Winstanley was a visionary man who, during the Interregnum, envisioned for the future of the English Commonwealth the establishment of a rural communism as he believed "the earth was a common treasure for all".

If the relevance of his pamphlets and his literary utopia, *The Law of Freedom*, provides a remarkable literary and historic resource depicting the socio-political reality of the Interregnum period, cinema through the shot of image, will perform his utopia, bringing it to screen.

Through an intertextual approach this essay will point out that the process of writing can be regarded as the process of picturing, as both try to piece together or, in other words, "re-member" fragments of recollections from the past, of haunting guilt and traumas, beautiful dreams and aspirations, or visions of utopias that far from being fixed entities are rather an endless and unfinished process filled with clashes and conflicts.

This film hasn't just a political aim. Based on David's Cauter novel, in Winstanley own literary utopia, in his *Digger* communities, it is above all a travel back to the seventeenth century.

Through the historical film we figured out that to understand history some form of utopian thinking is also needed. We will look into Winstanley's life, his utopian society of *Diggers*, his social and political ambitions and his own written utopia.

Key – Words – Cinema, society, literature, utopia, Winstanley

## A UTOPIA DE WINSTANLEY NA LITERATURA E NO CINEMA

"O pensamento contém a possibilidade da situação que ele pensa.

O que é pensável é também possível."

Ludwig Wittgenstein

A capacidade de fantasiar, sonhar e de especular sobre o futuro, parece ser uma característica definidora da humanidade. A criação de mundos perfeitos, de paraísos a alcançar, de um passado remoto, ou de um futuro melhor pode ser encontrada em diferentes civilizações ao longo da história.

Este sonho de uma sociedade justa parece assombrar a imaginação humana em todas as idades, não importa se é chamado o Reino dos céus, ou a sociedade sem classes, ou se é considerado como uma Idade do Ouro, uma vez que existiu no passado e da qual podemos ter degenerado. (Orwell citado em Kumar, 1987, p. 2)

Na realidade o lugar da sociedade ideal (utopia) e o lugar da felicidade (eutopia) surgem representados nas

tradições literárias quer sob a modalidade nostálgica de paraíso perdido, quer sobre a forma de esperança de milénio a haver. É que segundo Frank e Fritzie Emanuel “a utopia é uma planta híbrida nascida do entrecruzamento da crença judaico-cristã num mundo outro e paradisíaco, com o mito helénico de uma cidade ideal na terra” (1997:15). Este hibridismo remonta às origens da civilização europeia e à heterogeneidade de filosofias de proveniência helénica e doutrinas religiosas-espirituais, de proveniência judaica.

Perante esta dualidade, existente entre a nostalgia de um passado perdido e a antecipação de uma realidade esperançosa, a utopia define-se para uns, como uma projeção longínqua da realidade política existente no momento exato da redação do texto literário, uma inteligência antecipadora em relação aos acontecimentos históricos que se efetivarão posteriormente, um desejo de renovação que colide com a mentalidade comum; para outros porém, ela é uma corrente histórica de renovação social, fundada sobre valores e necessidades considerados essenciais, tais como liberdade, igualdade, justiça, irmandade – e que foram esquecidos ou descurados, sendo por isso o contínuo retorno desses valores e necessidades.

Porém, se como referimos, o pensamento sobre utopia remonta aos primórdios da existência humana, a utopia enquanto género literário, será apenas reavivada por Thomas More no século XVI. É, efetivamente, então que este cunha a palavra imprimindo a ambiguidade ao conceito que acumulará cargas semânticas valorativas e será ao longo dos anos redefinido perante as mais variadas propostas de críticos literários, linguistas, historiadores, sociólogos, etc. É com More que a imaginação de uma sociedade ideal é espacializada. Como palavra e título, Utopia invoca um espaço. Com More este espaço é, por um lado, um nenhum-lugar e um bom-lugar e, por outro lado, um destino ficcional que serve como leitmotiv de uma narrativa. A intenção deste autor é jogar com o espaço de forma a definir simultaneamente um conceito e um género literário. O termo que dá título à sua obra passa a ser utilizado simultaneamente como vocábulo e conceito lúdico, permanentemente oscilante entre eu e ou, entre o lugar onde tudo está bem, lugar feliz (eutopia) e o lugar de nenhures (ou-topia).

Dada a extensão da investigação levada a cabo sobre a definição de utopia e do pensamento utópico, e a similaridade dos seus conteúdos, pode-se argumentar que não há um consenso geral sobre o que constitui a utopia e o que não constitui.

Das inúmeras propostas para a definição deste conceito e do género literário que ele informa, o que permanece consensual é o facto de se atribuir à literatura utópica uma tentativa de conceber uma realidade melhor e contra factual, focalizando-se num desenvolvimento positivo dos sistemas político-sociais e sendo essa sociedade retratada como existente num local remoto. Os seus autores descrevem em detalhe a estrutura política, as leis, a religião, os sistemas de educação, a economia e as condições de vida do seu povo.

Estes são, talvez, os únicos aspetos das utopias literárias com que a generalidade dos investigadores concorda. Para além deste ponto de referência geral, a determinação do que é utópico tende a depender do horizonte de expectativas das sociedades coevas.

No entanto, no século XVII, as utopias literárias passam a refletir duas tendências, se não opostas, pelo menos divergentes, que marcam o universo cultural da época, o zelo religioso e a curiosidade científica. Como exemplos paradigmáticos, destacam-se *New Atlantis*, de Francis Bacon, *A Cidade do Sol*, de Tommaso Campanella, e *Christianopolis*, de Valentin Andrea. Como o pensamento utópico antecipa muitas das soluções políticas futuras, nesse século proliferaram as utopias onde a tradição hermética se combinava com as possibilidades exaltantes da revolução científica em curso, proliferando a vertente otimista do mundo e do homem e a sua vertente ativa ou concretizável.

É assim que, em Inglaterra, no século XVII, com o decurso da Guerra Civil Inglesa e durante o período do Interregnum, o utopismo se orienta, mais do que nunca, para uma realidade esperançosa. Vive-se um período de agitação política em que as disputas entre o Parlamento, desejoso de mais autonomia e autoridade, e o rei, Carlos I, convencido do seu direito divino, chegavam ao seu ápice dando origem à Revolução Inglesa de 1640. A disputa política não teria sido, no entanto, o único ponto de dissensão neste período: a religião fora, igualmente, um fator decisivo. Para além disto, este foi também o momento da aceleração dos cercamentos, que viria a empobrecer ainda mais a população rural, provocando o seu êxodo para as cidades, o que causaria aí um grande afluxo populacional que viria a incrementar as degradantes condições de vida aí vivenciadas.

Perante toda este contexto sócio-político, as características utópicas da escrita inglesa têm necessariamente de deixar de se preocupar com ilhas imaginárias ou cidades escondidas nos mapas, passando a sua preocupação maior a ser a recuperação da prosperidade da nação. É então que a utopia passa a ter uma vertente totalmente distinta das suas antecessoras. Para além de apresentar uma mudança radical do seu paradigma de romance para o panfleto, ou da teoria da ficção para a teoria política, passa também a caracterizar-se por ter uma orientação prática. Assim, as utopias modernas que aparecem no século XVII em Inglaterra, trocam o deslocamento geográfico pelo cronológico e deixam a ficção para se apresentarem como projetos de reforma social. Deste modo a eutopia (bom lugar) converte-se em eucronia (bom tempo), deixando de ser uma ilha ou cidade escondida para ser possibilidade de futuro, parte de um devir histórico, dos HOMENS, dos seus afazeres, projetos e realizações.

É neste contexto que situamos a utopia literária de Winstanley denominada *The Law of Freedom*, inserindo-a no conjunto das utopias práticas e reconhecendo no seu autor uma vocação utópica e dinâmica, uma contestatária interpelação da existência e uma realidade que se assume como alternativa.

Ao analisarmos esta utopia, quer na sua obra literária *The Law of Freedom*, quer no filme homónimo adaptado posteriormente para o cinema, constatámos que o processo de escrever pode ser visto como o processo de retratar, uma vez que ambos tentam coligir episódios ou, por outras palavras, “lembrar” fragmentos de memórias passadas, de culpas e traumas, de sonhos e aspirações ou visões de utopias que, longe de serem entidades fixas, são um processo interminável e inacabado de confrontos e conflitos. Neste âmbito, a utopia de Winstanley apresenta nesta intertextualidade de discursos a mesma função.

Procuremos agora rever na figura de Gerrard Winstanley a sua ação política e literária e a sua determinação para agir. Com efeito, este reformador e visionário foi um soldado e líder radical do exército revolucionário de Cromwell que traduziu o sonho das grandes utopias igualitárias da História para a escrita e para a agenda política moderna. Para alguns historiadores marxistas como é o caso de Christopher Hill, Winstanley foi considerado um dos mais importantes precursores do socialismo (1985), ou ousando ir ainda mais longe e citando Henry Holorensaw: “Some of his remarks [Winstanley’s remarks] are reminiscent of the soviet constitution of today” (1939:33).

De facto, na Inglaterra convulsionada pela revolução anti absolutista de Cromwell, Winstanley e os Diggers formaram aquela que viria a ser considerada a ala esquerda do movimento revolucionário burguês tentando implantar comunas agrárias “socialistas” no sul do país. A sua ideologia provinha de uma leitura radical da Bíblia, a qual interpretavam contra o sistema político, económico e eclesiástico do capitalismo mercantilista Inglês. A ação representava, neste período, a ponte crucial entre o utopismo e a realidade. E foi, talvez, a ação de Winstanley, mais do que a sua retórica, que o lançou para os livros da História. Em contrapartida, sem a escrita de Winstanley, a experiência dos Diggers talvez não fosse sequer lembrada.

Após se ter transformado no líder radical dos Diggers, Winstanley planeou a formação de uma comuna na qual o comando “work together, eat bread together” teria de ser obedecido. O local escolhido seria perto de St. George Hill. O pequeno grupo de Diggers liderado por Winstanley e pelo seu colega William Everard instalou-se em St. George Hill, mesmo às portas de Londres para escavar a terra desperdiçada e cultivá-la, tendo de lutar constantemente contra situações potencialmente difíceis. Este pequeno grupo rural que pretendia lavar e viver do trabalho da terra, pacífico por princípios, teve por adversários membros das comunidades possuidores de terras ou mesmo os pequenos proprietários que pretendiam salvaguardar os seus interesses. Sabendo-se que as autoridades locais estavam ligadas à posse das terras, tais forças de oposição levariam a que os dias de Winstanley, e da colónia Digger, durassem pouco mais de um ano (Davis, 1981: 174). Winstanley tinha a esperança que muitos outros o seguissem neste exemplo e se juntassem à causa Digger, mas a sua comunidade viria a ser objeto de uma forte oposição, tendo sido duramente reprimida.

A sua obra literária, *The Law of Freedom*, constitui assim o seu último esforço no âmbito da política radical. Enquanto expressão de verdadeiro utopismo, representa uma tentativa, no sentido de incitar outros a agirem. O objetivo explícito de Winstanley nesta obra, é convencer os seus leitores e, particularmente, Oliver Cromwell, a adotar um novo governo baseado essencialmente nas Escrituras. À semelhança de outros escritores puritanos coevos como por exemplo, John Milton, Winstanley partilhava a esperança de que a Inglaterra do seu tempo pudesse ser transformada numa utopia de reforma religiosa e social, livre do governo eclesiástico, caracterizada por uma liberdade religiosa e de consciência, famosa pela justiça e retidão das suas leis e povoada por cidadãos piedosos, trabalhadores e bem-educados. Nesta obra literária, que é manifestamente uma utopia sob a forma de panfleto, ele descreve cidadãos espirituais e profundamente comprometidos a trabalhar para o bem comum, renunciando a propriedade da terra e os seus lugares na hierarquia social.

Embora Winstanley tivesse falhado na sua tentativa de ver realizada a sua comunidade, este discurso utópico representa o último testemunho das suas ideias revolucionárias. Tal como a Utopia de More ou New Atlantis de Bacon, esta obra delinea uma sociedade melhor; sendo todavia uma sociedade imaginária que não existe em lado algum, a não ser nas páginas do livro e no pensamento de um grupo de Diggers. E, corroborando as palavras de Nigel Smith: “Winstanley did something quite remarkable, something achieved by no other contemporary, namely ‘digging’ on the page as well as in the ground” (2000: 58)

David Petegorsky afirma por seu turno que, se a história negou a Gerrard Winstanley a proeminência no desenvolvimento do pensamento político que o seu génio deveria merecer, ela foi, também, igualmente ingrata ao cobrir a sua vida com um véu de obscuridade impenetrável (... e acrescenta) o mais avançado pensador da revolução inglesa foi completamente negligenciado pelos seus historiadores. (Petegorsky, 1940:121, tradução nossa).

De facto, tudo o que se sabe sobre o movimento Digger, na maioria factos ignorados no seu tempo e facilmente esquecidos pela História, conhece-se apenas através dos registos escritos de Winstanley. A sua ação e obra estiveram, no entanto, completamente esquecida até finais do século XXI, quando os seus trabalhos foram “resgata-

dos” do esquecimento público. Mais recentemente, com a emergência da contracultura, historiadores, romancistas e realizadores de cinema tais como Christopher Hill, David Cauter e Kevin Brownlow, respetivamente, resgataram a sua utopia do esquecimento, retratando Winstanley não como um proto marxista, mas como um comunista radical cristão que lutou intensamente pelos direitos dos mais desprotegidos e, através de uma reinterpretação histórica da sua ação, a sua utopia seria finalmente transportada para o grande ecrã.

Se a relevância da literatura de Winstanley nos fornece uma valorosíssima fonte histórica que nos ilustra a realidade sociopolítica da sua época, o sentimento generalizado de um povo assolado pela miséria e o sentimento utópico que dominou a sociedade inglesa do Interregnum, torna-se também relevante refletir como através do cinema e do impacto da imagem, a sua utopia será retomada, (re)vivendo-se, assim, essa realidade em vez de a sugerir através de um texto, como acontece frequentemente na literatura.

A intertextualidade entre o recurso literário e a adaptação fílmica (explorando criativamente as premissas oferecidas pelo texto original de Winstanley) podem aqui ser vistas como tendo a mesma função. Ambas comunicam a mesma mensagem - a luta pela concretização da sua utopia.

O filme *Winstanley*, adaptado para o cinema por Kevin Brownlow e Andrew Mollo em 1975, é uma viagem ao século XVII, às ambições políticas da sociedade do Interregnum e à própria utopia da personagem histórica homónima.

Podemos afirmar que este filme retrata claramente, na sua forma mais realista, a pobreza, a forma de trabalhar a terra, as guerras e as armas e a violência contra o povo. Nele encontramos com o passado através daquilo que consideramos serem os seus aspetos visuais, difíceis de se perceberem nos textos escritos, uma vez que no cinema, o espaço, profundamente imerso no sentimento e nas emoções do espectador, torna-se um espaço mítico. De facto, ao trabalhar diretamente com a realidade dos objetos e dos homens e não, como a escrita literária, com a representação abstrata das palavras, o cinema manifesta-se mais realista que o próprio texto que, neste sentido e em certos momentos, se torna uma obra inglória.

Ao narrar a utopia e a história pouco conhecida de Gerrard Winstanley e da sua comunidade Digger durante a Revolução Inglesa, este filme evoca a guerra civil utilizando detalhes muito próximos da época e uma autenticidade quase fanática, utilizando muito diálogo extraído da escrita literária de Winstanley. Baseado conjuntamente na sua utopia e na obra de David Cauter, *Comrade Jacob*, esta película desenha um paralelo explícito com os acontecimentos de 1651 em St. George's Hill.

Embora retenha nas suas cenas-chave e nalguns diálogos apresentados, extratos do romance de Cauter, o seu realizador volta-se para recursos adicionais, fundamentalmente para os factos históricos, apontados pelo historiador Christopher Hill e para a própria escrita de Winstanley, que sobreviveu no Museu Britânico de Londres e constitui um verdadeiro diário dos tempos que a comunidade Digger passou em St. George's Hill. Curiosamente, estes mesmos panfletos foram aqueles que Karl Marx leu no Museu Britânico enquanto germinava a sua ideologia sobre comunismo.

Assim, da utopia literária de Winstanley, são retirados elementos históricos, a sua visão utópica e as suas próprias palavras que no filme são reproduzidas em voice over. Com base no romance de David Cauter, estão alguns incidentes como a execução de um amotinado pelo exército de Cromwell; a inspeção de Fairfax à comunidade Digger; o diálogo de Fairfax com Winstanley e William Everard em Hounslow (a notável entrevista em que Winstanley se recusa a tirar o chapéu); o argumento de Winstanley perante o tribunal criminal sobre uma dívida; e a argumentação de Winstanley perante Tom Haydon para que ele considerasse os valores e a postura da sua comunidade, defendendo a não violência em vez do roubo da comida pela força, como acontecia por todo o lado onde se manifestava então a miséria.

O filme inicia com um prólogo, no qual se ilustra brevemente a batalha de Naseby (1646) e passa rapidamente à experiência de Winstanley e dos Diggers. Ilustrado através da prosa de Winstanley narrada em voice-over, questiona a nossa inevitável relação com a terra e relata de forma extraordinariamente meticulosa a miséria e a vida dos Diggers, cuja causa era a retidão e a não-violência. É evocada toda a atmosfera de meados do século XVII – quando a força parlamentar de Cromwell derrotou e decapitou o rei, para concluir que haveria uma outra guerra civil e sangrenta onde os Diggers e os Levellers, aqueles que pretendiam uma porção de terra, acabariam esmagados por Cromwell, terminando assim com o curto período de otimismo em que se acreditava que a vida dos pobres poderia melhorar.

No nosso entender o filme é, portanto, um extraordinário exemplo de uma perfeita recriação estética com recurso adicional a elementos extraídos de documentos autênticos. Podemos considerá-lo um exemplo notável da integridade entre forma e conteúdo, confinado a rigorosos padrões de autenticidade onde nos deparamos com uma quase obsessiva atenção aos detalhes e exatidão da época a que ele nos reporta. A demanda dos seus realizadores, Brownlow e Mollo pela autenticidade, pela equidade na importância das cenas, para que nenhum acontecimento sobressaia sobre os outros, a sua devota inspiração pelo passado, concedem a este filme um híbrido de aventura e história, de forte intriga e de uma enorme beleza visual.

A história, captada para a tela a preto e branco, favorece-nos uma aproximação à realidade histórica. A recriação aqui é uma forma de realismo que funciona transportando o espectador para “dentro da história”.

O facto de ter sido filmado com atores amadores (com a exceção de Jerome Willis que interpreta o papel de Lord Fairfax) concedeu-lhe um nível de autenticidade e realismo que nos permite olhar para o passado com manifesta reverência. A falta da elegância hollywoodiana demarca-o desta escola cinematográfica e o facto do elenco contar com atores não profissionais, torna a ação ainda mais real e genuína. A insistência do realizador em usar as próprias palavras de Winstanley em voice over para definir as cenas e os contextos, resulta numa demarcação bem real da tradição de Hollywood.

O meticuloso rigor do cenário captando paisagens exteriores e configurações autênticas e o rigor dos trajes, reforça a autenticidade histórica que o filme pretende transmitir. Para além do aspeto das personagens, a ênfase nas cenas de miséria e a forma como é registado o sofrimento dos Diggers, acentuam a convicção com que nos é traduzida a realidade histórica daquela época.

No filme não existe qualquer sensação de que a história já tivesse acontecido, mas sim que ela permanece aberta para visualização do público e para uma análise retrospectiva. De facto o filme Winstanley parece não ter acontecido no passado, mas estar a acontecer naquele preciso momento. Ao questionar a nossa inevitável relação com a terra, os verdadeiros sentimentos das pessoas começam a emergir conduzindo ao trágico conflito final.

Ao contrário do romance de Cauter, no final do filme, em vez de um Winstanley humilhado e derrotado, é-nos deixado apenas o suave eco das suas palavras, sobre a banda sonora, enquanto a neve vai caindo suavemente e cobrindo a paisagem sombria.

De qualquer forma, como percebemos através do seu discurso literário, Winstanley esteve sempre consciente de que as suas ações virariam contra ele gente de muita influência e poder. Por isso ele escreveu: "Freedom is the man that will turn the world upside down, therefore no wonder he hath enemies" (Winstanley, 1983: 128).

A utopia de Winstanley, apesar de fracassada, merece mais do que uma referência histórico-literária. A prova disso é que ela tem sobrevivido ao longo dos tempos, tendo sido resgatada no século XX e projetada finalmente no grande ecrã onde conseguiu uma disseminação e um sucesso mais do que justo.

E se muitos podem frequentemente assumir que as utopias não são relevantes, a verdade é que nós vivemos diariamente muitas visões utópicas e distópicas do passado. O pensamento utópico, ou os estados prescritivos e perfeitamente imaginados do ser individual ou coletivo, foi em certa medida responsável por muitas experiências sociais bem-sucedidas e mal sucedidas.

## **BIBLIOGRAFIA**

**DAVIS, J.C. 1981**, *Utopia and Ideal Society*, Cambridge: Cambridge University press

**HAYES, T. Wilson, 1979**, *Winstanley the Digger: A Literary Analysis of Radical Ideas in the English Revolution*, Cambridge: Harvard University Press.

**HILL, Christopher, 1996**, "Gerrard Winstanley: 17th Century Communist at Kingston" Transcript of a lecture given at Kingston University on January 16, 1996. [Disponível em : <http://www.kingston.ac.uk/cusp/lectures/Hill.htm>] (último acesso em 15/03/2013)

**HOLORENSHAW, Henry, 1939**, *The Levellers and The English Revolution*, The New People's Library, VOL. XXI, disponível em : [http://aleph20.letras.up.pt/F/NQ3BVQYQAL16K7FTC8XQAIRDVGUEQ1MEJJ7F7MGP7U7U-JTUUIE-35811?func=full-set-set&set\\_number=000896&set\\_entry=000001&format=999](http://aleph20.letras.up.pt/F/NQ3BVQYQAL16K7FTC8XQAIRDVGUEQ1MEJJ7F7MGP7U7U-JTUUIE-35811?func=full-set-set&set_number=000896&set_entry=000001&format=999) (último acesso em 23/04/2013)

**KUMAR, Krishan, 1987**, *Utopia and Anti-Utopia in Modern Times*, Oxford and New York: Blackwell.

**MANUEL, E. Frank; Manuel P.Fritzie, 1887**, *Utopian Thought in the Western World*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

**PETEGORSKY, David, 1940**, *Left-Wing Democracy in The English Civil War*, London: Victor Gollangz Ltd.

**SMITH, Nigel, 2000**, *Gerrard Winstanley and the Literature of Revolution*, in "Winstanley and the Diggers 1649-1999", editor, Andrew Bradstock, New York: Frank Cass

**WINSTANLEY, Gerrard, 1983**, *The Law of Freedom and Other Writings*, Ed. Christopher Hill, (Reprint ed.; orig. pub: Harmondsworth: Penguin, 1973) Cambridge: Cambridge Univ. Press. Disponível em: <http://www.bilderberg.org/land/lawofree.htm> (acesso em 02/03/2013)

\_\_\_\_\_, **1649**, *The New Law of Righteousness in The Works of Gerrard Winstanley*, Ed. George H. Sabine, New York: Russel and Russel.

**WINSTANLEY (1975)** Filme, Dir. Kevin Brownlow and Andrew Mollo, Milestone Collection. E.U.A.: British Film Institute Producers.

A produção de cinema em sala de aula emancipando sujeitos  
– experiências em arte e educação.

MARA ROSANA LESTON CEZAR

# A produção de cinema em sala de aula emancipando sujeitos – experiências em arte e educação.

*Mara Rosana Leston Cezar*

O trabalho relata a pesquisa, desenvolvimento e aplicação de aulas de arte-educação para alunos da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul-Brasil (bolsa PIBIC), tendo como tema a produção de cinema em sala de aula com mídias alternativas (celulares, câmeras de vídeo digital, câmeras fotográficas digitais). As práticas consistiram em exercícios do olhar, compreensão da linguagem cinematográfica através de exemplos do cotidiano, manuseio de equipamentos e produção coletiva de um curta metragem. Em especial, a produção coletiva do curta metragem mostrou-se como atividade capaz de proporcionar ao educando a sua assunção enquanto indivíduo e sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer, emancipando-o, ou seja, conferindo-lhe autonomia (FREIRE, 1999) enquanto subjetividade diversa inserida em um grupo, sua sala de aula.

**PALAVRAS CHAVES:** cinema, produção, arte educação, mídias alternativas, curta metragem, Paulo Freire.

The paper reports the research, development and application of lessons in art education for students in public schools in Rio Grande do Sul-Brazil (scheme PIBIC), on the subject of filmmaking in the classroom with alternative media (phones, digital video cameras, digital still cameras). The practical exercises consisted of looking, understanding of film language through everyday examples, handling equipment and collective production of a short film. In particular, the collective production of the short film activity proved to be capable of providing the learner its assumption as an individual socio-cultural-historical subject the act of knowing, emancipating him, in other words, giving it autonomy (FREIRE, 1999) subjectivity while inserted in a diverse group, their classroom.

**KEYWORDS:** cinema, production, art education, alternative media, short film, Paulo Freire.

## **INTRODUÇÃO:**

O presente relatório abordará a experiência de aplicação do projeto DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA PARA APLICAÇÃO NA ESCOLA REGULAR para alunos do ensino fundamental do Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, CAIC-FURG, e alunos do ensino médio do Centro de Convivência Meninos do Mar, CCMAR, no ano de 2009, escolas situadas na cidade do Rio Grande-RS, Brasil.

O projeto, resultado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ/FURG, buscou a pesquisa, desenvolvimento e análise de uma metodologia a ser aplicada em sala de aula para estudo e produção cinematográfica capaz de proporcionar ao educando a sua assunção enquanto indivíduo e sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer, emancipando-o, conferindo-lhe autonomia (FREIRE 1999) enquanto subjetividade diversa inserida em um grupo, através da produção coletiva de um filme curta metragem.

A abordagem metodológica situou-se no campo da pesquisa-ação, buscando superar a clássica dicotomia entre teoria e prática. Assim, a pesquisa deu-se em interação com o objeto pesquisado, através da aplicação direta da metodologia aos educandos, através de aulas expositiva, teórica e prática, sobre os conteúdos de cinema e técnicas básicas de uma produção cinematográfica, e em um trabalho coletivo a elaboração de um roteiro e produção de um curta metragem, considerando os eixos norteadores do ensino em arte visados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais-BR) que são: produzir, apreciar e contextualizar as artes.

Os dados para análise da pesquisa foram obtidos através da observação dos alunos em seu processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos em cinema, bem como da observação da interação social ocorrida durante a produção do filme coletivo, tendo a arte como instrumento social (Vygotsky, 2001).

A análise qualitativa dos dados seguiu uma adaptação de acordo com a evolução das atividades e informações delas emanadas (Triviños, 1987).

## **METODOLOGIA UTILIZADA:**

Inicialmente, o projeto previu como métodos de pesquisa aulas expositiva, teórica e prática, sobre história do cinema e técnicas básicas de uma produção cinematográfica, a elaboração de um roteiro coletivo e produção de um curta metragem. A observação da participação e interesse dos alunos envolvidos no processo ao longo da execução da tarefa e a coleta de dados referente à observação, através de fotos, gravações e filmagens para análise qualitativa dos dados.

O tratamento e a interpretação dos dados seguiram uma adaptação de acordo com a evolução das atividades e informações, por elas produzidas, pois num estudo qualitativo A. N. S. Triviños (Triviños 1987:137) afirma que:

“Ele se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.”

Assim, como todo o processo criativo, não havia como prever exatamente o resultado das atividades, não havia como prever o próprio transcorrer da atividade, pois o descobrir o transcurso foi o objeto principal deste projeto, que pretendeu a exploração de processos espontâneos.

Caminhar em direção à emancipação humana, tarefa individual e coletiva, exige este aprendizado, o de romper com as estruturas formais, tradicionais de formação acadêmica. Nesse sentido, esta metodologia de pesquisa se aproxima da pesquisa-ação, definida por Michel Thiollent (Thiollent 1985:14) como:

“... um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo...”

Para aplicação do projeto, foram escolhidos dois outros projetos em andamento na FURG, a saber:

**PROJETO CRIAR-TE**, consistente em sete oficinas de arte com cinco horas aula cada (totalizando 35 horas aula), aplicadas para alunos de ensino fundamental da Escola CAIC-Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente-FURG;

**PROJETO PINCELADAS EM ARTE**, consistente em quatro oficinas de arte também com cinco horas aula cada (totalizando 20 horas aulas), aplicadas para alunos de ensino médio do CCMAR- Centro de Convívio Meninos do Mar-FURG.

Em ambos os projetos, a longa duração das oficinas facilitou muito a aplicação da presente proposta de trabalho.

Para aplicação do projeto no CAIC, a autora mediadora contou com o auxílio de duas outras alunas bolsistas da FURG, ambas do curso de Artes Visuais-Licenciatura Plena, Danielle Quiroga e Lydhia Goes. Já no CCMAR, a autora mediadora foi auxiliada pela aluna bolsista Danielle Quiroga.

## **APLICAÇÃO JUNTO AO PROJETO CRIAR-TE- CAIC-Ensino Fundamental.**

### **PRIMEIRO ENCONTRO**

Iniciando o primeiro encontro para aplicação do projeto no CAIC, a autora mediadora apresentou à turma os objetivos da oficina, consistentes em conhecer a linguagem cinematográfica e de posse desse conhecimento, a produção coletiva de um filme curta metragem, e, na seqüência, passou a ter uma conversa livre com os alunos sobre suas preferências pessoais quanto ao cinema, bem como sobre assuntos gerais, a fim de chegar a um levantamento sobre as influências e repertório fílmico do grupo. A turma demonstrou a preferência por filmes do gênero terror.

Quando todos os integrantes da turma chegaram, a autora mediadora entregou aos alunos material para produção de máscaras<sup>1</sup> para exercício do olhar. As máscaras, confeccionadas no formato de um recorte de quadro de filme cinematográfico, funcionaram como um objeto mediador do olhar do aluno e a realidade, bem como um simulador do olhar da câmera cinematográfica. A turma foi convidada a olhar a realidade através da mesma, focalizando o raio de visão dentro de um formato semelhante ao de uma tela de cinema.

Com isso, os alunos puderam “mascarar” a forma natural do olhar humano, que tudo enxerga com um enquadramento oval, enquanto o cinema se apresenta como um olhar artificial delimitado por linhas paralelas horizontais e verticais, recortando a realidade conforme a vontade daquele que “capta” a imagem através da câmera. A construção das máscaras pelos alunos ocorreu em sala de aula, e atividade foi ainda permeada por conversas (família, interesses, atividades, introdução ao conteúdo, aqui o grupo começa a definir o roteiro e escolhe o lugar).

Com as máscaras prontas, o grupo saiu nos arredores do CAIC, uma área de natureza preservada entreaberta com matagais, para então exercitar o olhar, onde foi proposto pela bolsista mediadora a visualização dos elementos da linguagem cinematográfica, tais como enquadramento, angulação e estética no registro cinematográfico. Retornando à sala, a turma passou ao estudo dos elementos de linguagem cinematográfica através do manuseio das câmeras a serem utilizadas para captação de imagens.

<sup>1</sup> *MÁSCARA- “... 16 fot cobertura translúcida ou opaca com que se oblitera parte da superfície sensível, quando se tira ou imprime uma fotografia 17 fot pedaço de papel escuro ou outro material não transparente que, colocado sobre o objeto que se deseja fotografar, ou entre o ampliador fotográfico e o papel a ser sensibilizado, delimita a área que deve ser reproduzida 18 fot imagem transparente que se superpõe a uma outra imagem para corrigir ou melhorar contrastes, densidades ou defeitos cromáticos desta...”*

No segundo encontro, a turma dirigiu-se para sala de Tv, onde foi exibido o filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, de Tim Burton, 2005, para que no mesmo a turma visualizasse os conteúdos apreendidos no encontro anterior. Os alunos reagiram positivamente, e ao longo da exibição, teciam pequenos comentários sobre o uso dos elementos da linguagem cinematográfica e seus efeitos na narrativa.

### **TERCEIRO ENCONTRO**

O terceiro encontro seguiu-se também na sala de Tv, para conclusão da exibição do filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, de Tim Burton, 2005, e após, a autora mediadora passou a apresentar o conteúdo através de exemplos retirados do filme, bem como de exemplos através de imagens captadas no ambiente escolar dos alunos, ou seja, no CAIC.

### **QUARTO ENCONTRO**

A turma reuniu-se pela quarta oportunidade na sala de arte do CAIC e, retomando a conversa do primeiro encontro, passaram à criação coletiva do roteiro. Decidiram que o filme a ser feito seria do gênero terror, e que seriam utilizados os arredores do CAIC como alocação para filmagem. Resolveram sobre o argumento do filme e quais os personagens que participariam da trama. Uma das alunas propôs, e o grupo aceitou, que os diálogos seriam definidos no set, no momento da filmagem das cenas. O grupo organizou-se para a filmagem a ser feita no encontro seguinte, resolvendo que roupas, materiais, e outros acessórios utilizariam no desenrolar da trama.

### **QUINTO ENCONTRO**

No quinto encontro, a turma reunida na sala de arte, inicialmente repassou o roteiro com a autora mediadora, verificou o material trazido para ser utilizado nas filmagens, bem como o equipamento disponível para captação das imagens. Na seqüência, os alunos se dirigiram para o local escolhido como alocação, onde organizaram com a ajuda da autora mediadora a seqüência de cenas a serem filmadas e dispuseram o material no local. Passaram a tomar as imagens para narrativa, concluindo essa etapa quase que totalmente.

### **SEXTO ENCONTRO**

A turma reuniu-se na sala de multimídia no sexto encontro, onde foi exibida uma apresentação em Power Point produzida pelo professor orientador do projeto Michael Chapman, com a História do Cinema e TV, contada através do eixo de produção voltada para o público infante/juvenil. Os alunos demonstraram grande interesse, principalmente pela evolução tecnológica que fora apresentada em conjunto com a evolução estética e ideológica dos programas e filmes produzidos ao longo da história. Após a apresentação, os alunos retornaram ao set de filmagem, e efetuaram algumas cenas complementares, necessárias ao item continuidade do filme.

Nos encontros iniciais, a turma declarou que não possuía interesse em efetuar a edição do filme, pois já teriam feito igual atividade em uma das oficinas do Projeto CriAr-te que abordava a produção audiovisual, onde foi trabalhada a produção de vídeo para TV. Assim, a edição das imagens foi feita pela autora mediadora sem a colaboração da turma. Entretanto, a turma opinou quanto a sequencia das imagens, já no local das filmagens.

### **SÉTIMO ENCONTRO**

No sétimo encontro, a autora mediadora apresentou à turma o curta metragem Pânico no Acampamento, nome escolhido pela turma para o filme. O grupo manifestou-se positivamente quanto ao produto final do projeto, salientando que desejava dar continuidade a tipo de trabalho, com a produção de outro curta metragem denominado Pânico no Acampamento-parte II . Após a exibição, foi dada ênfase pela autora mediadora aos elementos da linguagem cinematográfica utilizados na produção do curta, bem como feita uma avaliação pelo grupo quanto aos conteúdos apreendidos.

Durante a avaliação, a autora mediadora deu ênfase na importância da edição de imagens no processo de produção cinematográfica, o que provocou em alguns dos alunos presentes a vontade em manusear o programa de edição utilizado. A autora mediadora demonstrou brevemente algumas ferramentas do programa Adobe Premier. O grupo recebeu orientações técnicas básicas sobre a utilização do referido programa, bem como discutiram as questões de continuidade resolvidas na edição.

### **APLICAÇÃO JUNTO AO PROJETO PINCELADAS EM ARTE- CCMAR-Ensino Médio:**

A aplicação do projeto para alunos do ensino médio foi feita no CCMAR, junto ao referido projeto PINCELADAS EM ARTE. Foi utilizado o mesmo programa de atividades aplicado no ensino fundamental no CAIC, adaptando-se conforme as necessidades específicas da turma.

## **PRIMEIRO ENCONTRO**

A autora mediadora se apresentou aos alunos e esclareceu que ao longo da oficina seriam trabalhados os elementos do cinema e sua produção, objetivando a produção coletiva de um curta metragem ao final. Na sequência foi exibido o filme “Saneamento Básico”, de Jorge Furtado, 2007. A trama manteve a atenção da turma. Após a exibição, a autora mediadora apresentou os elementos da linguagem do cinema ilustrando os mesmos com passagens do filme assistido. Foi distribuído aos alunos material impresso com o conteúdo sistematizado de forma clara e simplificada.

## **SEGUNDO ENCONTRO**

No encontro seguinte, a turma reuniu-se primeiramente na sala de informática da escola, onde a bolsista mediadora convidou os alunos a navegar na internet, a fim de visualizar exemplos de curtas metragens. Foi acessado o site [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br), onde estava em exibição um curta metragem denominado “The girl e the gun”, dirigido por J. P. Miranda Maria, 2007, um suspense vencedor do Mobile Phone Movie Competition, concurso de filmes feitos pelo celular promovido pelo programa “The Screening Room”, da CNN.

Na sequência, foram entregues aos alunos quatro câmeras digitais, sendo três fotográficas e um filmadora. Organizados em dois grupos, os alunos dirigiram-se para área externa do prédio do CCMAR, situado as margens da Lagoa dos Patos junto ao cais do Porto Velho da cidade do Rio Grande, onde puderam manusear as câmeras, inicialmente de maneira direcionada, ou seja, com as instruções da autora mediadora, e na sequência, de forma livre, objetivando exercitar o olhar dos alunos.

Um dos grupos, após o manuseio direcionado e antes do manuseio livre das câmeras, começou a produzir um Curta. Em conjunto, quatro alunos decidiram um roteiro breve, que contava a estória de duas amigas e uma traição amorosa. Questionaram a autora mediadora sobre a possibilidade de levarem a cabo o projeto. Assim, diante da espontaneidade, a autora mediadora alterou o cronograma inicialmente estabelecido, com o que os alunos passaram a filmar a trama amorosa antes mesmo de exercitarem livremente as câmeras. A este grupo, denominaremos Grupo de Produção A.

Os demais alunos seguiram com a proposta da autora, e passaram a utilizar as câmeras de forma livre. Após, retornaram para sala de projeção, onde passaram a conversar sobre o roteiro a ser filmado. Durante a conversa, os alunos expuseram suas idéias e algumas vontades pré-existentes. Decidiram que fariam um filme sobre artes marciais, mas precisamente sobre a arte do Kung-fú, e partiram na definição do roteiro a partir do nome Dragão Negro e a saga do Ovo Dourado. Decidiram alguns detalhes a serem utilizados nas filmagens, como máscaras, roupas e outros acessórios. Denominaremos este grupo como Grupo de Produção B.

## **TERCEIRO ENCONTRO**

No terceiro encontro, a turma se reuniu na sala de projeções onde inicialmente foram exibidas as experiências com as câmeras filmadas no dia anterior. Também foram visualizadas as cenas filmadas para produção do curta metragem do Grupo de Produção A, que já havia iniciado a sua produção. Após, o Grupo de Produção A deu sequência ao trabalho passando a filmar cenas complementares.

O Grupo de Produção B passou a discutir as idéias levantadas no dia anterior para o roteiro de um filme que abordasse o Kung-fú. Verificaram o material trazido para produção, e definiram um argumento inicial. Dirigiram-se para os arredores do Centro, onde passaram a filmar as cenas. O Grupo de Produção B interagiu com diversas pessoas que passavam aos arredores do Centro, fazendo tomadas com pescadores que se encontravam junto ao cais do Porto Velho e com motoristas de ônibus que estacionavam seus veículos. Os alunos desenvolveram e filmaram parte da estória, restando o desfecho para ser filmado no próximo encontro, que foi definido e ensaiado pelos participantes.

## **QUARTO ENCONTRO**

No quarto e último encontro da turma, chovia muito, em oposição aos dias ensolarados que propiciaram aos Grupos de Produção tomadas externas. Assim, o Grupo de Produção B, que produzia o filme sobre Kung-fú, decidiu modificar o final da trama, uma vez que não seria possível efetuar as filmagens externas anteriormente decididas devido à inexistência de equipamento de filmagem adequado ao clima. O Grupo de Produção A, como já havia concluído suas filmagens no dia anterior, integrou-se a este e passou a colaborar na produção do curta-metragem sobre kung-fú, ainda inacabado.

A turma definiu as novas alocações a serem utilizadas, quando novos elementos foram adicionados a trama. O trabalho seguiu-se de maneira dinâmica, e com boa interação dos participantes.

Não foi possível fazer a edição do filme, tendo em vista que a turma resolveu fazer dois curtas-metragens o que tomou mais tempo do que o esperado.

## RESULTADOS e METAS ALCANÇADAS

Ao longo da aplicação, considerada esta a própria pesquisa, o projeto possibilitou a autora mediadora o desenvolvimento de métodos alternativos de abordagem em sala de aula do conceito de cinema, suas técnicas e sua história.

A metodologia buscou a contextualização dos conteúdos ao ambiente dos educandos (Imagens 01: frames das filmagens utilizadas como exemplo de conteúdos,) utilizando este como fonte primordial de imagens capazes de exemplificar os conteúdos propostos.



Imagens 01- Frames das filmagens utilizadas como exemplo de conteúdos

O exercício do olhar feito através de máscaras (Imagem 02) delimitadoras construídas pelos alunos, sem o uso inicial da tecnologia, procurou desmistificar os conceitos, ilustrando aos educandos que o olhar não necessita da mediação de uma câmera para extrair da realidade um recorte imagético.



Imagem02 - Máscaras produzidas para o exercício do olhar.

Imagem03 - Autora durante exercício do olhar.

Imagem04 - Alunas do CAIC durante exercício do olhar.

Os filmes exibidos mostrara-se adequados as faixas etárias e foram capazes de centrar a atenção dos educandos, conduzindo-os ao entendimento da linguagem cinematográfica de forma lúdica e prazerosa, o que proporcionou desenvolver os conteúdos sobre cinema propostos inicialmente, tais como noções de direção, enquadramentos, fotografia, som e iluminação, conteúdos estes utilizados na produção do curta metragem.

O produto final CURTA METRAGEM, ainda que tragam roteiros considerados estilemas<sup>2</sup> de roteiros, ou até mesmo "estereotipados" para muitos, trouxe a baila o mundo que compõe o imaginário do público alvo, demonstrando a sua validade enquanto ferramenta metodológica capaz de mediar as narrativas dos educandos para a recriação da própria realidade.

Verificou-se o aprimoramento da capacidade de trabalho em grupo em muitos dos alunos envolvidos, o que se deu através da valorização da identidade e da experiência de cada educando envolvido no processo, considerando o papel da arte como instrumento social (Vygotsky, 2001).

Diante da roteirização coletiva sem um tema pré-definido pela autora mediadora, foi possível aos educandos o desenvolver da capacidade imaginativa livremente, tendo em mente o conceito Vigotskyniano de imaginação como base da produção simbólica, condição para a criação de metáforas.

A inversão feita no projeto quanto aos conteúdos, ou seja, a colocação da História do Cinema ao final, e não como material introdutório da abordagem do conteúdo, proporcionou aos alunos do CAIC verificarem o salto tecnológico com maior clareza. Ao assistirem o vídeo sobre a História do Cinema ao final do programa, após as diversas abordagens do conteúdo propostas pela autora mediadora, os alunos estando familiarizados com a atualidade, puderam compreender a evolução histórica do surgimento do cinema até os nossos dias.

<sup>2</sup> Estilema: termo com que por vezes se designa um traço ou constante estilística.



Imagem 07 - Frame "Turma do Pererê"



Imagem 08 - Frame "O policial rodoviário"



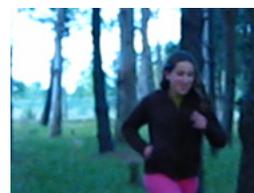
Imagem 09 - Frame "Alice no País das Maravilhas"

A complexidade envolvida na produção de um curta metragem em grupo, proporcionou aos alunos o desenvolvimento do conceito de organização coletiva, tolerância e participação efetiva diante do grupo (Imagens 10).



Imagens 10 – Sequência de frames do filme "Pânico no Acampamento"

A necessidade de estudo da continuidade das cenas, ajudou a desmascarar o processo de edição, demonstrando aos alunos a existência da linguagem oculta do cinema, colocando-os na condição de melhor observar as imagens midiáticas que vemos diariamente, e que de forma banalizada, muitas vezes nos passam despercebidas, mostrando que estas além daquela mensagem óbvia registrada, possui um tanto da verdade do realizador, do direcionamento desejado pelo realizador.



Imagens 11 – Sequência de frames do filme "Pânico no Acampamento"

A aplicação do projeto para alunos em faixa etária distintas, portanto em fases de desenvolvimento psicossociais diferenciadas (Lowenfeld 1970) fez com que a autora mediadora adaptasse as atividades a cada caso, exercitando na mesma a maleabilidade e adaptabilidade necessárias ao educador contemporâneo.

O fato de maior relevância verificado após a aplicação do projeto consiste na continuidade da produção audiovisual por alguns alunos, demonstrando a apreensão dos conteúdos e a emancipação dos educandos frente ao seu processo de aprendizagem.

### DISCUSSÃO e CONCLUSÕES

Ao abordar os conteúdos em arte propostos para o projeto, o desenvolvimento da metodologia tomou por ponto de partida o cotidiano imagético composto pelo ambiente escolar dos alunos envolvidos no processo, onde as imagens ilustrativas da linguagem cinematográfica foram captadas. Com isso, a metodologia proporcionou aos alunos construir seu próprio conhecimento e senso crítico através da leitura de mundo, consistente em observar e ler o seu próprio cotidiano, a sua própria experiência enquanto indivíduo.

Os exercícios do olhar feitos com as máscaras delimitadoras e com as câmeras e que também utilizaram as imagens do cotidiano escolar dos alunos, foram relevantes como ferramentas de apropriação dos conteúdos propostos, em um processo de retroalimentação entre o ver e o fazer, onde o ver ocorreu nos exemplos pré-filmados pela autora mediadora e o fazer na experimentação do olhar cinematográfico nas atividades propostas.

Paulo Freire (Freire 1999) propôs um método, técnicas e ferramentas que pudessem ajudar os alunos a constru-

ir seu próprio conhecimento e senso crítico a partir de uma sistemática de construção. A problemática e os mecanismos para levar os alunos à condição de aprender criticamente partiram da identificação de “palavras geradoras” significativas, relevantes ao cotidiano dos alunos e à área da temática. A dinâmica do método consiste no crescente fluxo estabelecido entre a “leitura do mundo” e a aquisição das ferramentas que possibilitam uma releitura do mundo mais ampla.

Segundo Freire (FREIRE; BETTO, 1999:15), este método conduzirá a um contínuo processo de transformação: Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo [...] quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos sempre, à leitura de novo do mundo.

De acordo com Freire, o senso crítico do aluno é estimulado na medida em que ele dispõe de ferramentas e mecanismos que permitam que ele aprofunde cada vez mais sua leitura e releitura do “mundo”, neste caso as ferramentas são as “palavras” e o mecanismo o “aprender ao fazer”. No caso da metodologia desenvolvida ao longo do projeto para aplicação da linguagem cinematográfica em sala de aula, as ferramentas são os exemplos imagéticos cotidianos dos alunos, e o mecanismo o mesmo intuído por Freire.

Como ferramentas no processo de leitura e releitura de mundo, também podemos citar o conteúdo propriamente dito. Partindo dos exemplos cotidianos de imagem, os alunos foram instrumentalizados com o conteúdo em arte proposto. Entende-se que a pesquisa da metodologia para aplicação dos conteúdos de cinema da disciplina de artes visuais na escola regular, está interligada com a criação e eficácia dos meios empregados para trabalhá-los, voltada nesse caso para os eixos norteadores visados nos PCNs que são: produzir, apreciar e contextualizar as artes. A metodologia aplicada (visualizar a linguagem através de exemplos cotidianos de imagem, apreciar um filme e produzir um curta) atendeu os eixos citados.

Com a referida instrumentalização do aluno com os conteúdos propostos, desmistificando a linguagem e a produção cinematográfica, estes passaram a ver a imagem de maneira diversa da até então experimentada, passando a entender essa, no dizer de Marcel Martin (Martin 2005: 27), como :

“(...) o elemento de base da linguagem cinematográfica. Ela (a imagem) é a matéria-prima fílmica e, simultaneamente, uma realidade particularmente complexa. A sua genes é, com efeito, marcada por uma ambivalência profunda: é o produto da actividade automática de um aparelho técnico capaz de reproduzir exacta e objectivamente a realidade que lhe é a apresentada, mas ao mesmo tempo esta actividade é dirigida no sentido preciso desejado pelo realizador. A imagem assim obtida é um dado cuja existência se coloca simultaneamente em vários níveis da realidade (...)”

Assim, o processo provoca a leitura de mundo, remetendo a leitura de novo do mundo, onde o senso crítico do aluno foi efetivamente estimulado, permitindo que ele aprofunde cada vez mais a sua própria leitura e releitura do “mundo”, e, no caso dos conteúdos propostos, através da leitura e releitura das imagens.

A convivência dos alunos e os modos de colaboração proporcionados pela complexa estrutura da produção cinematográfica proporcionaram um visível desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, que pode, então, ser atribuído a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criada pela metodologia.

A ZDP, conceito criado pelo psicólogo Levi Vygotsky, consiste na “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes”.

Na verdade a ZDP é um espaço de confluência de oportunidades para a aprendizagem, sendo necessário que o professor prepare, conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem que potencializem essa confluência. O conteúdo de produção cinematográfica opera essa confluência de maneira potencializada.

Segundo Daniels (Daniels 1996:6-tradução Michael Chapman) as características de um ambiente de ensino/aprendizagem criado pela ZDP estabelece condições aptas para a integração do indivíduo ao social: “O ZDP estabelece uma situação que reuni o social ao indivíduo. As denominadas ‘ferramentas psicológicas’ estão exatamente no ZDP, especialmente a fala que, entre outros signos, tem uma função de mediação”(Marques 2009).

Dessa forma, o projeto, através do desenvolvimento de uma metodologia em arte, proporcionou a leitura e releitura de mundo pelo aluno envolvido na produção cinematográfica proposta. Essa leitura e releitura, permeada pela reunião do indivíduo e o social proporcionada pela ZDP, mostraram-se como desencadeadoras do processo de conscientização e emancipação do educando, os objetivos iniciais do projeto, cristalizado no dizer de Paulo Freire, para quem “Uma das tarefas mais importantes da pratica educativa-crítica é propiciar as condições em que os edu-

candos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” (Freire 1999:46).

#### **BIBLIOGRAFIA**

- DANIELS, H. (org.); et al., 1998**, “Vygotsky”, 2.ed., London: Routledge.
- FREIRE, Paulo, 1999**, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa”, São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei, 1999**, “Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho”, 10.ed., São Paulo: Ática.
- HOUAISS, Antônio, 2004**, “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, Rio de Janeiro: Objetiva.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert, 1970**, “Desenvolvimento da capacidade criadora”, São Paulo: Mestre Jou.
- MARTIN, Marcel, 2005**, “A linguagem cinematográfica”, Lisboa: Ed. Dinalivro.
- THIOLLENT, Michel, 1985**, “Metodologia da pesquisa-ação”, São Paulo: Cortez.
- TRIVINOS, A. N. S., 1987**, “A pesquisa qualitativa em educação”, São Paulo: Editora Atlas S. A.
- VYGOTSKY, Lev S., 2001**, “A construção do pensamento e da linguagem”, São Paulo: Martins Fontes.

#### **WEBGRAFIA**

- FINO, Carlos Nogueira, 2008**, “Vygotsky”. Disponível em: [http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Powerpoint\\_Vygotsky.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/Powerpoint_Vygotsky.pdf). (acesso em: 10 de setembro de 2010).
- MACHADO, Jorge**. “Vocabulário do Roteirista”. Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm> (acesso em: 15 de outubro de 2010).
- MARQUES, Ramiro, 2009**, “O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky”. Disponível em: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf) (acesso em: 16 de agosto de 2010).

#### **FILMOGRAFIA**

- BURTON, Tim, 2005**, DVD “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, EUA, Warner Bros.
- FURTADO, Jorge, 2007**, DVD “Saneamento Básico”, Brasil, Casa de cinema de Porto Alegre e Globo Filmes.
- MARIA, J. P. Miranda, 2007**, filme on line “The girl e the gun”, Disponível em [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br) (acesso em 25 de setembro de 2009).

## A motivação no processo ensino-aprendizagem. Mr. Holland's Opus um caso de sucesso

MARIA DO CÉU MARQUES

---

*Maria do Céu Marques é Professora Auxiliar, com nomeação definitiva, do Departamento de Humanidades, doutorada em Filologia Inglesa pela Universidade de Salamanca, é investigadora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) – Laboratório de Antropologia Visual. Tem orientado dissertações de mestrado e teses de doutoramento e participado em vários encontros e colóquios em Portugal e no estrangeiro. É autora de vários artigos nas áreas da literatura, cultura e cinema publicados em atas de congressos nacionais e internacionais e capítulos de livros. É coordenadora do Mestrado em Estudos sobre a Europa (MESE) na Universidade Aberta.*

# A motivação no processo ensino-aprendizagem. Mr. Holland's Opus um caso de sucesso.

Maria do Céu Marques

## RESUMO

Nesta comunicação, procuraremos refletir sobre a influência dos educadores na vida pessoal dos estudantes, as ligações e atitudes destes relativamente aos seus mestres, a importância da escola no desenvolvimento da personalidade e comportamento dos alunos, o papel do professor enquanto mediador no processo ensino-aprendizagem e os conflitos entre o ensino tradicional e a inovação.

A partir da obra cinematográfica Mr. Holland's Opus, do realizador Stephen Herek, iremos analisar a importância da vocação do professor e a sua motivação face à variedade e complexidade dos conteúdos dos programas que lhe são impostos. Recorrendo a exemplos da obra citada, abordaremos também o valor do trabalho coletivo, as dificuldades enquanto motores de novas oportunidades, o respeito pela liberdade individual e a aceitação do "outro".

**PALAVRAS-CHAVE:** escola, motivação, aprendizagem, conhecimento, ensino, comunicação

**KEYWORDS:** school, motivation, learning, knowledge, teaching, communication

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias.

Emmanuel Kant

## INTRODUÇÃO

O filme Mr Holland Opus, uma produção de 1995, do realizador americano Stephen Herek, levanta algumas questões relacionadas com o ensino, em geral, e o ensino das artes, em particular, que permanecem atuais na sociedade do século XXI.

A educação artística, que associa o saber à sensibilidade, contribui para o desenvolvimento pessoal e ajuda a compreensão do mundo continua a ocupar um lugar pouco relevante em alguns sistemas educativos, nomeadamente o português. As conceções atuais sobre a aprendizagem apontam para uma escola de saberes e competências que visam preparar os alunos em diferentes áreas científicas e para a vida, olhando para o indivíduo num sentido holístico. De acordo com este novo paradigma, a educação artística pode ajudar a desenvolver competências transversais do aluno nos diferentes ciclos de ensino, "o aprender contínuo é essencial e concentra-se em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". (Nóvoa 1995: 126).

Para além das relações humanas que se estabelecem numa escola, entre docentes e discentes que vão além da aprendizagem de conteúdos impostos superiormente, o filme trata a importância da vocação, motivação e comunicação do professor.

Ao longo da história do cinema, têm sido realizados vários filmes sobre o ensino e o papel do professor de que destacamos entre outros Goodbye Mr. Chips, The Blackboard, To Sir, with Love, Dead Poets Society ou Monalisa Smile. Consideramos que a visualização destes filmes pode ser um valioso contributo para um melhor entendimento da evolução do ensino. Apesar da relevância de todos, a nossa escolha recaiu sobre Mr. Holland's Opus pelo seu carácter pedagógico e por manter uma grande atualidade em termos das temáticas abordadas.

O papel da escola no desenvolvimento da personalidade e comportamento dos alunos

A escola tem desempenhado, ao longo da história da Humanidade, um papel relevante no processo ensino-aprendizagem de diferentes áreas do saber. Desde sempre, o Homem procurou transmitir os seus conhecimentos e experiências, inicialmente, por via oral e, mais tarde, depois da invenção da escrita, através de documentos escritos.

A educação começou no seio da família sendo os conhecimentos transmitidos em casa pelos pais ou por um familiar culto. Posteriormente, a igreja ocupou o lugar da família por haver entre os seus membros os que para além da oração, se dedicavam também ao estudo e ao ensino. No filme O Nome da Rosa, Jean-Jacques Annaud recria as atividades dos monges numa Abadia da Idade Média, em que um grupo restrito se dedicava ao estudo da literatura e da ciência, mantendo em segredo as suas descobertas.

O ensino era ministrado nos mosteiros, igrejas ou nas casas de família sendo estes locais, posteriormente, substituídos pelas escolas que contribuíram para a democratização do ensino, embora nem todos tivessem acesso ao mesmo. Nas escolas, para além do saber livresco, eram ensinadas as regras relacionadas com o comportamento dos indivíduos em sociedade e o professor era visto como o único detentor do conhecimento. Essa situação sofreu alterações profundas à medida que a ciência e a tecnologia evoluíram e permitiram uma democratização do conhecimento.

No mundo globalizado em que vivemos, a informação circula a uma velocidade surpreendente e o conhecimento passou a estar ao alcance de um maior número de pessoas em todo o mundo. As alterações constantes do *modus vivendi* são responsáveis pelas transformações que temos de enfrentar bem como pelos ajustes a introduzir no nosso quotidiano. Segundo Manuel Castells:

A revolução das tecnologias de informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede caracterizada pela globalização das actividades económicas estrategicamente decisivas; pela sua forma de organização em rede; pela flexibilidade e instabilidade de emprego e pela individualização da mão-de-obra (Castells 2007: XXIX)

A instabilidade económica que se vive um pouco por todo o mundo, as contradições e mudança de valores éticos e morais, juntamente com a situação de precariedade de emprego, dificultam o trabalho dos que pretendem ajudar a criar uma identidade própria. Os desafios colocam-se tanto a quem quer ensinar como a quem quer aprender, uma vez que o sistema de ensino não consegue acompanhar a evolução da sociedade que está em constante transformação. Como afirma Alice Martins:

Em tempos considerados líquidos<sup>1</sup> ou quando quase tudo se autorrefere como pós (pós-história, pós-modernidade, pós-humano...), o sujeito, seus desejos, seus pontos de vista pessoais passaram a ser convocados não só a tomar parte bem como a assumir sua parcela de responsabilidade na produção de conhecimento. (Martins 2012: 208)

A organização social tem vindo a sofrer alterações em relação ao passado e o núcleo familiar tem passado por modificações profundas. A mulher, que durante muito tempo se dedicou à família e à casa, integrou-se no mercado de trabalho o que contribuiu para abrir algumas brechas no funcionamento da família. A independência económica libertou-a da submissão ao marido provocando desentendimentos e ruturas que deram origem a muitas famílias monoparentais. Os jovens descobriram novas formas de ocupação dos tempos livres passando horas fechados em casa a interagir com um computador em vez de terem uma vida social. As novas tecnologias são em parte responsáveis pelo isolamento das pessoas que criam o seu mundo onde o outro deixou de ter lugar.

As famílias deixaram de ter disponibilidade para os seus filhos transferindo para a escola a responsabilidade pela sua educação. Devido à falta de cooperação, a escola e a família parecem incapazes de transmitir valores e conhecimento por estarem de costas viradas, sendo a responsabilidade da educação transferida completamente para a escola por parte da família que não consegue controlar os mais jovens e delega em terceiros uma responsabilidade que é principalmente sua.

As tarefas dos que se dedicam ao ensino e as técnicas de transmissão de conhecimento têm registado grandes alterações e o professor, que durante muito tempo, foi o único erudito, continua a ter um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem mas já não é o único a detentor do conhecimento. O aluno deixou de ter um papel passivo e, hoje, devido à multiplicidade de informação que tem ao seu dispor, passou a ter um papel mais interventivo. O professor passou a ser “cada vez mais uma espécie de investigador que sabe onde encontrar a informação de que precisa, que a procura assimilar e, sempre que necessário, mostra aos alunos como proceder.” (Closets 2002: 188)

### **A motivação: motivar e ser motivado**

A questão da motivação tem sido abordada por vários autores nas últimas décadas, e podemos afirmar que é um processo que se baseia em dois pilares: a necessidade e a paixão. Não existe uma fórmula mágica para motivar o ser humano mas existem muitos fatores que podem contribuir para a sua desmotivação. O professor motivado é aquele que consegue atingir os seus objetivos e contagiar os seus discípulos, transformando o ensino num prazer. Contudo, o insucesso de um aluno não pode ser imputado apenas ao professor ou ao sistema educativo é também da responsabilidade da família que, com frequência, se demite do seu papel de educadora.

Educar para a cidadania é uma responsabilidade dos pais e da escola, que devem interagir para que as regras de comportamento em sociedade sejam conhecidas e respeitadas. Os jovens precisam de ter padrões que lhes sirvam de referência para o seu comportamento que devem encontrar nos seus familiares e nos seus mestres. Os alunos devem ser preparados para ultrapassar os obstáculos que precisam de ultrapassar ao longo da sua vida e, só através do respeito pelos outros e pelas regras sociais poderão um dia almejar o sucesso.

O professor tem a responsabilidade de ensinar e de formar. É importante que os estudantes tenham consciência do que aprendem, como aprendem e para que serve o que aprendem. O jovem de hoje será o adulto de amanhã e o seu desempenho em sociedade vai estar relacionado com o conhecimento e experiência que for adquirindo ao longo da vida. Compete à escola e à família a responsabilidade pela formação da sua personalidade e fazer dele um cidadão.

O professor, para se manter atualizado, deve ter uma mente aberta e estar disponível para aprender com os seus alunos. Num artigo publicado no jornal Diário de Notícias, Eduardo Sá afirma que: “Os mais velhos só aprendem

<sup>1</sup> O sociólogo Zygmunt Bauman (2007) propõe a categoria *modernidade líquida*, ou *sociedade líquido-moderna*, para discutir os modos de organização de vida, as produções da cultura, as relações económicas, afetivas, os medos, e demais aspetos da contemporaneidade.

quando aceitam que, para educar os outros, é necessário, em primeiro lugar, querer aprender com eles. E isso só é possível quando, nas intenções da educação, a aquisição de conhecimentos for substituída pelo carinho à sabedoria.”<sup>2</sup> O professor deve dedicar-se com paixão ao que faz para conquistar o respeito e ter a colaboração dos seus alunos, contagiando-os com o seu trabalho.

### **O sucesso de Mr. Holland**

À semelhança do que acontece com frequência nos nossos dias, Mr. Holland, um apaixonado pela música, ambicionava criar uma obra que ficasse para a história mas por não ter outra alternativa de trabalho, foi dar aulas de música numa escola secundária. Nas cenas iniciais, Mr. Holland dá a imagem de um professor sem preparação pedagógica, que desempenha aquela função para ter tempo livre para compor a sua sinfonia e ganhar dinheiro. A falta de preparação e inexperiência no campo do ensino revelam-se através da posição autoritária em relação aos alunos com quem não consegue estabelecer um diálogo. Essa situação muda quando com trabalho e dedicação consegue transformar a vida dos seus alunos e a sua. Ao assumir a sua vocação, rompe a barreira que o separava dos alunos e procura conhecer melhor a realidade da escola.

Numa conversa com a diretora sobre a rapidez com que deixa a escola no fim das aulas, Mr. Holland diz-lhe que está ali para cumprir um horário e desempenhar as suas funções o melhor que pode. Nesse diálogo, parece ignorar ainda que ser professor é mais do que debitar conhecimento. Entretanto, confessa à mulher que não gosta de ser professor. Ao fim de alguns meses, constata que não tinha conseguido conquistar os seus alunos e é aí que surge o momento de rutura face ao passado. Inicialmente desmotivado por estar a desempenhar tarefas que não eram do seu agrado e por ter de enfrentar alunos desinteressados e mal comportados, depois do primeiro ensaio constata que vai ter muito trabalho pela frente se quiser continuar a ser professor.

Numa tentativa de aproximação, decide conversar com os alunos e ao perguntar-lhes qual era o tipo de música que apreciavam fica a saber que gostavam de rock and roll. Essa atitude constitui o momento de viragem no seu trabalho e, a partir daí, tenta estabelecer a ponte entre a música de Bach e o rock, motivando-os para as suas aulas. Ao optar por esta solução, conquista os alunos e demonstra respeito pelas suas opções.

A tomada de consciência de um problema que existia em termos de comunicação e a opção por novas abordagens no seu trabalho, acabam por motivar Mr Holland e tudo passa a ser diferente. Decide dar apoio à aluna Gestrudes Lang, fora das aulas, quando se apercebe que apesar das suas dificuldades ela tem uma grande força de vontade para aprender. Através da sua dedicação e ajuda, o professor acaba por lhe transmitir o gosto pela música. Podemos dizer que a educação artística ajuda a aperfeiçoar o indivíduo em todos os planos e a desenvolver as suas capacidades, como afirma Porcher “o talento pode ser formado, a inspiração adquirida e a emoção preparada” (Porcher 1982:14. e o objetivo “continuará a ser a criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista” (Brassart e Rouquet 1977:25). Através do ensino das diferentes artes na escola não se pretende formar artistas mas sensibilizar os alunos para as artes enquanto formas de comunicação com o mundo.

Mr Holland vai conquistando a confiança dos alunos e o seu relacionamento com eles e com os seus colegas de trabalho evoluem à medida que vai conhecendo a realidade da escola, como se pode depreender do diálogo com o diretor sobre o ensino. O diretor afirma com convicção: “a nossa única função é ensinar, nós não podemos ensinar e os alunos não aprenderem se não houver disciplina [...] estou querendo dizer que o Rock ‘n’ Roll por natureza é uma rutura da disciplina, [...] tem que enfatizar músicas clássicas [...]. (Mr. Holland’s Opus) Em resposta a esta conceção de educação, Mr. Holland afirma convicto que: “tocar música tem que ser divertido, música é coração, música é sentimento, é fazer com que as pessoas achem lindo estar vivo, não é somente notas numa partitura. Eu posso ensinar notas numa partitura, mas não posso tirar o resto.” (Mr. Holland’s Opus)

O sucesso profissional não está em consonância com a sua vida privada. O nascimento do filho, Cole, deixa-o muito feliz imaginando que irá ser músico e projetando no filho o que não conseguiu ser. Contudo, as suas expectativas acabam por sair goradas ao descobrir que o filho é surdo. Não aceita a deficiência e, para se afastar do problema, dedica-se cada vez mais à escola onde consegue conquistar o respeito de todos. Esta situação surge numa cena do filme em que a diretora, que se vai reformar, ao despedir-se de Mr. Holland lhe oferece um relógio dizendo – que de todos os professores, ele é o seu favorito.

O trabalho na escola é bem-sucedido mas a relação com a mulher e o filho torna-se tensa por ele se recusar a aprender a linguagem gestual que lhe permitiria interagir com Cole. A mulher acusa-o de não dar atenção à família mas ele desculpa-se com o facto de ser professor e ter muitas tarefas a cumprir. A sua atitude no que respeita ao ensino, mudou drasticamente face ao que pensava nos primeiros meses em que começou a exercer a profissão. Mr. Holland passa a ter outra postura acabando por se dedicar mais aos alunos do que à família. Uma discussão com a mulher sobre a morte de John Lennon a que o filho assiste, vai despoletar uma viragem nas relações familiares ao provocar

<sup>2</sup> Eduardo Sá, psicólogo clínico, psicanalista e professor de psicologia clínica na Universidade de Coimbra. *Diário de Notícias* – “Notícias Magazine”, 2006-1022.

uma conversa entre Cole e o pai tendo a mãe como intérprete. O filho diz-lhe que conhece os Beatles e a música que ele faz e gosta e acusa-o de estar mais interessado em ensinar os alunos do que a ele. Depois dessa conversa Mr. Holland decide ir aprender linguagem gestual para comunicar com o filho.

Decorrem alguns anos e Mr. Holland é chamado ao gabinete do diretor que o informa sobre a necessidade de redução de 10% nas despesas, o que implica acabar com a educação artística na escola. Referimos aqui o diálogo entre ambos por se manter ainda muito atual e estar próximo da realidade que vivemos em Portugal. O diretor afirma: "Se sou forçado a optar entre Mozart e ler, escrever e contar, opto por ler, escrever e contar." ao que Mr. Holland contrapõe: "Pode eliminar as artes à vontade. O que acontece é que, mais cedo ou mais tarde, os alunos não terão o que ler nem saber o que escrever." Esta afirmação prova a importância do ensino das artes na formação dos alunos. Depois de ter sido despedido por questões economicistas e não por incompetência, Mr. Holland não aceita uma carta de recomendação e decide partir ainda sem um rumo definido para a sua vida.

O reconhecimento pelo seu trabalho como professor surge no dia em que abandona a escola na companhia da mulher e do filho e é surpreendido por uma receção calorosa em que se destaca o discurso da governadora, Gestrudes Lang, uma antiga aluna a quem tinha dado apoio e que lhe presta homenagem através de um pequeno discurso.

Mr. Holland teve uma profunda influência na minha vida. E em muitas outras. Contudo, sinto que ele considera grande parte da sua vida desperdiçada. Sempre a trabalhar na sua sinfonia, era com ela que pensava tornar-se famoso ou rico. Provavelmente as duas coisas. Mas Mr. Holland não está rico. E não está famoso. Pelo menos, fora da nossa pequena cidade. É natural que se considere fracassado. Ora, se assim é, está enganado. Ele alcançou um êxito muito superior a riqueza e fama. Não há vida nesta sala que ele não tenha influenciado. E cada um de nós é uma pessoa melhor graças a si.

Nós somos a sua sinfonia. Nós somos a melodia e as notas da sua obra. Nós somos a música da sua vida. (Mr. Holland's Opus)

Terminada a comunicação, convida Mr. Holland a pegar na batuta e dirigir a primeira exibição da "Sinfonia Americana" de Glenn Holland interpretada por antigos alunos. Nas imagens finais podem ver-se cartazes com as datas que correspondem ao ano em que o tiveram como professor. Naquele dia, e apesar de se sentir no desemprego, teve provavelmente a melhor recompensa da sua atividade.

## CONCLUSÃO

Numa sociedade que exige dos seus membros uma grande capacidade de adaptação e onde, cada vez mais, as profissões que se escolhem têm a ver com a oferta do mercado de trabalho do que com a aptidão, torna-se difícil desempenhar cabalmente as funções específicas exigidas em cada área.

A atitude de Mr. Holland de não ficar subjugado a um currículo tradicional baseado na disciplina encoraja-nos, enquanto educadores, a privilegiar os interesses dos educandos e a motivá-los para conseguirem alcançar sucesso pessoal e profissional.

A escola que, inicialmente, tinha uma atitude conservadora ao restringir as suas atividades a tudo o que tinha sido superiormente estipulado, acabou por privilegiar o envolvimento dos alunos e alimentar a sua motivação para a aprendizagem devido ao trabalho de professores como Mr. Holland. Este filme ajuda-nos a compreender a importância do trabalho coletivo e da interação, na área da educação, para se conseguir alcançar o sucesso pessoal e profissional.

O impacto do filme Mr Holland's Opus na opinião pública americana foi grande e esteve na origem da criação da Mr. Holland's Opus Foundation que tem como objetivos:

The Mr. Holland's Opus Foundation keeps music alive in our schools by donating musical instruments to underfunded music programs, giving youngsters the many benefits of music education, helping them to be better students and inspiring creativity and expression through playing music.

We believe that kids thrive when given the chance to learn and play music. Putting an instrument into their hands improves the quality of their education and their lives. The window is brief and all kids deserve a chance to play music in school!<sup>3</sup>

Podemos concluir que um dos fatores mais significativos para a motivação dos professores está nos próprios alunos, no seu sucesso na aprendizagem, e na importância que dão ao trabalho docente. Na sociedade materialista em que vivemos, mais importante do que ter é ser.

## BIBLIOGRAFIA

**CASTELLS, Manuel, 2007**, O Poder da Identidade, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**CLOSETS, François, 2002**, A felicidade de aprender e como ela é destruída, trad. A. Joaquim, Lisboa: Terramar.

**MARTINS, Alice Fátima, 2012**, "Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual... anotações

para uma aula de metodologia de pesquisa” em Raimundo Martins e Irene Tourinho (org.), Culturas das Imagens desafios para a arte e para a educação, Santa Maria: Ed. Da UFSM.

**MORIN, Edgar, 2000**, O Desafio do Século XXI — Religar os Conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget.

**NÓVOA, A., 1995**, Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

**OLIVEIRA, Marta Kohl de. et al., 2002**, Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana. São Paulo: Moderna,

**PASCAL, G., 1999**, O Pensamento de Kant, Petrópolis: Editora. Vozes.

**PORCHER, Louis, 1982**, Educação Artística: Luxo ou Necessidade?, São Paulo: Editora Summus.

**READ, Herbert, 2010**, A Educação pela Arte. Coleção Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.

**VYGOTSKY, L. S., 2001**, Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

#### **FILMOGRAFIA**

**Mr. Holland’s Opus, 1995**, DVD, E.U.A.: Hollywood Pictures.

## A Criação Audiovisual na Descoberta e Divulgação de Patrimónios – Uma Experiência de Cooperação

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

# A Criação Audiovisual na Descoberta e Divulgação de Patrimónios – Uma Experiência de Cooperação

*Maria Celeste Henriques de Carvalho de Almeida Cantante*

## RESUMO

Este trabalho pretende dar a conhecer uma experiência recente de cooperação local e europeia entre um agrupamento de escolas e a Câmara Municipal da Moita e uma escola espanhola de Bordils, em Espanha, através do projeto intitulado “Descobrimo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual. Um modelo de Cooperação entre Escola e Município pela Cultura, o Conhecimento e a Coesão Social”, que integra o Programa de Aprendizagem Permanente Comenius Regio.

Este projeto procura fomentar a coesão social, a descoberta e a construção de patrimónios locais e o intercâmbio cultural entre os alunos portugueses e espanhóis que integram o projecto, através da criação audiovisual, bem como elaborar um guião para a criação do conhecimento entre a escola e o município, a partir da criação audiovisual.

Palavras Chave: criação audiovisual, escola, património, cultura, Portugal, Espanha

## ABSTRACT

This work intends to report the recent experience of local and European cooperation between a group of schools and the Municipality of Moita and a Spanish school in Bordils, Spain through the implementation of the project entitled “Discovering and Building the Local Heritage Through and European Audiovisual Creation. A model of cooperation between the Municipality and School through Culture, Knowledge and Social Cohesion”, which integrates the Lifelong Learning Programme Comenius Regio.

This project seeks to foster social cohesion, the discovery, production and exchanges of local patrimonies as well as culture between Portuguese and Spanish students that comprise the project. It also intends to write a script to develop knowledge and experience between the school and the municipality, through audiovisual production.

Keywords: audiovisual production, school, patrimonies, culture, Portugal, Spain

## A Criação Audiovisual na Descoberta e Divulgação de Patrimónios – Uma Experiência de Cooperação

A multiculturalidade constitui uma realidade da contemporaneidade, abertas que foram as fronteiras da comunicação, bem como a celeridade e intensidade dos fluxos migratórios facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte. As causas de novas migrações são múltiplas e complexas. Aos fluxos migratórios para países europeus subjaz o sonho de bem-estar e felicidade, da paz e da liberdade.

A imigração explicita o fenómeno por conceber os sujeitos, quer por razões estruturais, económicas, políticas, psicológicas, religiosas como bélicas, levando os intervenientes a sair das suas zonas de origem em busca de melhores oportunidades para melhorar a sua qualidade de vida. (DIAS 2009:97)

As mudanças provocadas por alteração de regimes e correlação de forças políticas e de carácter económico, guerras, secas e diversas situações de pauperização ou sobrevivência, trouxeram para a Europa Ocidental, gentes dos antigos países de Leste, do norte de África e milhares de imigrantes das antigas colónias europeias. Portugal e Espanha não são exceções e estes países confrontam-se, há décadas, com problemas de carácter interrelacional, cultural, social e de integração.

Uma transformação conceptual profunda ao nível global vem alterando as estruturas económicas e sociais, provocando perplexidades, desenraizamento, desemprego e, ainda, uma certa ‘anarquia’ comunicacional causada pela constante circulação de pessoas, obrigadas a diferentes nomadismos decorrentes de necessidades de sobrevivência. “O contexto da globalização coloca em foco o multiculturalismo, sobretudo pelo fenómeno da imigração.” (DIAS 2009:97)

O conhecimento e a cultura dos povos enfrentam novos desafios de miscigenação e o perigo de se perderem valores e tradições ancestrais identitárias, suportes de sociedades e de povos. Perante este intrincado panorama, o poder local e as escolas debatem-se com riscos de desagregação identitária coletiva e individual. Estas recentes realidades colocam em risco a coesão e a paz social. Assim, é preocupação do poder local e das escolas preservar a união social e grupal, fomentar a inclusão e aprendizagens plurais enriquecedoras para as comunidades e para os indivíduos que a integram.

“Considerando que a recepção das crianças em relação às mídias é ativa, a cultura e a comunicação na escola podem ser espaço de fruição estética” (FRITZEN 2008:52), de França partiu a iniciativa missionária “de l’éducation artistique et de l’action culturelle”, (BERGALA 2006:24) nas palavras do cineasta e conceptualista de cinema, Alain Bergala, mentor do projeto intitulado Cinéma, Cent Ans de Jeunesse, que é “un dispositif pédagogique expérimental, crée em

1995, coordonné par le Département pédagogique de la Cinémathèque française” (BERGALA 2006:24), que considera o cinema como uma arte que pode contribuir para a mudança de mentalidades, proporcionando a criação cinematográfica de arte, nas escolas. Através da pedagogia do fragmento e de um trabalho de caráter experimentalista, o projeto tem dado às escolas onde intervém, a oportunidade de inovar, transformar o processo educativo e criativo, proporcionando aos que nele atuam (alunos, professores, comunidades), experiências de aprendizagem interativas e participativas únicas e frutuosas. Este projeto proporcionou o alargamento de horizontes de intervenção saindo de França para outros países. Em Portugal e Espanha este projeto já conta com anos de prática, tendo dado origem a uma experiência colaborativa mais abrangente.

A associação espanhola, “A Bao A Qu”, o município local e a escola de Bordils, o município da Moita, o agrupamento de escolas José Afonso de Alhos Vedros e a associação “Os Filhos de Lumière” criaram um projeto de intercâmbio comunicativo e cultural entre os alunos da escola de Bordils e de seis turmas distribuídas por todos os ciclos do agrupamento, desde o jardim-de-infância aos alunos de uma turma de 8º ano.

A comunidade espanhola de Bordils situada na área geográfica de Girona integra uma população de raízes rurais, que compreende, também, uma população de novos residentes (a partir da década de 1990) oriundos, principalmente, dos antigos países de Leste, da Gâmbia, de Marrocos e da América do Sul, o que veio alterar demográfica e culturalmente a localidade de Bordils. Perante esta nova realidade a comunidade revela querer continuar a preservar, a difundir e a partilhar os patrimónios locais, numa perspetiva de inclusão e coesão social, através, tal como explicitou, de: “ la realización de actividades culturales, la acción social, la sensibilización hacia la interculturalidad y la formación a lo largo de la vida”<sup>1</sup>, perspetivando a educação enquanto espaço de cultura e de aprendizagem. Assim, definiu como prioridades a concretização de experiências criativas para construção de um conhecimento consubstanciado em identidades partilhadas e coesas. Através da inovação educativa procura criar vínculos com a comunidade e proporcionar intercâmbios com outras realidades socioculturais.

Desta forma, constatando-se a similitude de Bordils com a realidade migratória do concelho da Moita, nomeadamente a freguesia de Alhos Vedros, a Câmara Municipal da Moita, suportada no programa Comenius Regio, que comporta dois anos consecutivos de trabalho conjunto (de setembro de 2012 a julho de 2014), em parceria com o agrupamento de escolas José Afonso de Alhos Vedros e a associação “Os Filhos de Lumière”, iniciaram um projeto colaborativo e de intercâmbio com a escola de Bordils e a associação “A Bao A Qu”. A fim de estabelecer um contacto estreito e vinculativo entre as duas comunidades, sobretudo, escolares, foi criado um blog<sup>2</sup> interativo. Tanto a associação “A Bao A Qu” como a associação “Os Filhos de Lumière” mantêm uma forte ligação ao projeto Cinema, Cent Ans de Jeunesse, tendo-se empenhado na sua criação, operacionalização e divulgação.

O projeto “Descobrimo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual, Um modelo de Cooperação entre Escola e Município pela Cultura, o Conhecimento e a Coesão Social”, no ano letivo de 2012/2013, visa estabelecer uma estreita relação intercomunicativa dos alunos, professores, municípios e comunidades com vista à organização e concretização de ações educativas de aprendizagem concretizadas pela leitura e pela expressão oral e escrita, pela fotografia e pelo cinema.

Esta iniciativa pretende desenvolver um programa de atividades concebido para aprofundar a formação integral e as competências básicas dos alunos e encerra atividades supervisionadas e operacionalizadas pela associação “Os Filhos de Lumière”, sendo outras de caráter autónomo, imprimindo ao projeto uma valorização intercultural, através de práticas comuns. De igual modo, procura difundir e motivar para as línguas estrangeiras, especificamente o português, o catalão e o espanhol, através da leitura, da auricularização e das experiências de escrita ou de oralidade partilhadas no blog do projeto. De referir ainda que é também propósito deste projeto publicar na internet (também no blog) textos, imagens, sons, montagens, correspondência audiovisual, bem como promover reflexões e decisões através do desenvolvimento do processo de descoberta e da exploração, de ocularização, do ‘olhar’, da observação, da contemplação e do ponto de vista, a fim de facultar escolhas identitárias.

Este processo desenvolve-se elegendo a fotografia e o cinema suportados em guiões, com vista à criação de modelos próprios. Os alunos são levados a reflexões e ocularizações sistemáticas e convocados, através da perceção, interpretação e espírito crítico, a fazer escolhas, a selecionar fotografias e planos cinemáticos, bem como expressões verbais e a definir sequências e sons, orientados por técnicos da associação “Os Filhos de Lumière” e pela acessoria dos professores envolvidos no projeto. Segundo Lúcia Reily, na obra intitulada Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação, “O filme pode trazer um mundo de vivências para perto da criança.” (REILY 2004:41), o mesmo acontecendo com a fotografia ao eternizar os momentos dessas vivências, o que facilita a aquisição de conhecimentos mais abrangentes e diversificados, constituindo ferramentas importantes para uma formação individual dos alunos, bem como para a sua cultura geral e para a formulação de opiniões sobre o que os rodeia.

Pela sua dimensão e complexidade, este projeto necessita de momentos de ponderação, por parte dos alu-

1 Programa Comenius Regio, projeto intitulado “Descobrimo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual. Um modelo de Cooperação entre Escola e Município pela Cultura, o Conhecimento e a Coesão Social”. Página 5.

2 <[www.bordilsmoita.org](http://www.bordilsmoita.org)>

nos envolvidos, a quem são solicitados textos refletivos, resumos, balanços e opiniões individualizadas. Os adultos reúnem-se periodicamente para balanços, ajustes, esclarecimentos e planificação das etapas seguintes, avaliando processos, metodologias e resultados, analisando o impacto nos alunos, nos professores, nas escolas, nas famílias e nas comunidades. Do mesmo modo se promovem encontros de adultos com visitas e partilha de experiências em Bordils e em Alhos Vedros.

Este projeto pretende impulsionar

la cooperati3n entre centros educativos y municipios para fomentar la cohesi3n social; la ciudadan3a activa; la puesta em valor del entorno, la diversidad e cultura com3n (municipal y europea); enriquecer la vida cultural de los alumnos y los ciudadanos y su aprendizaje permanente; profundizar en la innovaci3n educativa generando nuevas metodologias pedag3gicas a trav3s de la creaci3n y las TIC.<sup>3</sup>

com vista a difundir e promover a vida cultural do concelho da Moita, e de Bordils atrav3s de fotografias de espaç3s vazios, di3rios de luz, meteorologias, retratos de vidas e of3cios, entre outros, a partir do programa de pr3tica comum previamente definido, organizado e calendarizado pelos intervenientes no projeto a fim de serem organizadas exposiç3es p3blicas, projeç3es e publicaç3es de pequenos filmes, no blog do projeto. A criaç3o e publicaç3o, em sete l3nguas, de gui3es suportados no conhecimento e na experi3ncia das escolas e dos municipios envolvidos, a partir da criaç3o audiovisual ser3o colocados à disposiç3o do p3blico em geral e de forma gratuita, constitui, de igual modo, prop3sito deste projeto. Prevê-se ainda a publicaç3o de um livro trilingue que reflita o processo e os resultados obtidos.

Estamos convictos da inovaç3o que este projeto encerra e do seu contributo para uma escola mais enriquecida que, atrav3s da construç3o e apropriaç3o do conceito e da criaç3o art3stica, pode transformar e desenvolver o conhecimento e os sentires, numa perspetiva de formaç3o individual, coletiva e de cidadania procurando resgatar individualidades perdidas, adormecidas, em crise.

O Jo3o Horta, do 8º ano, participante neste projecto, afirma que “com este projeto, consegui ter uma nova vis3o do que é o cinema. Aprendi a fazer o meu pr3prio plano e como entender o porqu3 de cada plano.” O Guilherme declara que “Com o projeto Comenius passei a ter uma nova perspetiva sobre a fotografia e sobre o cinema.” A B3rbara, do 6º Ano afirma o seguinte:

A minha turma integrou o Projeto Comenius Regio “Descobrimo e Construindo o Patrim3nio Local e Europeu atrav3s da Criaç3o Audiovisual”. Desenvolvemos atividades com a nossa Diretora de Turma, professora Ana Rita Ferreira e com a Cineasta Ana. Eu acho que a Ana é muito simp3tica, embora às vezes n3o perceba bem o que ela quer dizer, mas ela explica melhor e é f3cil de perceber.

O primeiro trabalho que fizemos teve como objetivo dar-mo-nos a conhecer na p3gina de internet do projeto, para que os alunos de Bordilis nos conhecessem. Descrevemo-nos e tiramos fotografias da turma e à escola. Pesquisamos m3sicas do nosso patrono Jos3 Afonso e depois elegemos a m3sica “Maria Faia” para cantarmos. Fizemos o filme desta interpretaç3o. Neste momento, n3s estamos a realizar um trabalho sobre o filme que vimos, que foi o Juliet. J3 tiramos fotografias da nossa vila, Alhos Vedros, para compararmos com algumas cenas do filme.

Eu estou a gostar muito!

Deixamos, de igual modo, o testemunho da C3mara Municipal da Moita:

A C3mara Municipal da Moita tem vindo a apostar em pr3ticas de educaç3o pela arte e pela cultura, constituindo-se esta como uma dimens3o estruturante da sua aç3o educativa e cultural. S3o disso exemplo os projetos em dom3nios como o cinema, a percuss3o ou o teatro, os quais t3m vindo a contribuir de forma determinante para o enriquecimento da comunidade educativa do concelho, sendo o seu valor reconhecido por professores, alunos e encarregados de educaç3o. O projeto Comenius Regio resulta, assim, desse investimento em projetos educativos de continuidade nas 3reas art3sticas, juntando neste caso concreto parceiros nacionais e internacionais em torno de um objetivo comum: contribuir para o desenvolvimento da educaç3o para e pelo olhar.<sup>4</sup>

Apesar das enormes vicissitudes e das problem3ticas de constrangimento que subjazem a uma ‘escola’ com-

<sup>3</sup> Programa Comenius Regio. Projeto “Descobrimo e Construindo o Patrim3nio Local e Europeu Atrav3s da Criaç3o Audiovisual. Um modelo de Cooperaç3o entre Escola e Municipio pela Cultura, o Conhecimento e a Coes3o Social”. P3gina 28.

<sup>4</sup> Testemunho da C3mara Municipal da Moita, 2013.

prometida com a formação de adolescentes e jovens, a vontade de inovar e transformar a realidade paracentra da contemporaneidade pode fazer toda a diferença. A aposta é ambiciosa, o caminho é difícil, mas os resultados positivos esperam-se e desejam-se para bem do futuro.

#### **BIBLIOGRAFIA**

**BERGALA, Alain. 2006.** L'hipothese Cinéma. Paris: Cahiers du Cinéma.

**DIAS, José Folgado Soares. 2009.** A Construção da Identidade na Infância no Contexto Multicultural Português – Estudo dum Caso. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela. Tese de Doutoramento Faculdade de CC. da Educación.

**FRITZEN, Celdon.; MOREIRA Janine. 2008.** Educação e Arte: as Linguagens Artísticas na Formação Humana. Campinas: Papyrus Editora.

**Programa Comenius Regio.** Projeto “Descobrimo e Construindo o Património Local e Europeu Através da Criação Audiovisual. Um modelo de Cooperação entre Escola e Município pela Cultura, o Conhecimento e a Coesão Social”. 2012.

**REILY, Lucia Helena. 2004.** Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação. Campinas: Papyrus Editora.

Anexo 1<sup>5</sup>



Retratos de Ofícios (Jardim de Infância) - Escola Básica de Alhos Vedros nº 2



---

5 *As fotografias do anexo 1 encontram-se publicadas no blog do projeto e foram tiradas pelos alunos das referidas turmas.*

## Três problemas no ensino de roteiro audiovisual: análise de uma conjuntura

FABIO CAMARNEIRO

---

*Fabio Camarneiro é doutorando no programa Meios e Processos Audiovisuais da ECA / USP, onde concluiu o mestrado em Comunicação Imprensa e Audiovisual. Foi editor de texto do programa "Lá e Cá: Portugal Brasil" (TV Cultura e RTP2 – Portugal). Escreveu o roteiro de "Curupira" (melhor curta no Festival do Rio, 2005). Foi assistente de direção e um dos idealizadores do documentário "Assombração urbana com Roberto Piva" (produção SP Filmes e TV Cultura). É professor do Centro Universitário Senac.*

# Três problemas no ensino de roteiro audiovisual: análise de uma conjuntura

Fabio Camarneiro

## RESUMO

A partir de experiências letivas em instituições brasileiras, identificamos três problemas centrais referentes ao ensino de roteiro audiovisual: a) O paradigma do melodrama (a cópia de modelos de maior alcance comercial), b) O fenômeno YouTube (a busca do choque e do riso, normalmente em esquetes curtos), c) A incompreensão do modernismo (citar os exemplos do modernismo como “desculpa” para problemas estruturais). A partir dessas questões, defendemos a reavaliação do ensino de roteiro audiovisual para além dos manuais, que leve em conta a tradição moderna, a “falência das grandes narrativas” (Lyotard) e o surgimento de “narrativas complexas” (Mittell).

**PALAVRAS-CHAVE:** Roteiro Audiovisual; Ensino; Pedagogia do Audiovisual; Narrativas Contemporâneas

Este texto analisa algumas práticas de ensino de roteiro audiovisual realizadas, durante os últimos 10 anos, em diferentes instituições brasileiras. Gostaríamos de agradecer, em primeiro lugar, a todos os participantes desses cursos, bem como às seguintes escolas: a ONG Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias; a Escola Livre de Cinema e Vídeo de Santo André – ELCV; a Academia Internacional de Cinema – AIC; a Faculdade de Artes do Paraná – FAP; o Centro Universitário Senac; e a Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP.

As aulas de roteiro aqui analisadas surgiram de diferentes oficinas, de caráter teórico e prático, que, de maneira geral, utilizaram a bibliografia consagrada ao tema, a saber: textos de Michel Chion, Jean-Claude Carrière, Robert McKee, Syd Field, Leandro Saraiva e Newton Cannito. Em diferentes contextos e com a presença de alunos de distintas faixas etárias, origens ou classes sociais, pode-se perceber o aparecimento recorrente de alguns problemas centrais que pretendemos analisar neste texto. Esses problemas podem ser entendidos dentro de três grandes grupos: O paradigma do melodrama; O fenômeno YouTube; e A incompreensão do modernismo.

## O paradigma do melodrama

O longa-metragem *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, 2003) foi um marco no chamado “Cinema da Retomada”. Após o colapso na produção de filmes durante os primeiros anos da década de 1990, o filme de Fernando Meirelles parecia consolidar a recuperação da produção e o gradativo aumento do público do filme nacional, tendo recebido grande reconhecimento internacional, inclusive concorrendo a quatro prêmios Oscar.

O sucesso do filme de Fernando Meirelles inspirou vários jovens roteiristas brasileiros a buscar retratar, de novas maneiras, um tema sempre recorrente na história do cinema brasileiro, ao menos desde os filmes de Nelson Pereira dos Santos na década de 1950: a vida nas periferias das grandes cidades. Além disso, as novas facilidades de produção – com câmeras e processos de edição em formato digital – possibilitava a formação de coletivos de produção de cinema. Os cursos livres de audiovisual, sem necessariamente estarem associados a alguma instituição acadêmica, começaram a proliferar, especialmente nas capitais. O próprio Fernando Meirelles, para selecionar os atores de *Cidade de Deus*, aproximou-se da ONG Nós do Morro, localizada na comunidade de Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde, a ONG desenvolveria um trabalho paralelo na produção de filmes, a Nós do Cinema. A expectativa geral era de que haveria uma nova classe social produzindo filmes no Brasil.<sup>1</sup>

Com esse intuito, o apresentador de televisão Luciano Huck fundou, na cidade de São Paulo, em 2003 – mesmo ano da estreia de *Cidade de Deus* –, a ONG Instituto Criar de TV e Cinema, que alguns anos mais tarde seria rebatizada como Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias. Os alunos eram, em sua maioria, oriundos de áreas da periferia de São Paulo e região.

Uma primeira expectativa era que esses alunos, vindos de outras realidades sociais, tivessem um olhar diferente para a situação da periferia, a criminalidade, as relações de classe etc. Porém, nada disso se confirmou. Em sua grande maioria, todos tinham lacunas em sua formação educacional, raríssimos tinham o hábito da leitura, e a esmagadora maioria teve sua sensibilidade audiovisual “formada” pela televisão e por seu modelo paradigmático, o melodrama. Não apenas o melodrama das telenovelas, mas também dos telejornais sensacionalistas, dos filmes exibidos nos canais abertos etc. As exceções, claro, existiam – mas não chegavam a alterar esse perfil.

Ao invés de descobrirem novas formas dramáticas para representar a sua realidade imediata, os alunos tentavam “copiar” os modelos conhecidos, reproduzindo, com maior ou menos consciência, os modelos do cinema americano ou da teledramaturgia brasileira. A ideia de uma aula de roteiro – que inicialmente se propunha a incentivar os

<sup>1</sup> O grupo Nós do Morro também participou do longa-metragem em episódios *5x Favela: agora por nós mesmos*, filme coletivo lançado em 2010 e produzido pelo cineasta Carlos Diegues. Também participaram desse projeto as ONGs CUFA; Observatório de Favelas; AfroReggae; e Cidadela / Cinemaneiro.

alunos a construírem histórias baseadas em suas experiências e em seu entorno – sofreu uma modificação para se transformar em uma espécie de “desconstrução” das formas audiovisuais conhecidas. O tempo para o desenvolvimento de projetos individuais dos alunos acabou reduzido, e os ânimos também arrefeceram.

As conclusões dessa experiência foram variadas. Em primeiro lugar, sobre a formação do roteirista de cinema. Obviamente, é desejável que o aluno de roteiro possua uma sólida base cultural e intelectual, especialmente em literatura, dramaturgia, televisão e cinema. Porém, é necessário também estar atualizado com a antropologia, a política, a sociologia etc. Paulo Lins, autor do romance homônimo que inspirou o filme de Fernando Meirelles, recolheu seu material durante um trabalho de campo, organizado pela antropóloga Alba Zaluar e realizado nas favelas cariocas. O desafio do livro era encontrar uma forma de organizar, em um romance, as diferentes histórias coletadas e as questões de classe social envolvidas. Críticos como Roberto Schwarz elogiaram as escolhas estilísticas de Paulo Lins e consideraram *Cidade de Deus* um marco na literatura brasileira contemporânea (Schwarz 1999). Mesmo simplificando a diversidade de pontos de vista do livro, o filme de Fernando Meirelles aproveita a percepção aguda do romance sobre os problemas sociais da periferia carioca e os retrata em um filme de narrativa veloz e estética jovem. Mais importante para nosso problema é que o filme talvez consiga subverter o paradigma do melodrama ao lançar mão de uma estrutura trágica, especialmente para o personagem de Zé Pequeno.

No caso das aulas de roteiro audiovisual, os alunos, ao invés de buscarem novas soluções narrativas, parecem insistir em repetir o paradigma do melodrama. Quando os projetos são menos ambiciosos, acabam reproduzindo a lógica dos esquetes cômicos, não raro flertando com o absurdo, como vemos em profusão em vídeos caseiros disponibilizados no website YouTube.

### **O fenômeno YouTube e Lost**

Apesar da ausência de pesquisas neste sentido, podemos perceber, seja em conversas informais, seja pela repercussão em redes sociais, que o YouTube – website de compartilhamento de vídeos, fundado em 2005 – deve grande parte de seu sucesso, ao menos no Brasil, à presença de esquetes cômicos, ou que possibilitem o riso. Outra característica bem-vinda a esses vídeos seria o elemento absurdo, tudo isso resultando em uma estética de curta (às vezes curtíssima) duração e do choque, na qual o espectador não chega a perder muito tempo para assistir a vídeos que, muitas vezes, exploram elementos como escárnio de diferenças (mais ou menos próximo ao bullying), registro acidentes domésticos, paródias de modelos audiovisuais conhecidos, situações inusitadas envolvendo animais de estimação etc.

Esse gosto pela curta duração e pelo choque parece estar na formação dos jovens roteiristas, que tentam repetir esses elementos em novos contextos. Em diversas situações de trabalho com os alunos, seja durante a análise de seus projetos ou de versões iniciais de roteiros, percebemos a sua dificuldade em lidar com estruturas maiores (que exigiriam uma preparação mais cuidadosa e uma condução dos lances dramáticos talvez mais lenta e elaborada) e um certo gosto pelo choque, pela surpresa a cada momento. Nesse sentido, um dos filmes que sempre são lembrados como um exemplo de um “bom roteiro” seria *O sexto sentido* (M. Night Shyamalan, 1999), no qual a característica sempre lembrada como “exemplar” seria o final surpresa.

Trata-se da repetição de um pensamento sobre o espetáculo audiovisual que busca, pela presença constante da surpresa (ou da novidade constante), o envolvimento do espectador. Um diretor como Alfred Hitchcock já alertou sobre os perigos dessa escolha. Em *Hitchcock / Truffaut*, livro que reúne as entrevistas que o realizador britânico concedeu a seu colega francês, o diretor de *Os 39 degraus* explica que, quando o público não tem conhecimento que existe uma bomba que vai explodir a qualquer momento e, em determinado instante, a bomba finalmente explode, temos um exemplo de “surpresa”. Por outro lado, quando o público sabe de antemão que a bomba pode explodir e o cineasta utiliza a narrativa audiovisual para manipular essa expectativa (criando desvios, esperas, atrasos), temos o “suspense”. À guisa de conclusão, o diretor britânico diz que:

No primeiro caso, oferecemos quinze segundos de surpresa no momento da explosão. No segundo caso, oferecemos quinze minutos de suspense. Onde se conclui que é necessário informar ao público sempre que possível, a não ser quando a surpresa for o twist, ou seja, quando o inesperado da conclusão constituir o sal da anedota. (Truffaut 2004, 77).

O que Hitchcock ensina é que a manipulação das expectativas do público (construídas no início de uma situação que depois poderá ser exploradas durante a trama) deve ser a base da dramaturgia audiovisual. E que a surpresa, apesar de causar impacto, exigiria uma quantidade maior de eventos. Essa espécie de fórmula, conforme apresentada por Hitchcock, serviria para explicar o atual modelo dos filmes de ação, que parecem repletos de eventos – mesmo que muitas vezes estes sejam vazios em termos dramáticos – para “preencher” o interesse das cenas que precisam se suceder rapidamente até o desenlace final.

Essa estrutura episódica parece mais próxima às comédias, que podem se permitir escapar do encadeamento de causas e efeitos – característica que David Bordwell aponta como um dos fundamentos do cinema hollywoodiano clássico (Bordwell 2005, 280). O cômico, por ser mais afeito ao episódico, parece “cabem” melhor em cenas de curta duração e com elementos de surpresa, exatamente como as que percebemos em quantidade no YouTube. O interesse desses pequenos vídeos reside justamente no elemento inusitado que pode causar o riso ou na inventividade, no inesperado de cada situação. Como bem lembra a fórmula de Hitchcock, talvez estejamos criando uma geração de roteiristas que valorizaria sobremaneira o elemento surpresa, e que poderia ter maiores dificuldades em lidar com estruturas mais longas.

Por outro lado, cada vez mais jovens roteiristas parecem interessados nessas mesmas estruturas longas, representadas principalmente pelos seriados norte-americanos, alguns de sucesso mundial. Vários cursos de roteiro audiovisual (e mesmo os manuais e livros) parecem resistir a analisar essas estruturas, dado o árduo trabalho envolvida na tarefa. Por exemplo, *Lost*, série produzida por J. J. Abrams e exibida nos EUA entre 2004 e 2007, durou seis temporadas, ou 121 episódios. Raramente a série (ou qualquer outra) é citada como exemplo de como elaborar roteiros audiovisuais. Os exemplos que abundam na literatura sobre roteiro são, normalmente, relativos a longas-metragens. Mas, apesar de não serem aproveitados como exemplos nos livros sobre roteiro, as séries de TV aparecem cada vez mais em estudos acadêmicos, sendo os de Jason Mittell alguns dos mais destacados.<sup>2</sup>

Mittell identifica *Lost* como o paradigma do que ele chama de “narrativas contemporâneas”. O autor afirma que podemos “considerar o período que abrange dos anos 1990 até hoje como a era da complexidade televisiva” (Mittell 2002, 31), para, algumas páginas depois, definir essa mesma “complexidade”. Ele escreve que:

um novo paradigma do relato televisivo emergiu nas últimas duas décadas com a revisão conceitual dos formatos episódicos e seriados, um elevado nível de autoconsciência nos mecanismos de relatar e demandas por um espectador intenso em seu envolvimento e concentrado tanto na fruição diegética como no conhecimento formal. (Mittell, 2002, 50)

Ou seja: contrariando o “fenômeno YouTube” aqui apontado, os espectadores contemporâneos estariam, segundo Mittell, dispostos a enfrentar estruturas mais complexas, sabendo que seriam, mais tarde, às vezes ao final de várias temporadas, “recompensados” pela espera na resolução de algumas tramas e mistérios. *Lost*, para Mittell, seria um bom exemplo desse novo modelo, oscilando entre uma estrutura que privilegia o choque e a surpresa a cada episódio e que, ao mesmo tempo, mantém uma unidade central durante todas as temporadas da série: o mistério a respeito de os personagens estarem em uma ilha, além do próprio estatuto dessa ilha (se seria parte de um sonho, um elemento sobrenatural, uma realidade além-morte...). Apesar de satisfeitos com as surpresas reservadas a cada episódio, o interesse crescente da série e a manutenção de seus espectadores cativos se daria a partir dessa unidade central, cuja resolução foi adiada até o último episódio da última temporada.

As atuais gerações de espectadores parecem estar sendo formados por esses dois modelos narrativos distintos, mas complementares: a curta duração e a surpresa imediata das narrativas da Internet e, ao mesmo tempo, a espera (que chega a durar anos) na resolução de longas e muitas vezes complicadas narrativas, como em *Lost*. Na verdade, as “narrativas contemporâneas” de Mittell apresentariam uma espécie de “ponto de equilíbrio” entre essas duas expectativas: atender ao interesse imediato e produzir episódios interessantes, inteligentes e cheios de reviravoltas, ao mesmo tempo em que constrói um universo maior, coerente e interessante, que possa conferir legitimidade e um interesse central, uma “unidade” à trama. Em outros termos, totalmente adaptados à sensibilidade do século XXI, surge novamente a distinção de Hitchcock entre “surpresa” e “suspense”, sendo que os alunos de roteiro audiovisual normalmente parecem, ao menos aparentemente, exercitarem-se mais no primeiro modelo e esquecerem as técnicas para a criação de estruturas maiores. É mister que o professor de roteiro audiovisual tenha tempo hábil (o que nem sempre acontece) para, além de apresentar questões teóricas a respeito da narrativa e de analisar os exemplos clássicos da história do cinema, poder também dedicar-se às estruturas mais complexas das séries de TV e exigir exercícios que contemplem também essas mesmas estruturas.

### **A incompreensão do modernismo**

A terceira característica que pretendemos identificar como recorrente no ensino do roteiro audiovisual no Brasil é uma certa “incompreensão” das propostas da arte moderna (incluindo-se também as várias tendências do cinema moderno). Como, de maneira geral, podemos identificar a arte moderna como questionadora dos paradigmas anteriores, como muitas vezes autorreferente e calcada na paródia, muitos alunos acreditam que a ausência de qualquer estrutura anteriormente pensada (ao invés da proposição de novas estruturas) seria uma das marcas dessa arte moderna. Algo mais próximo do improvisado e da aleatoriedade. Quando não identificam uma estrutura clara

<sup>2</sup> Outro livro que mereceria destaque é Jean-Pierre Esquenazi, 2011, *As séries televisivas*, Lisboa: Texto&Grafia.

em seus próprios projetos, os alunos tendem a disfarçar esse “defeito” tentando aproximar seu trabalho da obra de cineastas como Godard, Resnais, Straub etc. – o que apenas demonstra a profunda incompreensão dos estudantes a respeito desses cineastas.

A maioria dos livros e dos manuais de roteiro também não ajudam o aluno a escapar dessa armadilha. Syd Field, em seu famoso livro sobre como escrever roteiros, prevê regras muito rígidas de estrutura. Robert McKee mostra-se um pouco mais livre que Field e considera três modelos centrais: a “arquitraba”, a “minitraba”, a “antitraba” (McKee 2006). Michel Chion parece tentar resolver o problema e, ao invés de apontar modelos, parte da análise de quatro filmes (realizados em quatro décadas e quatro países distintos) para identificar semelhanças e diferenças no tratamento dos diferentes elementos que constituem um roteiro audiovisual. O método de Chion nos parece mais interessante do que o de seus colegas estadunidenses: ao invés de estabelecer estruturas possíveis, ele analisa estruturas existentes, sabendo que novas estruturas podem surgir a qualquer momento, estruturas que assimilam ou negam elementos das anteriores, de acordo com os processos históricos e sociais que formam a história dos homens, bem como a história das formas artísticas.

Dialogar com as estruturas existentes, desde as mais tradicionais até as de vanguarda, é uma necessidade dos cursos de roteiro audiovisual. Como dissemos, a literatura disponível parece insuficiente, o que resulta, muitas vezes, em uma profunda incompreensão das manifestações mais radicais, que muitas vezes, aos olhos dos alunos, parecem exercícios desconexos, “felizes acidentes” que, posteriormente, foram colocados na história das formas cinematográficas por algum crítico. Uma visão distorcida e limitada da dinâmica de criação da arte de vanguarda e de suas propostas.

Além da incompreensão das propostas modernistas, podemos lembrar também as propostas pós-modernistas. Segundo Jean-François Lyotard, o pós-modernismo estaria marcado pela “falência das grandes narrativas” (Lyotard 2002, XX). Nesse sentido, imaginamos haver uma relação entre o que Lyotard identifica como a “condição pós-moderna” e as “narrativas contemporâneas”, conforme entendidas por Mittell. Podemos tentar associar às “grandes narrativas” com a dramaturgia calcada em um personagem central que, a partir de uma motivação pessoal, busca superar obstáculos na busca de um objetivo. Com a falência desse modelo, temos situações que se estruturam em núcleos menores, com interesse muitas vezes imediato, que podem não colaborar para o avanço da narrativa, tampouco se enquadrar na lógica de “causa e efeito” apontada por Bordwell. Porém, essas cenas, que causam, por diferentes motivos, o interesse do espectador, organizam-se dentro de um universo ficcional coerente que apresenta alguns elementos incompletos, que ajudarão a formar a sua unidade – e que possibilitarão a longevidade (ou não) desse mesmo formato.

A criação de “universos” narrativos ao invés de narrativas individuais parece uma tendência que ganha corpo na indústria cinematográfica pelo menos a partir de Guerra nas Estrelas (George Lucas, 1977). Suas duas continuações mantêm os mesmos atores e situações, mas a “nova” trilogia, lançada entre 1999 e 2005, lançam mão de novos atores e recupera apenas os personagens (em outras idades). Planeja-se agora uma nova trilogia, que daria continuidade à original, a ser dirigida (conforme as notícias mais recentes) pelo mesmo J. J. Abrams de Lost (BARNES 2013).

O uso de “universos” narrativos ao invés de narrativas possibilita também a interação entre várias narrativas em diferentes mídias, como celulares, livros, histórias em quadrinhos, webséries (séries baseadas na Internet) etc., configurando um modelo de negócio audiovisual muito atrativo para os novos investidores e, de certa maneira, realizado em Lost, que apresentou, paralelamente à trama principal, uma websérie chamada Lost: Missing Pieces, composta de 13 episódios com duração entre um e quatro minutos, que ficou disponível para visualização durante algumas semanas, no site da rede de televisão ABC, durante o hiato entre a terceira e a quarta temporadas do programa. Essa alternativa ilustra bem o conceito de “transmídia”: elementos de um universo narrativo que podem aparecer em diferentes suportes tecnológicos, todos relacionados a um conjunto de personagens ou situações, e que podem ser acompanhados ou independentemente, ou de maneira inter-relacionada.

Ao que parece, a evolução da tecnologia pode tornar acessível (e mesmo banalizar) o conceito de hipertexto, um texto que não existe antes de ser criado pelo espectador / leitor, um texto que, em seu limite, poderia conter vários outros incontáveis textos, como previsto pelo escritor argentino Jorge Luis Borges em seu conto “O jardim de veredas que se bifurcam”, de seu livro Ficcões, de 1941. A Internet popularizou o conceito de hipertexto, mas mesmo assim poucos autores utilizam-no de maneira determinante para a compreensão dos roteiros de cinema do século XXI, sendo Daniel Tibau uma louvável exceção.

Os pontos aqui levantados pretendem chamar nossa atenção para a situação, criada especialmente pelas novas tecnologias e os novos hábitos de consumo dos produtos audiovisuais, de profunda modificação da ideia de narrativa audiovisual. O ensino dessa disciplina precisaria, de maneira ideal, conseguir articular os conceitos de dramaturgia presentes no cinema clássico, saber analisar com precisão as contribuições das várias manifestações do cinema moderno e, além de tudo, considerar as possibilidades narrativas possibilitadas pelas novas tecnologias. Além disso, seria necessário uma melhor compreensão (que poderíamos chamar, na falta de melhor termo, de sociológica) dos

interesses e hábitos dos consumidores de narrativas audiovisuais. Não para se render de maneira acrítica a esses consumidores, mas para poder levar esse dado em consideração, inclusive na tentativa de superar o atual estado de coisas. Todos sabem que o roteiro é a primeira etapa de praticamente toda obra audiovisual (poderíamos excetuar aqui talvez alguns trabalhos que utilizam o found footage ou alguns tipos de filmes documentários). Porém, nas instituições de ensino, parece que o ensino de roteiro é sempre feito de maneira muito rápida, sem tempo hábil para realizar o aprofundamento teórico ou crítico e sem o tempo hábil para um processo de escrita mais amadurecido. Não temos a ilusão de que esse tempo se tornará disponível em algum futuro próximo. Resta-nos esperar que a complexidade das questões envolvidas no contexto do ensino de roteiro audiovisual possam ser melhor debatidas, e que este artigo, baseado apenas em nossas próprias experiências, ao invés de impor nossas impressões sobre o tema, possa encontrar pontos de contato com outras experiências, sempre no intuito de que o debate avance ainda mais.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BORDWELL, David (2005)**, "O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos", em Fernão Pessoa Ramos (org.), Teoria contemporânea do cinema, vol. 2. São Paulo: Senac. 277-301.
- BORGES, Jorge Luis, 2007 [1941]**, Ficcões. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARRIÈRE, Jean-Claude e BONITZER, Pascal, 1996**, Prática do roteiro cinematográfico. São Paulo: Editora JSN.
- CHION, Michel, 1989**, O roteiro de cinema. São Paulo: Martins Fontes.
- FIELD, Syd, 2009**, Roteiro: os fundamentos do roteirismo. Curitiba: Arte & Letra.
- LINS, Paulo, 2002**, Cidade de Deus. São Paulo: Companhia das Letras.
- LYOTARD, François, 2002**, A condição pós-moderna. São Paulo: José Olympio.
- McKEE, Robert, 2006**, Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros. Curitiba: Arte & Letra.
- MITTELL, Jason, 2002**, "Complexidade narrativa na televisão americana contemporânea". Matrizes, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 29-52.
- SARAIVA, Leandro e CANNITO, Newton, 2004**, Manual de roteiro, ou: Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV. São Paulo: Conrad.
- SCHWARZ, Roberto, 1999**, Sequências brasileiras: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras.
- TIBAU, Daniel, 2011**, El guión del siglo XXI. Barcelona: Alba.
- TRUFFAUT, François, 2004**, Hitchcock / Truffaut: entrevistas – Edição definitiva. tradução: Rosa Freire d'Águiar. São Paulo: Companhia das Letras.

#### **WEBGRAFIA**

- BARNES, Henry.** Star Wars: J. J. Abrams boldly goes to direct a galaxy far, far away, 2013. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/film/2013/jan/25/star-wars-episode-vii-jj-abrams> (acesso em 5 de maio de 2013).

#### **FILMOGRAFIA**

- Cidade de Deus, 2003**, Filme. Dir.: Fernando Meirelles. Brasil: O2 Filmes.
- Lost, 2004-2007**, Série. Prod.: J. J. Abrams. EUA: Bad Robot Productions / Touchstone Television.
- O sexto sentido, 1999**, Filme. Dir.: M. Night Shyamalan. EUA: Spyglass Entertainment.

## Clube das artes, clube da animação - Uma experiência lúdica de aprendizagem pelas artes.

### CASIMIRO PINTO

---

*Casimiro Pinto - Doutorado em Antropologia Visual. Investigador do CEMRI - LabAV. Professor do 2.º ciclo do Ensino Básico na Escola EB 2/3 de Leça do Balio*

### DOMINGOS JÚNIOR

---

*Domingos Júnior - Arquiteto. Lecionou no Ensino Superior e no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Professor voluntário no Clube das Artes na Escola EB 2/3 de Leça do Balio*

# Clube das artes, clube da animação

## - Uma experiência lúdica de aprendizagem pelas artes.

*Casimiro Pinto e Domingos Júnior*

### **RESUMO**

Partindo do tema “o mar”, a actividade desenvolvida permitia uma abordagem livre de construção narrativa, concepção e transformação de cenários e de personagens em sequências animadas captadas frame a frame. O objectivo era a realização individual de um filme de animação, ainda que recorrendo a materiais diversos e à colaboração de outros participantes, partindo de uma ideia inicial: uma narrativa transformada em processo constante de reescrita, deixando-se levar pelo acaso, pelas contingências, pela surpresa que resulta da experimentação empírica de técnicas de animação utilizadas, recorrendo à moldagem de plasticina, ao recorte, ao desenho e à pintura e completada com a edição da banda sonora.

Casimiro Pinto e Domingos Júnior

### **1. Uma aventura animada - o início**

A experiência de aprendizagem com base na animação foi realizada no decorrer do ano letivo de 2012/2013 no âmbito do clube de Artes Visuais da Escola Básica de Leça do Balio que integra o Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua, em Matosinhos.

Preferiu-se o processo de animação frame a frame por que oferecia uma dupla possibilidade de enriquecimento da prática dos alunos e de consideração do seu nível etário e de desenvolvimento cognitivo:

A abordagem interdisciplinar de saberes;

A realização do projeto a partir da familiarização e do treino perceptual e de oficina de prática artística (Charreu, 2003: 324).

O tema unificador escolhido para agrupar o trabalho de todos foi “o mar”, o que permitia enquadrar as atividades do clube no projeto educativo do agrupamento de escolas que acolhia o clube das artes estruturado a partir desse tema agregador de atividades.

As atividades foram organizadas a partir de dois grupos de alunos divididos por 2 sessões de 1.30h cada, em dois dias consecutivos, de forma a possibilitar a todos os alunos interessados a sua frequência, compatibilizando-as com as suas disponibilidades de horário. Inicialmente frequentavam o 1.º grupo apenas alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, seis no total, enquanto o segundo acumulava da frequência de 4 alunos do ciclo já referido com outros três do 3.º ciclo.

### **2. Uma aventura animada - as condições de produção**

A despeito da diversidade de tarefas que tínhamos que concretizar para a produção de uns poucos minutos de filme animação, contávamos com um pequeno espaço físico, numa arrecadação, com cerca de 6 metros quadrados, um computador portátil para edição de imagem e montagem do filme, um tripé para fixar a única máquina fotográfica para captar imagem e algum material de desgaste.

Destas condições sobressai claramente a necessidade de se restringirem o número de alunos e de se planificarem as atividades por molde a que todos os participantes neste projeto tivessem sempre atividades práticas, embora diversificadas, numa gestão difícil que garantisse que a captação de imagens e a realização da animação fosse feita aluno por aluno, separadamente, sem que, no entanto, houvessem momentos mortos entre cada etapa do trabalho de produção do filme de animação de cada um.

Aos docentes restavam-lhes, para satisfazer as necessidades de acompanhamento do trabalho dos alunos, diversificarem o seu apoio, especializando-se num caso na orientação das tarefas manuais como a construção de cenários, personagens, adereços, construção da animação desenhada e, no outro caso, no acompanhamento na estruturação do guião (story-board) e da captação e edição de imagens e da realização da animação.

Assinale-se ainda a colaboração dos professores de Educação Musical, responsáveis pela orientação dos alunos na captação e edição do som e pela integração da animação realizada por alguns dos participantes do clube das artes enquanto componente do projeto que desenvolviam de realidade aumentada versando o tema “mar”.

### **3. Uma aventura animada - as dificuldades do percurso**

António Costa Valente diz-nos que o processo de animação tradicional compreende “todas as técnicas baseadas na captação/criação imagem-a-imagem tendo por base a componente imprescindível de construção de imagens autónomas bidimensionais e/ou tridimensionais que em animação ganham complementaridade e por isso movimento.” (2001: 7)

Todo o percurso que se adivinha para o projeto de animação em função do movimento criado a partir de

imagens estáticas<sup>1</sup>, antecipava muitas das suas dificuldades, obrigando a um acompanhamento prático muito individualizado e à procura de soluções padronizadas que permitissem uma flexibilidade capaz de diversificar as soluções encontradas.

Esta tensão para gerar movimento num conjunto de imagens estáticas ordenadas numa linha de tempo numa progressão sequencial não era coisa fácil de compreender pelos alunos participantes do clube. Não é fácil a operação mental que consiste em associar coerentemente o produto da imaginação à compreensão racional da realidade. Por isso, a ideia de descongelamento pela velocidade da projeção de imagens fixas, numa fase em que imaginação e raciocínio, longe de se estreitarem em relação, surgem ainda como processos dissociados, dificultava a construção da sequência contínua dos instantes estáticos em que cada conjunto de imagens se desagregava para assegurar a fluidez de movimento no tempo de duração de cada plano estabelecido.

Com efeito, ainda antes de se estabelecer a primeira fase do projeto de animação a desenvolver, havia que garantir que se não saltassem imagens, assegurando naturalidade ao movimento na animação a criar, processo sobretudo da ordem da compreensão lógica, e que se dissociasse esse tempo de realização do movimento do tempo de narração da história, processo em que a criação do universo narrativo, logo a imaginação, estaria mais envolvida.

Para ultrapassar esta dificuldade começou-se pela construção de um flip-book em que se representasse o movimento linear de um objeto simples, como uma bola por exemplo, de um ponto inicial até a um ponto final com a duração de um segundo, tornando perceptível o movimento com o folhear rápido do livro construído. Reconciliando que a lentidão do processo de animação poderia levar os alunos ao desânimo e à desmotivação, projetou-se inicialmente a animação para que um segundo de duração fosse apenas composto por doze imagem, sendo que se repetiriam duas a duas para completar as 24 que asseguram fluidez ao movimento gerado pela sequência de imagens. Numa fase posterior e partindo desta ideia de repetir imagens, os alunos conseguiram apropriar-se da noção de velocidade, e das possibilidades da sua alteração, em função do maior ou menor números de imagens repetidas utilizadas em cada sequência.

A concepção criadora de uma história para ser contada com recurso à técnica de animação era, como se referiu anteriormente, a outra face da complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Essa articulação entre narrativa e técnica de animação só pôde ser superada na procura e testagem de soluções, aos poucos, e até final do conteúdo produzido, tanto mais que, a estas dificuldades conceptuais e técnicas haveriam de acrescer as dificuldades no domínio da linguagem visual e da sua gramática, limitadas ainda nas idades alunos participantes neste projeto. Sem surpresa, de resto, como atesta o recurso, mais uma vez, a Valente (2001: 19-20):

“Construtora de um mundo próprio, a animação socorre-se de uma e outra arte, mergulha nas tecnologias artísticas e percorre o espaço audiovisual de um modo relacionável mas único. Constantemente entre a acção e a transformação, o uso da gramática da linguagem audiovisual é constantemente subvertida e ultrapassada em soluções próprias e por vezes ácidas, oníricas, burlescas, etc. fazendo uso de toda a panóplia gramatical audiovisual (plano/sequência/cena, escala de planos, movimentos e pontos de vista de câmaras, regras dos 30º, linha de ombros, direcção do olhar, centros de interesse, ‘racord’, princípio do triângulo, campo/contra-campo, regras de enquadramento, etc.) a animação ganha sentido próprio na sua relação espaço/tempo. O espaço ocupado e percorrido e o tempo disponível ou de deslocamento, são os grandes motores que conjuntamente com a noção de distância e velocidade, comandam a parte grande do trabalho do animador... ao jeito da argamassa e apesar da sua invisibilidade e da sua impossibilidade de toque, o espaço e o tempo surgem entre as imagens modelando a fluidez, eficácia e desempenho dos movimentos”

A este respeito a tarefa dos professores envolvidos era reduzir tal complexidade a um conjunto de tarefas que, à medida que fossem executadas, favorecessem a compreensão da atividade de animação que haveriam de executar (idem, 2001: 20). E isto, sem que perdessem o prazer que se adivinhava nos alunos que frequentavam o Clube e lhe dedicavam o seu tempo, apenas porque o tinham escolhido fazer.

#### **4. Uma aventura animada - a criação das histórias**

A produção textual da narrativa foi tarefa árdua apesar de não se detetar expressamente, enquanto mensagem verbal, nas animações construídas. Pode parecer paradoxal, mas julgamos que esta invisibilidade da construção narrativa textual no filme produzido é uma marca principal do sucesso da sua construção.

Pretendia-se que, ao elaborar a história, os alunos estivessem já também a fabricar imagens, não enquanto ilustração do texto idealizado, mas enquanto questionamento e reflexão acerca da prática de animação que haveriam de realizar. E que acompanhassem esse processo com a realização de imagens para as quais os textos não fossem apenas legendas, mas antes uma forma de projetar reflexivamente, de antever, um filme animado.

Muito frequentemente, as dificuldades que os alunos dos níveis etários considerados experimentam para pas-

<sup>1</sup> “É exactamente esta brutal alteração de espaço de tempo que obrigatoriamente transforma 24 imagens filmadas ao longo de várias ilimitadas horas num segundo de projecção, que catapultam necessariamente o surgir de um novo fenómeno - o movimento” (2001: 18)

sar para escrito as suas ideias, decorrem frequentemente do fraco domínio da palavra e das regras de construção textual, mas pensávamos possível que a articulação entre texto e imagem retroalimentassem o processo de desenvolvimento do grau de domínio da produção escrita. Esta foi uma hipótese de trabalho colocada e que se revelou bem sucedida, se tivermos em conta que todos conseguiram escrever uma história suficientemente estruturada e capaz de se produzir em filme de animação, qualquer que fosse o grau de domínio de partida da palavra escrita que cada um revelara.

Inicialmente foram pensados três processos que favorecessem o desenvolvimento da imaginação, enquanto expressão escrita orientada para a produção de imagens e de um filme de animação. Desde logo, enquadrando a fantasia que todos associamos à animação enquanto espetadores, a uma realidade - neste caso o mar - e ao conjunto de materiais que pudessem ser recolhidos na sua vizinhança aquando da visita a uma praia que inicialmente fizéramos. Na posse desse materiais, pudemos imaginar-lhes histórias, recombina-los em várias possibilidades de narrativas e criar uma variedade de desfechos, utilizá-los em diferentes construções pela nossa imaginação.

A visita à praia, propriamente dita, convidava a que a expressão dessa construção imaginativa deambulasse na sua forma oral, em tom de conversa, facilitando a vivacidade da descrição e o entusiasmo com que se expressa aquilo que interessa a cada um, mais difícil de conseguir na sua variante escrita. O processo de iniciar a produção escrita, familiarizando-se com a realidade que, criativamente, se pretendia representar - o mar - e utilizando a variante oral, a forma também mais habitual de expressão dos alunos, pretendia esbater a tendência para a infantilização da história que as dificuldades da escrita poderiam induzir e permitia o prolongamento dessa experiência em fase posterior da concepção narrativa da animação a construir.

Faltava o contacto com o exemplo, o visionamento inspirador de algumas animações, para que o processo de escrita se pudesse transformar num motor suficientemente capaz de mobilizar os sentimentos, a razão e a imaginação para a partida do processo individual que visasse a produção de um filme de animação.

Foram esses três procedimentos, a vinculação do processo de criação escrita à uma realidade sensível, ao mundo das coisas e de lugares específicos; à oralidade enquanto estado inicial de produção escrita; e ao exemplo susceptível de estimular experiências estéticas, que permitiram que texto e imagem se conjugassem numa combinação de linguagens expressas na story-board que cada um construiu para planificar a sua animação.

Por fim, julgamos interessante fazer referência à variação de temas encontrados em cada história. A predominância de temas alegres e divertidos, de motivos relacionais ligados à amizade, à proteção da natureza e à aventura, podem encontrar justificação na experiência de cada um enquanto espetadores de filmes de animação; mas traduzem também a inspiração trazida do universo dos contos que conhecem porque lhes leram ou contaram vozes familiares ou porque os leram eles próprios e que marcam a influência da linguagem dos adultos e das suas imagens literárias sobre a linguagem das crianças e jovens; mas encontram também correspondência com a sensibilidade, o mundo interior, a experiência e as ideias dos seus autores.

## **5. Pelos caminhos das imagens animadas**

A criação de uma história com imagens animadas começou, como já foi referido, com a realização de um flip-book para tentar tornar explícito de forma prática a relação entre imagens estáticas e a sua passagem sequencial a uma dada velocidade na reprodução do movimento. O mesmo propósito transferiu-se para a fase seguinte. Neste caso, a captação de imagens de um boneco articulado pelo seu registo fotográfico permitia consolidar a compreensão do mesmo princípio do exercício anterior, mas utilizando uma programa de edição vídeo para a sua sequencialização.

Chegava-se assim ao ponto crucial da criação do guião (story-board), o ponto em torno da representação em que se combinassem diversos tipos de expressão artística: os cenários, os objetos e demais adereços e as personagens, os diálogos e a antecipação das movimentações dos objetos e das personagens a animar, tudo entrelaçado com uma história completa, mas muito curta, que não superasse os dois minutos para a sua conclusão. Nesta fase, o valor do processo criativo seria a sua projeção no futuro, aquando da realização do filme de animação, o que aconselhava a que se limitasse a dificuldade da tarefa ao mínimo possível quer em extensão, quer no detalhe dos elementos que caracterizavam as personagens, os lugares e os objetos.

A peculiaridade da fase anterior constituía-se enquanto processo reflexivo para a realização manual que se lhe seguiria. Em plasticina construíram-se as personagens de modo a que se pudessem articular por partes, permitisse que se elaborasse a sua movimentação, e se variasse a sua expressão facial enriquecendo-a com um conjunto de olhos e de bocas com diferentes formas que, trocando-se, assinalassem as emoções das personagens em função do enredo da animação. Nesta fase, que é de transição para a realização da animação propriamente dita, cabia ainda o estudo do cenários, a construção de adereços e dos objetos que nele haveriam de se movimentar.

Na construção dos cenários foram utilizados materiais acessíveis como cartolinas e papéis diversos. A sua montagem fazia-se sobre uma mesa encostada a uma parede definindo os dois planos principais do espaço da ação, à frente do qual se colocava uma câmara fotográfica digital fixada a um tripé. Cada uma destas tarefas foi realizada,

como todas as outras, pelos próprios alunos, tanto mais que a aprendizagem da gramática visual era também um dos objetivos a alcançar. Entrava-se então na fase da incorporação de tecnologias digitais, no momento em que a alcançava importância a captação e edição da imagem no software próprio que utilizaríamos para a realização de animação, o Windows Movie Maker da Microsoft, cumprindo-se neste caso o objetivo também relevante de promover utilização de tecnologias com capacidade de edição multimédia e que, posteriormente, haveria de integrar o projeto de Realidade Aumentada, também ligado ao tema “Mar”.

No final de cada sessão, quem estivesse envolvido na realização da animação, mostrava o resultado do seu trabalho a todos, fazendo “correr” as imagens captadas, nem que fosse a partir da própria máquina fotográfica, para que os resultados fossem sendo partilhados e para que se tornasse mais próxima a antevisão da exequibilidade do trabalho que desenvolviam e, sendo esse o caso, se reformulasse alguma coisa de forma a simplificar soluções ou encontrar formas mais expeditas para resolução dos problemas que se pudessem antecipar a partir das dificuldades reveladas nos trabalhos dos outros.

Via-se assim desenhar a evolução dos alunos quanto à maneira como pensavam o conjunto de tarefas necessárias para a realização de um filme de animação. Era de admitir que a aprendizagem realizada anteriormente conservaria um grande valor de transferência para o desafio que se seguiria. Algo que se pôde confirmar posteriormente, quando passaram à criação de uma muito curta animação em desenho. Nesta fase, dever-se-ia criar uma personagem a partir de uma onda do mar que se deveria animar, levando a que cada participante reproduzisse o conjunto de competências necessárias para desagregar, em tantos desenhos quantos os necessários, os dois ou três movimentos simples pretendidos. E há, pelo menos, três percepções que expõem esse facto.

Em primeiro lugar, a ausência de expressão de dificuldades na construção de uma narrativa, naturalmente simples, mas capaz de organizar os desenhos necessários para a animação pretendida.

Depois, a organização quase automatizada da produção de desenhos, recorrendo à transparência do papel, deslocando-os nos eixos vertical, e/ou horizontal, e/ou diagonal para que o anterior desse lugar ao seguinte, completando-se progressivamente o conjunto de desenhos de forma a que, projetados em sequência e a uma velocidade determinada criassem o movimento desejado.

Finalmente, a autonomia que demonstravam no domínio da técnica necessária à execução do projeto em curso e o grau de eficácia na consecução do mesmo.

O que é interessante, tendo em conta a evolução revelada, é a possibilidade destas aprendizagens concorrerem para o reforço das aprendizagens em contexto de aula, o que se manifesta, nomeadamente, na autonomia crescente que resulta da assunção, pelo aluno, das necessidades de aprendizagem para a concretização de um projeto enquanto instigador do seu interesse na sua execução. E isto, reduzindo-se progressivamente as necessidades de certificação, pelo professor, do sucesso do percurso estabelecido desde a construção do guião, passando pela captação e edição de imagens. A par, claro, da importância deste tipo de atividades para a construção de uma imagem positiva da escola por parte dos alunos que nelas participam.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (2012).** Metodologias para Ensino e Aprendizagem de Arte, REDEFOR /UNESP - Universidade estadual Paulista [<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41531>]
- REIS CHARRÉU, Leonardo Augusto Verde (2004).** El Arte Contemporáneo en la Escuela: Comprensión de las Artes Visuales por Adolescentes desde su Experiencia Escolar, Universidad Barcelona, Facultad de Bellas Artes, [tese apresentada para obtenção de título de doutor]
- VALENTE, António Costa (2001).** Cinema sem Actores - Novas Tecnologias da Animação Centenária, Ed. Cine. clube de Avanca.
- VYGOTSKY, Lev (2009).** A Imaginação e a Arte na Infância, Lisboa: Relógio D'Água Editores.

# .02

## CINEMA CIENTÍFICO

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

*“Kambô” sob a Lente Etnográfica.*

SÍLVIA MARTINS

---

*Silvia A. C. Martins, Ph.D.. Laboratório Antropologia Visual em Alagoas-AVAL/UFAL*

## “Kambô” sob a Lente Etnográfica.

Sílvia Martins

*Kambô... a vacina do sapo* (2009, duração 21':28") e *Kambô... xamãs urbanos* (2012, duração 13':38") foram filmes realizados através de dados obtidos durante a realização de uma pesquisa etnográfica sobre xamanismo urbano. Associada às práticas ritualísticas religiosas do uso do enteógeno ayahuasca, a secreção da rã *Phylomedusa bicolor*, cuja substância é conhecida como *kambô*, é uma prática médica presente em grupos indígenas amazônicos e tem se expandido para contextos urbanos e ayahuasqueiros.

Discuto, então, a etnograficidade das imagens filmicas utilizadas nesses filmes que consistem representações sobre o uso ritual dessa substância (*kambô*). São filmes etnográficos que contêm abordagens a partir de explicações nativas (<http://www.youtube.com/watch?v=OuABpmb9sk8>) e sob a perspectiva de práticas e discursos de especialistas urbanos (<http://www.youtube.com/watch?v=0BUOoCkpd1c>). Assim, significados evocados nessas produções são focalizados viabilizando uma compreensão sobre como essa prática médica xamanística é representada enquanto um tipo de conhecimento de interesse etnográfico.

### Filme Etnográfico, Etnografia Visual, Vacina do Sapo, Kambô, Xamanismo Urbano, Antropologia Audio-visual

Foi a partir da realização da pesquisa “Eu vivo na floresta aprendendo a me curar” Usos ritualísticos de ayahuasca em Alagoas, que registrei dados sobre a prática ritual do *kambô*. Essa pesquisa foi realizada durante os anos de 2009 a 2012, objetivando fazer uma etnografia visual sobre práticas ritualísticas em três grupos de religiões ayahuasqueiras em Alagoas, tais como Santo Daime, Centro Harmonização Interior Essência Divina-CHIED e União do Vegetal-UDV.<sup>1</sup>

Enquanto orientação metodológica, destaco que foi através da reflexividade que objetivei relativizar o realismo dos dados imagéticos etnográficos registrados. Assim, parto da perspectiva de que o conhecimento, interpretação e representação produzidos sobre o *kambô* nesses filmes são baseados em reflexividade. Entendo que reflexividade se refere aos contextos da pesquisa (diferentes settings), relacionamentos estabelecidos com os indivíduos que, na maioria das vezes, tornaram-se amigos meus (inclusive os próprios xamãs), bem como minhas próprias experiências subjetivas ao me relacionar com os indivíduos pesquisados e vivenciar experiências com o *kambô* (desde 2006 que tomo a vacina do sapo, totalizando até o momento em sete vezes).

Esses dados também demonstram que minha conduta de pesquisa relaciona-se ao que vem sendo concebido como pesquisador-insider, no sentido de ao compartilhar valores e visões de mundo, estabeleço uma inter-relação com os pesquisados através da qual faço parte do próprio cenário da pesquisa. Amaral (2009), menciona Hine (2000) esclarecendo que nessa situação:

O etnógrafo não é um simples voyeur ou um observador desengajado, mas é, em certo sentido, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados. Essa forma ampliada depende também da interação, em um constante questionamento do que é possuir uma compreensão etnográfica do fenômeno (Hine 2000: 47 apud Amaral 2009:16).

Seguí, portanto, orientação que reflete subjetividade (enquanto minha própria experiência e percepção) e intersubjetividades (as experiências compartilhadas e percepções entre pessoas que eu pesquisei e eu mesma). Essas perspectivas teóricas baseiam-se em autores, tais como Davies (1999), Pink (2001) e MacDougall (2006) que guiaram o processo de pesquisa em termos de orientação metodológica, a partir da qual dados imagéticos (fotográficos e fílmicos) foram sendo registrados e que viabilizaram a produção de filmes etnográficos.

É importante esclarecer a definição que elaborei quando me refiro ao filme etnográfico. Considero que o filme etnográfico esta associado ao filme documentário, enquanto “representação... de uma parte do mundo histórico” (Nichols 2008:30), e que é realizado a partir do “projeto etnográfico” (Pink 2001:79). Assim, a participação de antropólogos como realizadores tem sido uma marca desse tipo de produção, quando utilizam em suas pesquisas o registro audiovisual e produzem filmes a partir dessas investigações (Martins 2012).

Chamo atenção, também, que esse tipo de produção acadêmica está inserida num diálogo com a Arte, mais particularmente, no campo da produção cinematográfica. Na realidade, como Gauthier (2008:13) menciona, “a teoria é, a princípio, uma construção da imaginação”. Produtos da pesquisa (audio)visual são frutos de um processo de criação, mas também se relaciona com a apresentação de dados de pesquisa de campo etnográfica.

Esse projeto etnográfico que desenvolvi, aponta para a forma como a pesquisa segue metodologicamente a orientação que reflete a conduta e o envolvimento do pesquisador em campo e assim, cumpre um papel onde a

<sup>1</sup> Ayahuasca é um chá feito com duas plantas (*Banisteriopsis caapi* e *Psychotria viridis*) tradicionalmente utilizado em pelo menos 70 diferentes grupos indígenas localizados na Amazônia, envolvendo países como Peru, Colômbia, Equador, Bolívia e Brasil. Naranjo (1986) sugere que o uso e início de dispersão dessa substância data entre 1500 e 2000 AC.

experiência sensorial é representada dentro do registro de dados através de equipamento fotográfico-filmico. As experiências humanas são apresentadas “a partir de uma experiência pessoal” (Goldman 2006:167) do pesquisador, que por sua vez registra e também apresenta as experiências subjetivas dos pesquisados.<sup>2</sup>

Mas, no caso da produção (audio)visual, como MacDougall (2003:03) explica, “Framing people, objects, and events with a camera is always ‘about’ something... It domesticates and organizes vision”. Nesse sentido, os filmes geralmente transmitem perspectivas novas para os pesquisados e para o público que assiste, propiciando (novas) compreensões sobre como indivíduos vivenciam experiências (inclusive com a visualização dos próprios filmes).<sup>3</sup> Os filmes que produzi sobre o *kambô*, trazem dados etnográficos que refletem informações registradas sobre experiências vivenciadas por indivíduos que utilizam essa substância e suas percepções.

Assim, no caso de filmes etnográficos em geral, considero o que Gauthier (2008:13) explica sobre o filme documental: “é a filmagem que comanda e ela é amplamente imprevisível [durante a pesquisa de campo]... o roteiro [é] que dá conta de um longo período de aproximação... [e] o único critério [diferenciador] ... [é] a ausência de atores” (Gauthier 2008:13). Nesse aspecto, no caso da pesquisa etnográfica realizada dentro do campo da Antropologia Audiovisual, dados registrados a partir do projeto etnográfico viabilizam a produção (áudio)visual (fílmica, fotográfica, etc.).

Uma característica da investigação antropológica é a própria imprevisibilidade, o não controle do que se investiga (Peirano 1995, Ribeiro 2003). *Kambô* é um exemplo disso, uma vez que no projeto inicial não havia uma menção explícita em abordar essa substância. Mas, dentro do próprio processo de conduta da pesquisa etnográfica, dados foram aparecendo e se impuseram na pesquisa. Essas práticas de uso estavam presentes nos variados settings investigados.

Considero importante situar que o uso do *kambô*, como já mencionado por Lima e Labate (2006, 2010), está inserido no movimento da Nova Era que tem características no Brasil com presença no meio urbano de práticas caracterizadas por “...elementos do catolicismo, do xamanismo, das tradições afro-brasileiras e das religiões orientais” (Cavalcante 2009:269).

Nessa pesquisa, foi confirmado também o que Lima e Labate (2006, 2010) já haviam observado que vários personagens inseridos nesse movimento da Nova Era, como terapeutas holistas e neo-xamãs passaram a aplicar a vacina, bem como os clientes fazem parte dessas redes. Registrei, assim, dados reveladores que os principais usuários do *kambô* estavam inseridos nos contextos pesquisados, adeptos ou frequentadores do Santo Daime, CHIED e UDV. Com relação a essa última religião, dados registrados apontaram que práticas de uso do *kambô* passaram a não ser mais realizadas nos espaços onde essas comunidades e igreja se localizam. Vários adeptos já tinham utilizado essa substância no passado, mas, segundo me informaram, a partir de uma determinação geral da direção da UDV em Brasília, passaram a divulgar a orientação de não “misturar” outras substâncias ao uso ritual da ayahuasca.

Foram registrados indivíduos fora dessa rede do neo-xamanismo, que não faziam parte dessas religiões, tais como profissionais liberais, estudantes, etc. que tomavam a vacina, numa procura por práticas ligadas a medicinas da floresta, como prática alternativa de cura (Martins 2010). Registramos também essa conduta por estrangeiros, como é o caso apresentado no primeiro filme (datado em 2009), que uma parteira e um homeopata suíços explicam suas experiências. No segundo filme (datado em 2012), uma terapeuta eslovena aparece tomando a vacina no CHIED, e um egípcio estadunidense explica como levou para os Estados Unidos e aplicou em amigos essa substância, descrevendo inclusive como se deu seu aprendizado com um mestre ayahuasqueiro. Nesse filme, aparece uma entrevista de um italiano que associa a aplicação do *kambô* à acupuntura. Ainda no *Kambô... xamãs urbanos* (2012), há um depoimento de uma aplicadora de *kambô* que explica como essa substância foi dada a um grupo de estrangeiros após eles terem realizado um ritual em que utilizaram o peyote (cactus que contém efeito psicoativo). São dados utilizados nos filmes para apontar como a internacionalização do *kambô* vem acontecendo.

Os filmes apresentam implicitamente que, apesar dessa prática ser banida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária-ANVISA, o uso ritual vem se expandindo nos contextos urbanos brasileiros e internacionais.<sup>4</sup> Trata-se de uma substância que pertence a conhecimentos tradicionais indígenas que envolve questões de biopirataria.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha menciona sua participação num grupo de trabalho para examinar o caso quando em 2003 os Katukina encaminharam uma carta ao Ministério do Meio Ambiente denunciando que o *kambô* fazia parte de conhecimento tradicional deles e que vinha sendo apropriado indevidamente em práticas difundidas no contexto urbano (Cunha 2009:346). Essa antropóloga chama atenção para a complexidade desse assunto, explicando que:

[O] conhecimento e o uso da secreção da perereca eram compartilhados por vários povos indígenas amazônicos

<sup>2</sup> A pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico-CNPq e teve a participação de cinco alunos de graduação, bem como dois consultores. A produção desses filmes envolveu diferentes produtoras, mas

<sup>3</sup>

<sup>4</sup> A ANVISA determinou a suspensão de toda propaganda com alegações de propriedades terapêuticas e/ou medicinais, veiculadas em todos os meios de comunicação, da Vacina do Sapo, por meio da Resolução - RE nº 8, publicada no Diário Oficial da União no dia 29 de abril de 2004.

os no Brasil e no Peru, bem como que se encontravam descritos nas literaturas etnográfica e bioquímica já havia algum tempo. Desse modo, seria difícil conseguir que os vários grupos indígenas chegassem a um acordo quanto à repartição dos eventuais benefícios, sem contar que o Peru e o Brasil tinham leis diferentes sobre esse assunto (Cunha 2009:344).<sup>5</sup>

Lima e Labate (2010) descrevem dados etnográficos abordando a expansão urbana dessa substância, reveladores de um discurso hoje produzido enquanto “remédio indígena” (op.cit.:315) e com tendências de consumo ora motivado pela ideia de “remédio da ciência,” quando se prioriza os efeitos bioquímicos, ora pela noção de ser um “remédio da alma,” quando a ênfase é na origem indígena (op.cit.:317). Assim, essas autoras constatarem que tem se dado uma “terapeutização” do uso do *kambô*, no sentido de estar sendo concebido como um “tratamento” (op. cit.:330), que inclui num processo de “xamanização” (op. cit.:331). Nesse aspecto, a pesquisa que desenvolvi constata essa análise feita por essas antropólogas e os próprios filmes ilustram esse processo de “terapeutização”, particularmente a noção do xamanismo voltado para práticas de cura através de especialistas.

Lima e Labate (2010) chamam atenção para uma “esoterização” de conhecimentos indígenas implícita nessa “xamanização” do *kambô*, “como se esses [conhecimentos] fossem direcionados exclusivamente à cura e construídos a partir da existência de especialistas” (op.cit.:331). Considero que dados apresentados em ambos filmes confirmam essas observações de Lima e Labate (2010), um exemplo ilustrativo disso que foi incluído no filme de 2012 está na explicação de um daimista doutor em Sociologia, quando me perguntou se eu conhecia a história do *kambô*, então me explicou:

“A história é que a tribo dos Katukina tava toda doente, e o pajé já num tinha o que fazer, aí ele bebeu ayahuasca e perguntou ao ser da ayahuasca qual era a cura, aí o ser da ayahuasca mostrou para ele o ser do *kambô*, e ensinou a ele a tirar, ensinou onde era que tava, ensinou como era que fazia, e ele voltou, aplicou na tribo todinha e curou todo mundo. Então aí tem uma relação espiritual, né? do astral (...). Eu sou um aprendiz na história da aplicação do *kambô*, mas já apliquei umas 200 aplicações aí. Mas ‘tô aprendendo ainda, eu quero fazer um estágio mesmo aí na mata mais os Katukina (...), para poder ir na mata aprender a tirar, aprender a raiz da história mesmo. Porque o *kambô* é uma história espiritual assim como a ayahuasca, como o Santo Daime, é uma história espiritual.”<sup>6</sup>

Mas, chamo atenção que embora esses filmes possam ser concebidos enquanto ilustrativos dessa “esoterização” do *kambô*, revelando consumos enquanto “tratamento” (*Kambô... a vacina do sapo*) dentro de um processo de xamanização (*Kambô... xamãs urbanos*), chamo atenção para aspectos da performance ritual vivenciado pelos indivíduos a partir de suas explicações que revelam experiências subjetivas. Como MacDougall (2006:221) explica,

...visual anthropology may no longer fulfill conventional criteria for creating data, articulating theory, or describing methodology. But rather than rejecting existing documentary and fictional forms outright, visual anthropology is more likely to adapt them or use them in new combinations.

Descrevo mais adiante os filmes etnográficos considerando aspectos dentro da produção do filme documental. Considero que o filme etnográfico é um documento a partir do qual dados etnográficos apresentados podem servir de fonte para pesquisas dentro dessas temáticas.

### Filmando o *kambô*...

La construction d’un film pourrait être considérée comme une entreprise métaphorique de la production du sens par l’homme dans la dynamique de la société qu’il exprime et sur laquelle il exerce son action (Piault 2000:64)

Discutindo o filme etnográfico através dos dois filmes que apresento aqui, é importante destacar características que eles podem estar associados às formas categorizadas por diferentes autores sobre filmes documentários. Utilizo Gauthier (2008) e Nichols (2008) para tecer comentários sobre isso. Não se trata de uma análise exaustiva desses filmes, mas sim apreciações descritivas sobre eles. Convido os leitores para assistir esses filmes através dos links disponibilizados no Youtube e refletir sobre os comentários que faço aqui.

Gauthier (2008) propõe quatro características (que chamo aqui de estilos), destacando o “documentário é vida”, “documentário é o autêntico”, “o documentário é a ficção” e “documentário é ação” (Gauthier 2008:204-212). Ele diferencia vários tipos dentro de cada um desses estilos de se conceber esse tipo de produção fílmica, os quais ele se refere como “denominações diversificadas” (op.cit.:204) que refletem a própria história do filme documentário.

Os dois filmes aqui abordados se enquadram no tipo que Gauthier (op.cit.:211) menciona como “documentário etnográfico e sociológico”, enquanto “documentário é ação.” Esse autor chega à conclusão que talvez seja na ética, pois não é o método que caracteriza o filme documental, uma vez que trata da vida, “o que é verdade para os personagens é também para os objetos e os cenários”. Dessa forma, não há reconstituição na filmagem e a própria filmagem é deslocada para a montagem (op.cit.:15). Assim, destaco que é através da montagem que a produção da etnografia

<sup>5</sup> Para informações sobre dados referentes à história da pesquisa bioquímica e sobre a história das investigações etnográficas sobre o *kambô* ver Cunha (2009).

<sup>6</sup> Essa explicação sobre como o povo Katukina descobriu o *kambô* foi também registrada num depoimento de Gomes, e aparece em referências sobre essa substância. Essa explicação de Zeriva é apresentada no filme *Kambô... xamãs urbanos* (2012).

audiovisual é apresentada. Dados audiovisuais registrados na pesquisa são editados dentro de uma narrativa materializando, assim, uma etnografia audiovisual.

Considero que o projeto etnográfico (Pink 2001), relaciona-se a forma como a pesquisa segue metodologicamente a orientação que reflete a conduta do pesquisador em campo e assim, também reflete a forma como os dados são registrados. A experiência pessoal do pesquisador refere-se a sua percepção sensorial durante o processo da realização da pesquisa que, por sua vez, é refletida no registro da imagem fílmica e que posteriormente é utilizada para evocar significados e sentidos ao que se pesquisou. Pink (2001) explica que “the ‘ethnographicness’ of any image or representation is contingent on how it is situated, interpreted and used to invoke meanings and knowledge that are of ethnographic interest” (Pink 2001:19). Daí, como já mencionei, as imagens fílmicas utilizadas na produção de *Kambô... a vacina do sapo* (2009) e *Kambô... xamãs urbanos* (2012) revelam uma etnografia audiovisual sobre as experiências e percepções que indivíduos têm com o uso ou aplicação dessa substância. São, portanto, imagens selecionadas a partir do material registrado que representam, refletem, resultados da pesquisa.

Assim, no primeiro filme, datado em 2009, há um foco nas explicações do xamã Katukina Gomes sobre a vacina e seus efeitos, que em vários momentos aparece realizando performance rituais de aplicação. Já no segundo filme, produzido em 2012, focalizo o discurso de diferentes xamãs urbanos que explicam sobre o *kambô*.<sup>7</sup> Ambos os filmes demonstram, como já mencionei, que essa substância tem despertado interesse em estrangeiros. Exemplos disso são as explicações de Giovanni Latanzzi (ex-Daimista da Igreja Céu de Santa Maria, na Holanda) que aplica o *kambô* em indivíduos enquanto tratamento terapêutico. Giovanni Latanzzi (de origem italiana, residente em Amsterdã) desenvolveu uma técnica de aplicação do *kambô* em pontos de acupuntura, e tem destacado que é muito útil para tratar dependentes químicos, mesmo se os indivíduos estejam utilizando drogas como metadona, ou antidepressivos. Segundo ele mesmo explica, vem seguindo sua intuição desenvolvendo assim uma forma pessoal e inovadora de aplicação e uso dessa substância juntamente com práticas de acupuntura.<sup>8</sup>

Assim, sobre a etnograficidade das imagens fílmicas, que consiste em representações sobre o uso ritual dessa substância (*kambô*), destaco que em ambos os filmes o elemento presente é o da performance ritual, no sentido em que indivíduos que tomam a vacina se submetem a uma experiência de cura através da qual vivenciam uma situação de liminaridade e que implica numa transformação.<sup>9</sup> Dados apresentados nos filmes, quando indivíduos explicam suas experiências, ou quando os xamãs explicam sobre como entraram em contato e desenvolveram conhecimento sobre essa substância, sugerem isso. Descrevo abaixo alguns trechos ilustrativos desses filmes que ajudam a essa compreensão sobre a representação do *kambô* neles.

No *Kambô... xamãs urbanos*, Zerivan explica (07':39"):

Zerivan: -é espiritual, a gente chega com coisas espirituais (...). O *kambô* faz esse rastreamento né, por isso que pede muita água né. Faz o rastreamento através da água, e vai buscar onde tiver cada uma dessas coisas.

(Eu): -E você associa a coisa da experiência de morte com o *kambô*?

Zerivan: -Eu num pensei nada sobre isso ainda não. Mas eu mesmo acho que morri e vivi umas dez vezes nesse tempo que eu tô tomando *kambô*, risos...

Em ambos os filmes, início introduzindo um texto explicativo objetivando esclarecer ao espectador sobre o que o filme trata.<sup>10</sup> Por exemplo, no *Kambô... a vacina do sapo* (<http://www.youtube.com/watch?v=OuABpmb9sk8>), o espectador lê:

O *kambô* (secreção extraída da rã *phylomedusa bicolor*) vem sendo utilizado em contextos urbanos enquanto prática terapêutica concebida de prevenção e cura de variados males.

Os Katukina são um povo especializado nessa ‘medicina’. Gomes, xamã que aplica ‘a vacina do sapo’ em indivíduos, nos informa que “o *kambô* afasta o panema [impureza, energia negativa], protegendo a pessoa no campo energético tanto físico como espiritual.”

Assim, o filme inicia com o xamã Katukina José Gomes explicando sobre quais as indicações e benefícios dessa “medicina”, como é exemplificado na transcrição contida na versão legendada em inglês:

“Well, then... this medicine, this treatment I make, it is very important, isn't it? For us, indigenous people, for the people of the Forest and for the people from, from humanity, isn't it? For people who need health,...

Then, this medicine comes from the Katukina tribe, which has the largest concentration... known of the exist-

<sup>7</sup> Considero interessante resposta de Josie Arraes quando eu lhe pergunto se ela considera *kambô* um enteógeno. Ela explica que suspeita e descreve um contexto ritualístico de uso do *kambô*, quando descreve a situação em que foi utilizado por um grupo que tinha utilizado o peyote durante ritual e posteriormente decidiram usar o *kambô*. Daí, o setting era de prática ritual espiritualista.

<sup>8</sup> Lima e Labate (2010) mencionam um terapeuta em São Paulo que também aplica pontos do *kambô* em meridianos (locais no corpo que segundo medicina chinesa são canais de energia vital) (op. cit.: 334).

<sup>9</sup> Observei que há uma experiência de liminaridade, que implica num processo de transformation, no sentido definido por Schechner (1985) quando indivíduos vivenciam essa experiência através de uma performance ritual. Isso pode ser exemplificado com a experiência de morte relatada por indivíduos e que nos filmes aparecem nos discursos de Jutta e Celso Brandão (em *Kambô... a vacina do sapo*) e no de Zerivan (*Kambô... xamãs urbanos*), descritos mais adiante nesse artigo.

<sup>10</sup> Na II Reunião Equatorial de Antropologia que aconteceu em Natal no mês de agosto de 2009, Marc Piaux comentou numa mesa que participou de Antropologia Visual que observava que antropólogos brasileiros gostavam muito de “filmar a palavra.”

ence of this medicine, that is the frog's vaccine that we know as *kambô*. And this medicine, it has several medicinal properties, and it has an important function, to work in the person's immunological system, to work in the immunological system... It even strengthens the immunological system, and helps people who have problems with gastritis, inflammation, infection and circulatory problems... It has functions... that are therapeutic... For people who have skin problems... or allergies, it also treats some of the cases. It has substances that prevent cardiac problems and stroke... It is preventive and then it is a medicine that is very efficacious for human life, for those who want to be prevented from having some symptoms"

Em três relatos apresentados nesse filme, quando os indivíduos (um brasileiro e dois suíços) dão depoimentos sobre suas experiências que fica implícito como usam de forma terapêutica e vivenciam uma experiência dentro de uma liminaridade, em que o corpo passa por uma transformação. Por exemplo, Jutta Augustin (parreira), explica:

-Eu estou orgulhosa do meu *kambô*... picadas aqui agora...

[eu falo:] -Você teve 7 pontos

-Eu tenho 7 pontos. Eu acho que é uma experiência muito boa de exercitar, para exercitar a morte. Eu pensei "eu vou morrer";

E depois do ritual eu soube porque eu tive, para obter mais força e depois eu senti que eu estou com o corpo muito forte; estou com uma energia boa e forte durante o ritual eu pensei que ia morrer e então meu batimento cardíaco estava ficando cada vez mais lento e lento e então de repente eu compreendi que eu realmente poderia morrer aqui no Brasil, então isso não é mais um jogo ou algum tipo de experiência e eu disse, "ok, então eu morro" e fui através disso e senti muito forte

O homeopata Ülrich, quando eu lhe pergunto "Então como foi, o que você sentiu?", ele explica:

"Eu senti que foi muito forte e senti nos primeiros

10, 15 minutos dor na minha barriga mas eu não conseguia vomitar

É como uma gripe muito forte, vc sua por todo corpo e não podia me mover e foi muito forte e eu senti algo como o veneno na língua, boca

yeah, inchada e o gosto como um gosto de veneno, um gosto especial."

No filme, apresento várias cenas de aplicação da vacina, geralmente associadas às explicações de Gomes ou imagens com música de fundo, quando é demonstrado, assim, como é aplicado o *kambô*. Mas é na cena em que o sociólogo José Júnior de Oliveira vivencia o processo em que vomita que é demonstrado efeitos quando se toma essa substância.

No segundo filme, *Kambô... xamãs urbanos* (<http://www.youtube.com/watch?v=0BUOoCkpd1c>), inicialmente é apresentado o seguinte texto:

Xamanismo enquanto prática e conhecimento médico se relaciona a experiências empíricas vivenciadas por indivíduos através do corpo, dos sentidos... No caso dos xamãs, eles vivenciam uma sincronicidade entre conhecimento e experiência sensível... E geralmente desenvolvem um prática médica através de uma comunicação com espíritos. *Kambô* é um remédio indígena utilizado em vários grupos indígenas, tais como Katukina, Kaxinawá a região amazônica. É a secreção de uma rã da espécie *Phylomedusa bicolor* utilizada no contexto nativo para afastar o "panema", facilitando assim a pesca, a caça, a saúde... Nesse filme, xamãs urbanos (que pertencem a religiões ayahuasqueiras) explicam sobre o *kambô*. Eles situam esse remédio dentro do contexto espiritual.

Procurei nesse texto principalmente informar ao espectador a noção de xamanismo apresentada no filme em que os xamãs situam enquanto experiências espirituais. Após esse texto, utilizei três fotos da rã, retiradas da internet para logo em seguida, apresentar fragmentos de filmagens alternadas dos neo-xamãs. Assim, todo o filme foi editado através dessas imagens que são intercaladas e alternadas entre Mestre André, Zerivan de Oliveira, Giovanni Lattanzi e Josie. Apesar de Ali Zeuton não ser um xamã, decidí utilizar sua explicação sobre como ele levou para os Estados Unidos essa substância e aplicou em amigos lá, e também utilizei a sua fala sobre explicação nativa de que o "pajé já nasce pronto". São dados que ilustram a internacionalização do *kambô* e a esoterização do conhecimento indígena.

A entrevista utilizada com Giovanni Lattanzi, é a única que não foi realizada por mim. Entrei em contato com ele e Elwin Robinson e obtive autorização de uso da entrevista "Giovanni kambo Interview" (<http://youtu.be/akFMI-hCeQJ0>) que fiz download no Youtube.<sup>11</sup> Assim, inicio o filme utilizando o próprio Elwin Robinson introduzindo Gio-

<sup>11</sup> Venho tendo contato com Giovanni Lattanzi já há aproximadamente 2 anos através da rede social Facebook. Venho realizando uma netnografia focalizado a expansão internacional da ayahuasca, do *kambô* e outras substâncias (como jurema, paricá e rapé) a partir de contato com ayahuasqueiros principalmente residentes na Holanda. Giovanni trabalha com *kambô* e com *iboga* e tem realizado trabalhos em diversos países da

vanni:

-Olá, eu estou hoje aqui com Giovanni e ele me colocou num tratamento chamado de *kambô*. Como você pode ver ainda estou um pouco sob o efeito, ainda um pouco com cara de sapo, mas logicamente está menos inchado agora. Então eu quero conversar com Giovanni porque sua forma de usar plantas medicinais, plantas medicinais poderosas e substâncias medicinais, e realmente fascinante para mim. Ele também faz uso de medicina chinesa (01':10"-01':31", transcrição e tradução minha).

Logo após essa cena, aparece o Mestre André (08':14") dando explicações sobre *kambô* para a psicóloga eslovena Neja Zupan que aparece num outro momento recebendo a aplicação:

M. André: O *kambô* também conhecido como "vacina do sapo". A vacina é uma consequência, porque a introdução é feita através do espírito do sapo, onde vem fazer uma limpeza no campo espiritual, na áurea.

Assim, significados evocados nessas produções revelam as percepções e experiências que os indivíduos têm ao utilizar essa substância, viabilizando uma compreensão sobre como essa prática esta inserida no contexto urbano contemporâneo enquanto prática terapêutica. Em ambos os filmes, o *kambô* é representado inserido no campo do xamanismo urbano.

### **Gêneros... Montagens...**

Aqui, considero estéticas da montagem (Amiel 2007) e discuto o gênero que esses filmes se enquadram enquanto "modos de representação do mundo histórico" (Nichols 2008:30). Então, como já mencionei acima, implicitamente a etnograficidade do *kambô* através desses filmes revela as experiências e percepções que indivíduos têm com o uso dessa substância. Como já foi mencionado, enquanto que no primeiro filme exploro experiências dos indivíduos e a voz do xamã nativo Katukina que atua no contexto urbano, no segundo filme a ênfase é dada às explicações dos próprios xamãs urbanos.

Dentre os seis subgêneros do gênero documentário, que Nichols (2008) define enquanto modos de representar o mundo histórico, são destacados os seguintes: o poético, o expositivo, o participativo, o observativo, o reflexivo e o performático (Nichols 2008)

Ambos filmes se enquadram na predominância do modo de representação participativo, uma vez que há minha presença através da voz interagindo com os pesquisados que aparecem. Isso se dá, como Nichols (2008) destaca nessa característica:

... que o cineasta e as pessoas que representam seu tema negociam um relacionamento, como interagem... é a verdade de uma forma de interação, que não existiria se não fosse pela câmera (Nichols 2008:155)

Nichols ainda destaca que esse gênero possibilita ao expectador ter " ...uma idéia do que é... estar numa determinada situação e como aquela situação conseqüentemente se altera" (Nichols 2008:155) e que "a entrevista representa umas das formas mais comuns de encontro... num campo de trabalho antropológico... usam a entrevista para juntar relatos diferentes numa única história" (Nichols 2008:159). É exatamente assim que os filmes abordam o *kambô*. Dentro do contexto da pesquisa, pautado na entrevista e registro de performance ritual através de dados audiovisuais. A forma de apresentação dos dados é que envolve o processo criativo da feitura do filme etnográfico.

O filme etnográfico, como o documentário, portanto, é um tipo de produção que pode ter diversas formas de apresentação de informações e de se relacionar com o público. De acordo com Grieson (apud Gauthier 2011:17), o documental "...é uma descrição desajeitada" e como já mencionado anteriormente, "...é a filmagem que comanda, e ela é amplamente imprevisível..." (Gauthier 2011:13). O filme documentário científico, como Gauthier (2011) destaca "...[é] consagrado à descrição de fatos sociais... [constituindo assim um] tipo de cinema de alcance científico" (Gauthier, 2011:211). Acrescento aqui que é o tipo de produção que serve como fonte de dados etnográficos (audiovisuais). Esse autor, menciona ainda o "papel ...perturbador do observador... [cujo profissional pode ter] vários níveis de relação com o público, que vão do arquivista ao autor... (Gauthier 2011:211).

Foram doze horas e sessenta e quatro minutos de filmagens sobre o *kambô* reunidas durante esse tempo de investigação, juntamente com o total de 680 registros fotográficos, que possibilitaram a realização desses filmes que se enquadram em curta metragem (produzido em 2012) e media metragem (produzido em 2009).

Como destaca Amiel (2010), "A montagem cinematográfica ... é uma operação técnica indispensável à feitura dos filmes. É também um princípio de criação" (Amiel 2010:7). Como observa Gauthier (2011:17), ao se referir à montagem, "somente no cinema é possível a 'reintegração parcial'" (Gauthier 2011:17) de acontecimentos, fatos sociais, episódios que lidam com o mundo (histórico).

Amiel (2010) afirma que "cada filme é constituído por vários tipos de montagem... Nenhum filme é feito recorrendo unicamente a um destes procedimentos; eles são apenas características dominantes, cujo equilíbrio muda de um filme para outro, por vezes de uma sequência para outra" (Amiel 2010:19)

Falar de montagem é sempre falar de uma operação que evolui entre dois pólos... A montagem-planificação

e a montagem-colagem servem a mesma arte... Contribuem para contar histórias (montagem narrativa), para estabelecer relações de sentido (montagem discursiva), para... fazer nascer emoções (montagem de correspondências) (Amiel 2010:18).

Destaco assim, que há uma predominância da montagem narrativa no *Kambô... A vacina do sapo* (2009), uma vez que aspectos da forma como os indivíduos vivenciam experiências com o *kambô* são apresentados, inclusive várias cenas em que indivíduos tomam a vacina. Já no filme *Kambô... Xamãs Urbanos* (2012), há uma predominância da montagem discursiva, uma vez que toda a narrativa fílmica baseia-se nos depoimentos de xamãs urbanos através de seus relatos sobre como percebem e utilizam essa substância aplicando em indivíduos.

Destaco que ambos os filmes contém montagem de correspondência (práticas rituais), inclusive utilizo a mesma cena do sociólogo tomando a vacina objetivando interrelacionar os filmes. Devido a um problema técnico de filmagem, no segundo filme foi colocado um efeito de uma cor verde maqueando o defeito e possibilitando dar um destaque verde à vivência do personagem.<sup>12</sup> A música nativa utilizada em ambos os filmes desempenha um papel fundamental para a emoção da visualização dessas experiências que os indivíduos se submetem.<sup>13</sup> Percebo que essa forma de apresentação de dados etnográficos revela a forma criativa e reflexiva na condução da feitura dos meus filmes etnográficos que discuto aqui.

O “regresso do artista e do autor” é a característica principal, segundo Ribeiro (2005:618), do filme digital de animação devido principalmente ao componente gráfico. Dialogando com Ribeiro (2005), e considerando os filmes que venho realizando, chamo atenção que tenho desenvolvido uma produção que se caracteriza por temáticas que venho abordando nos filmes em termos de produção sobre enteógenos (Andando com Thijs, 2013), em contextos rituais e práticas de cura (paricá... rapé..., 2012; Hans saudando Ogum, 2012; Escutando o Coração das Coisas, 2011; Lotus Patrícia no Ceu dos Ventos, 2013anh).

Entendo que o sentido do “autor” utilizado por Ribeiro (2005) remete ao que Aumont (2004) se refere sobre o envolvimento do diretor com os processos de criação e produção, bem como o desenvolvimento de uma temática pessoal e assim transmitindo um modo de ver o mundo através dos filmes. Nesse sentido, questiono se não seria o filme etnográfico marcado por essa característica? Quando o antropólogo desenvolve uma expressão pessoal dentro do campo de pesquisa (temática) que ele se dedica? Acredito que a validade desse tipo de produção está na riqueza de dados etnográficos apresentados e que podem servir de fonte para pesquisas dentro das temáticas, contribuindo para levantamento e utilização de dados etnográficos dentro de investigações científicas.

Observo também que a etnograficidade das imagens fílmicas sobre o *kambô* esta inclusive presente nas próprias entrevistas etnográficas exibidas nesses filmes, quando indivíduos expressando suas experiências, expressam também um discurso recorrente às concepções produzidas dentro de contextos contemporâneos. São dados que evidenciam explicações de experiências subjetivas através das quais indivíduos expressam suas emoções, percepções, onde “novas disposições de sujeitos envolvendo o corpo, sentidos, emoções, na vida social” (MacDougall 1998:61) são evocados.

## BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Adriana. 2009**, Autoetnografia e Inserção online.O papel do “pesquisador-insider” nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. Revista Fronteiras – estudos midiáticos, 11(1), pp. 14-24, janeiro/abril
- AMIEL, Vincent, 2011**, Estética da Montagem, Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda.
- AUMONT, Jacques, 2004**, As Teorias dos Cineastas, Campinas,SP: Papirus
- CUNHA, M. Carneiro da**, Cultura com Aspas e outros ensaios. São Paulo:Cosacnaipy
- DAVIES, C. Aull, 1999**, Reflexive Ethnography. A Guide to Reserching Selves and Others, London e New York: Routledge.
- GAUTHIER, Guy, 2006**, O Documentário. Um Outro Cinema. Campinas,SP: Papirus.
- GOLDMAN, Márcio, 2006**, “Alteridade e Experiência: Antropologia e Teoria,” Etnográfica, vol.X(1), pp.161-173. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/etn/v10n1/v10n1a08.pdf>
- HINE, C. 2000**. Virtual ethnography. London, Sage.
- LIMA, E. Coffaci de; LABATE, B. Caiuby (2010)**, “A Expansão Urbana do kampo (Phyllomedusa bicolor): Dados Etnográficos”, em Beatriz C. Labate. e al. (eds.), Drogas e Culturas: Novas Perspectivas, Salvador: UFBA.315-344.
- MACDOUGALL, David, 2006**, The Corporeal Image. Film, Ethnography , and the Senses. Princeton e Oxford: Princeton University Press.

<sup>12</sup> Na quinta vez que tomei a vacina tive uma visão de um verde extasiante no meu jardim. Foi uma experiência muito marcante porque foi a primeira vez que tive uma experiência assim com o kambô. Daí, a inserção desse verde, inclusive a tonalidade é exatamente o verde que eu visualizei nessa experiência. Mas, a idéia de colocar a cor na cena para maquiagem o problema técnico da filmagem foi de Henrique Lima (DJavu Studio) que trabalhou na edição e arte final do filme. O trabalho realizado em conjunto com ele para produção desse filme estava numa sintonia tão grande comigo que foi possível acontecer essa sincronidade resultando num detalhe artístico inserido no filme.

<sup>13</sup> Utilizo em ambos os filmes trechos de músicas do CD Katukina Txiriri. Associação Katukina do Campinas;

- MARTINS, S. A. Carneiro. 2012,** "Índios e Registros Fílmicos. Filmes do Laboratório Antropologia Visual em Alagoas," Cine Cachoeira Revista de Cinema da UFRBA, Ano II, Cachoeira de São Félix, n. 4, Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/cinecachoeira/2012/11/indios-e-registros-filmicos/>>
- MACDOUGALL, D.** Transcultural Cinema. Princeton,NJ: Princeton University Press. 1998
- NARANJO, P. 1986.** "El ayahuasca in la arqueología ecuatoriana". America Indígena 46. 117-128.
- NICHOLS, B.** Introdução ao Documentário. 2011.Campinas,SP: Papirus. 2005.
- PEIRANO, Mariza (1995),** A Favor da Etnografia. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará.
- PIAULT, Marc H. 2000,** Anthropologie et Cinéma. Paris: Éditions Nathan
- PINK, Sarah.** Doing Visual Ethnography. Thousand Oaks, California e New Dehli: Sage Publications.2004
- RIBEIRO, J. da Silva. 2005,** "Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação." Revista de Antropologia, v. 48 n. 2.
- RIBEIRO, J. da Silva. 2003,** Métodos e Técnicas da Investigação em Antropologia. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal.
- SCHECHNER, Richard.1985,** Between Theater and Anthropology, University of Pennsylvania Press.

#### FILMOGRAFIA

- Andando com Thijs, 2013,** Etnografia audiovisual: Sílvia Martins. Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/SNf-gXE1WtU>>
- Escutando o Coração das Coisas 2011,** Dir. Sílvia Martins. Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/m8hQw-55LQ0>>
- Giovanni kambô Interview 2011.** (<http://youtu.be/akFMlhCeQJ0>) .
- Hans saudando Ogum, 2012,** Etnografia Visual: Sílvia Martins. Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/QIZ7wkIWIn>>
- Kambô... a vacina do sapo, 2009,** Dir. Sílvia Martins. Maceió: EDUFAL/UFAL. Disponível em: <http://youtu.be/OuABpmb9sk8> {Kambô... The frog's vaccine <<http://youtu.be/0BUOoCkpd1c>>
- Kambô... xamãs urbanos, 2012,** Dir.: Sílvia Martins. Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/0BUOoCkpd1c>> [Kambô... urban shamans] < <http://youtu.be/C7z9L5dlv1l>>
- Lotus Patricia no Ceu dos Ventos, 2013,** Etnografia audiovisual: Sílvia Martins, Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/EffB7RNAC3E>>
- paricá... rapé... 2012,** Etnografia Visual: Sílvia Martins. Maceió: AVAL/UFAL. Disponível em: <<http://youtu.be/xDK8Rlt9Erk>>

## O Capital de Karl Marx, Eisenstein, Ulisses e finalmente o filme de Alexander Kluge.

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

---

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

# O Capital de Karl Marx, Eisenstein, Ulisses e finalmente o filme de Alexander Kluge.

José da Silva Ribeiro

## RESUMO

Em 2008, no auge da crise financeira mundial Alexander Kluge, retoma ideia do cineasta Eisenstein de filmar O Capital, de Karl Marx, a partir da estrutura literária de Ulysses, de James Joyce. Desta complexa trama resulta o filme Notícias da Antiguidade ideológica: Marx, Eisenstein: O Capital. O filme, composto de imagens fixas, sequências documentais, entrevistas e imagens gráficas, de uma forte e envolvente banda sonora desenvolve-se ao longo de quase dez horas é, para Kluge, uma “obra de arte fechada em si mesma, mas ao mesmo tempo aberta por todos os lados”.

A obra de Marx, afirma Kluge, não tem nada de dogmático e nela aprecia o movimento das mercadorias, a troca, as metamorfoses. O filme tem servido como catalisador de múltiplos eventos, reflexões e questionamentos.

Pretendemos com a comunicação abrir um debate multidisciplinar sobre cinema, ciência, literatura e ideologia num tempo de múltiplas inquietações semelhantes às colocadas no filme e na obra de Marx.

**PALAVRAS-CHAVE:** Marx, Eisenstein, Ulisses, Kluge, O Capital, cinema, ciência, literatura e ideologia.

## INTRODUÇÃO

... si hay algo que estimule, incite y provoque la espesura de la inteligencia, es ver esta delicia de películas de Kluge haciendo de las suyas.

El perro Gógol (Oficina Soviética para el Cine)

Gostaria que Vertov e Eisenstein tivessem realizado juntos o projeto de transformar O Capital em filme em 1929.

Alexander Kluge

Quando resolvi apresentar a presente comunicação num grupo de trabalho sobre cinema e ciência questioneime como classificaria esta obra do cineasta e escritor Alexander Kluge. Se por um lado a “cinematografização” de O Capital parecia ser um trabalho de mediação científica e pedagógica, o retomar o projeto Eisenstein afigurava-se como uma espécie de documentário criativo da gênese e aparente impossibilidade de um projeto.

James Joyce e sua obra Ulisses, seguida pelos dois cineastas, reforçava a componente artística do projeto quer em Eisenstein quer em Kluge pela estrutura narrativa, polifonia, sobreposições e descontinuidades mas também pelo facto de um dia na vida de uma personagem poder constituir-se como revelador de uma complexa história, uma teoria ou ideologia de uma obra que atravessou os tempos e de repente se torna atual em duas épocas históricas distintas e separadas por oito décadas – a “Grande Depressão” de 1929 e a crise financeira de 2008.

No filme cinema, música, ciência, literatura, ideologia e uma plêiade de criadores (autores) entrecruzam-me na construção desta narrativa numa complexa teia intertextual e multimidiática / hipermediática.

Escrever o texto, navegando dentro desta complexidade, tornou-se uma tarefa difícil e uma atividade estimulante. Mais ainda quando, hoje mesmo, dia 24 de Abril de 2013, se inicia na Cinémathèque Française uma retrospectiva de Alexander Kluge – *Qu'est-ce qui est moderne dans le poétique?*, igualmente disponível online em dctp.tv. Notícias da Antiguidade Ideológica – Marx, Eisenstein, O Capital <sup>1</sup> é um filme de 9 horas e 30 minutos (570 minutos) realizado pelo Cineasta alemão Alexander Kluge a partir de O Capital de Karl Max e do projeto que Serguei Eisenstein concebeu, no final da década de 1920 (1927-1929), de filmar O Capital seguindo a estrutura formal literária usada por James Joyce para escrever Ulisses e que deixou em estado embrionário.

Não são unânimes as razões do abandono deste projeto pelo realizador de Outubro (1927). Quando em 1929 encontra James Joyce em Paris, o escritor irlandês já estava cego. Seria pois reduzida sua ajuda, embora James Joyce considerasse Eisenstein e Walter Ruttmann os cineastas capazes de filmar<sup>2</sup> ou “cinematografizar” Ulisses.

O financiamento do filme parece ter sido uma das razões de abandono do projeto.

Nem o Comité Central soviético<sup>3</sup> nem estúdios Hollywood ou mesmo a Gaumont francesa quiseram financiar o projeto de filmar O Capital seguindo o modelo literário de Ulisses.

<sup>1</sup> *Nachrichten aus der ideologischen Antike* - [http://www.youtube.com/watch?v=E182\\_GKm\\_Kg](http://www.youtube.com/watch?v=E182_GKm_Kg). Notícias de Antiguidades Ideológicas – Vinheta - <http://vimeo.com/21458185#>.

<sup>2</sup> Eisenstein levava para o encontro com James Joyce dois projetos: o de filmar O Capital de Karl Marx a partir da estrutura literária de Ulisses e de filmar Ulisses obra que lhe foi oferecida pela mulher numa período de pausa no intenso trabalho do filme que acabara de terminar – Outubro (1927).

<sup>3</sup> O filme de Kluge informa-nos que Eisenstein, tendo recebido apoio e condições excecionais do Comité Central do Partido Comunista soviético, chegou a filmar 49 mil metros, que deveria cortar para 2 mil, isto é, para um filme de 90 minutos. Possível que a alterações das condições políticas na União Soviética tenham cerceado este financiamento e tenham levado o realizador a procurar financiamentos em Hollywood e na Gaumont e finalmente a abandonar o projeto.

A razão referida por Eisenstein prende-se com sua doença súbita que o fez mudar de projeto mas esta razão pode estar relacionada com a presença e ascensão de Stalin<sup>4</sup> no poder (1924) e com o “Grande Purga” ou “Grande Ex-purgo” a partir de 1929. Certo é que Eisenstein deixa a União Soviética em 1930 viajando com dificuldades financeiras<sup>5</sup> pela Europa, Estados Unidos e México, com Edouard Tissé et Grigori Alexandrov, fazendo conferências e realizando filmes menores ou inacabados (*Romance sentimentale*<sup>6</sup>, 1930 e *Que Viva México!*<sup>7</sup> 1931) e publicidade<sup>8</sup> (Nestlé), regressando à Rússia cinco anos mais tarde.

### 1. Cinematografizar O Capital

Sergei Eisenstein refere que vai “cinematografizar”<sup>9</sup> O Capital. Kluge retoma o conceito e refere que “planear cinematografizar” um determinado material demonstra uma atitude muito segura em relação ao cinema. Soa como tradução, transposição, transcrição. Ou seja, o mesmo material, apresentado em um novo medium, não apenas aparece como uma nova forma mas sujeito a uma mudança substancial”. Trata-se pois de traduzir, transpor, transcreever num outro medium, criando um poética própria baseada nas potencialidades dos media hoje disponíveis e usados por Kluge, e questionando-o sobre o que esses media trazem de novo, como mudança substancial à poética da tradução sem perder a fidelidade a Eisenstein. Kluge confessa-se como discípulo comprometido e afirma que gostaria de o imitar, embora considere ter muitas outras fidelidades Hans Richter, EJean-Luc Godard, Oskar Negt. Fidelidade à obra e aos autores mas também a adaptação a novos media e aos contextos atuais da temática – oportunidade e atualidade da temática “como soam no ano de 2008 textos que Karl Marx escrevera há quase 150 anos?”.

Os dois projetos coincidem na atualidade e oportunidade de conteúdo, o das crises financeiras 1929 e 2008. O projeto de Eisenstein no cume da maior crise capitalista – Sexta-feira Negra 15 de outubro de 1929, ocorrida até então (cenarizada como explosão da casa de vidro no projeto de Eisenstein), o segundo, no início da atual crise - crise dos subprimes com a falência Lehman Brothers e da American International Group (AIG) e efeito sistémico. Para muitos economistas crises semelhantes, com causas e consequências semelhantes. Crises que abalam o capitalismo e levam alguns autores atuais a desenvolverem a tese de que “Marx estava certo” (Eagleton, 2012). Os dois projetos coincidem também na dimensão – Kluge faz uma obra de 570 minutos e no seu filme informa-nos que Eisenstein, recebeu apoio e condições excepcionais do Comité Central do Partido Comunista soviético, chegando a filmar 49 mil metros, que deveria cortar para 2 mil metros, isto é, para um filme de 90 minutos. Os dois projetos deveriam ser o mais possível polifónicos – contado a múltiplas vozes (Oksaka Bulgakowa).

E como surge aqui a presença de James Joyce? Eisenstein depois de terminar “Outubro” (1927), quis lançar-se na aventura de filmar a maior obra de Marx: O Capital. Este ambicioso projeto nascera da leitura de Ulisses, de James Joyce, e de suas notas sobre quebra da bolsa de Nova York, em 1929. Inspirado no personagem de Joyce - Leopold Bloom, queria mostrar em apenas um dia todos os meandros do sistema capitalista – sua engrenagem avassaladora. A forma – sobreposições, dissoluções, presença simultânea de múltiplas imagens e sons e de sons como imagens, bem como a dissolução da linearidade são técnicas aprendidas ou inspiradas em Joyce. Técnicas utilizadas por Kluge não tanto como instrumentais mas com uma dimensão mais profunda e enraizada na fidelidade a Eisenstein “Acho que em nossa época, ou seja, em 2009, as possibilidades técnicas já se desenvolveram tanto e estão disponíveis por toda a parte que uma possível resposta não pode ser encontrada por aí, mas, ao contrário, em algum percurso subterrâneo, fundamental, localizado bem abaixo do nível das tecnologias em si. Portanto eu estou testando minha fidelidade a Eisenstein. Respeito o homem. Eu gostaria de imitá-lo, se pudesse” (Kluge, 2012)

### 2. O filme.... ou o Homem na coisa

No filme, O Homem na coisa de Tom Tykwer, integrado na segunda parte de Notícias da Antiguidade ideológica, refere-se que por detrás das coisas há pessoas e histórias para contar. Poderemos dizer o mesmo da obra de Kluge – um filme ou o *Homem na coisa*. Kluge<sup>10</sup>, como vimos anteriormente, é fiel a Eisenstein mas tem outras fidelidades - Hans Richter, Eisenstein, Jean-Luc Godard, Oskar Negt. Em relação ao cinema russo não exclui a ligação de Eisenstein e Vertov “gostaria que tivessem realizado juntos o projeto de transformar O Capital em filme em 1929”. Refere Walter Benjamin e a “reprodutibilidade técnica” objeto de uma análise explorando a questão sobre o que o

4 O filme de Kluge informa-nos que Eisenstein, tendo recebido apoio e condições excepcionais do Comité Central do Partido Comunista soviético, chegou a filmar 49 mil metros, que deveria cortar para 2 mil, isto é, para um filme de 90 minutos. Possível que a alterações das condições políticas na União Soviética tenham cerceado este financiamento e tenham levado o realizador a procurar financiamentos em Hollywood e na Gaumont e finalmente a abandonar o projeto.

5 Eisenstein teria deixado Moscovo com 25 dólares no bolso (biógrafa de Eisenstein: Oksaka Bulgakowa).

6 *Romance sentimentale* (1930) - <http://www.youtube.com/watch?v=gaYHJQ4mqoU>.

7 *Que Viva México!* (1931) - <http://www.youtube.com/watch?v=QjDNmSJBgNk>.

8 Eisenstein rodou um filme publicitário para um laticínio da Nestlé utilizando imagens do filme *Linha Geral* (Stefan Grisse mann e Oksaka Bulgakowa).

9 Sendo vocábulo um neologismo, sem registo nos dicionários, perscrutaremos os sentidos que lhe são atribuídos por Eisenstein e, sobretudo, por Alexander Kluge.

10 Kluge traduz-se para português por sábio. A obra de Kluge e este filme faz jus ao nome.

filme pode realizar e o que há de novo nesse medium". Tem uma relação muito próxima de Theodor Adorno que o aproxima de Fritz Lang com quem faz as primeiras incursões no cinema. O seu primeiro Filme, ensaio documental sobre arquitetura nazi, realiza-o com Peter Schamoni, *Brutalidade de pedra*<sup>11</sup> / *Brutalität in Stein* (1961). Foi um dos autores do Manifesto de Oberhausen, que deu origem ao movimento do Novo Cinema Alemão, do qual participaram também Rainer Werner Fassbinder, Werner Herzog, Margarethe von Trotta, Volker Schlöndorff e Wim Wenders entre outros. O manifesto apontava para os princípios orientadores do novo cinema independência em relação a influências comerciais e de grupos, não recuar correr riscos económicos, decretar a morte do velho cinema alemão. O autor está na obra – o homem na coisa

O filme, multimédia, a "coisa" que Kluge, no início do trabalho que estava realizar sobre *O Capital*, não tinha decidido qual a forma definitiva – "no começo eu não podia nem mesmo dizer se iria ser um livro, um filme, uma contribuição online, um DVD, uma noite no cinema ou uma espécie de contraprogramação na televisão". Deu origem a três DVD ou três episódios da obra: *Notícias da Antiguidade ideológica: Marx, Eisenstein: O Capital: O que Eisenstein queria filmar?* Todas as Coisas São Homens Enfeitiçados. *Paradoxos da Sociedade de Troca*.

**DVD1** - O que Eisenstein<sup>12</sup> queria filmar? Trata-se das anotações de Eisenstein sobre a "cinematização" de *O Capital*. Como "soam" no ano de 2008 textos que Karl Marx escrevera há quase 150 anos? Trata-se de uma aproximação pelo ouvido. Onde se situa a fronteira entre Antiguidade e Modernidade quando se trata de ideologia? 1929? 1872? Antes? Como o dinheiro, caso pudesse pensar, se explicaria? O capital pode dizer "eu"? Dietmar Dath diz sobre o conteúdo central do famoso livro de Marx. Sophie Rois, sobre dinheiro, amor e Medéia.

Esta primeira parte, ou primeiro DVD, serve, segundo Kluge, apenas para familiarizar o espectador com os sons ocultos que existem em Marx e Eisenstein. Nas anotações estão os cadernos de trabalho de Eisenstein (piano e narração) e os projetos de 1927-29 pela sua biógrafa - Oksaka Bulgakowa. São lidos textos de Marx. E oito sequências das quais destacamos – Linha de montagem, Paisagem com indústria pesada clássica... Lamento da mercadoria não-vendida, Máquinas abandonadas pelos homens, O habitante do cosmos, Magia da antiguidade. Isso, em última análise, é a ideia central de Marx: que o trabalho humano está contido nos produtos, com os quais os homens se importam mais do que com eles próprios. E eles fazem isso por compulsão, mas há também algo de autorregulação neles, sua obstinação e ainda duas coleções – Cantar suas próprias melodias às relações petrificadas para fazê-las dançar e Como o dinheiro, caso falasse, se explicaria.

**DVD2** - Todas as Coisas São Homens Enfeitiçados<sup>13</sup>. O que significa "fetiche da mercadoria"<sup>14</sup> "Quais feitiços – segundo Marx e Eisenstein – são causados pelo poder suave e tempestuoso do capital? Por que os homens não são os senhores da produção por eles criada? O que significa "união de produtores livres"? As revoluções fracassam por escassez de tempo ou por princípio? O que significa: "todas as coisas são homens enfeitiçados"? Com um filme de Tom Tykwer sobre a riqueza dos detalhes comentadas pelo realizador revela-nos e conduz-nos a atenção para o processo de produção das coisas<sup>15</sup> mostrando o que há para ver nas coisas / objetos do quotidiano. Um conjunto de extras constituídos de pequenos filmes de temáticas diversas - Manifestos da imortalidade: Boris Groys sobre utopias biopolíticas na Rússia – antes e depois de 1917 (15 min.), Rosa Luxemburgo e o chanceler do Império (8 min.), "Eu acredito em solidariedade! Lucy Redler sobre greve política e resistência social (15 min.), Rainha vapor, imperatriz eletricidade. De Rudolf Kersting e Agnes Ganseforth (6 min.), O que significa subjetivo-objeto? Com Joseph Vogl (13 min.), O trabalhador total diante de Verdun com Helge Schneider (17 min.).

O segundo DVD trata de uma única imagem em Marx: o fetiche da mercadoria. A temática é abordada no início do primeiro capítulo de *O Capital*. É, para Kluge, uma imagem muito complexa porque significa que as pessoas colocam tudo o que elas têm em seu trabalho. Se elas pudessem reconhecer que a produção social depende delas e que elas se produzem a si mesmas, uma sociedade rica e emancipatória surgiria. Essa ideia está no centro de todo o segundo DVD. Na contribuição de Tom Tykwer com o filme *O Homem na coisa* que conta a história da produção de objetos. Tykwer com suas próprias palavras expõe, ou melhor explora, o que a câmara mostra no céu, na rua, nos objetos. As pessoas aparecem numa rua vazia escondidas nos objetos em exposição do quotidiano – o céu, a cidade, a rua, o prédio, a fachada, a mulher que passa apressada, os objetos – têxteis, calçado, placas de identificação na porta

11 *Brutalität in Stein* (1961) - <http://www.youtube.com/watch?v=wMnC665fP7s>

12 *Anotações para uma filmagem* - <http://www.youtube.com/watch?v=YS2G-5ZSF88>

13 *O que é o fetichismo da Mercadoria* - [http://www.youtube.com/watch?v=\\_a8dGckEcug](http://www.youtube.com/watch?v=_a8dGckEcug)

14 *Tocha da Liberdade* - <http://www.youtube.com/watch?v=jlmgyWqSvkA>

15 *O Homem na coisa* - [http://www.youtube.com/watch?v=imt4g\\_HlfNO](http://www.youtube.com/watch?v=imt4g_HlfNO)

dos prédios, o porteiro eletrônico, as fechaduras, as grades, as placas de saneamento e gaz... e as história económica dos objetos como imagens invisíveis. Evocar essas imagens invisíveis é uma ideia fundamental que está por detrás do filme. É por isso a "iconoclastia". O espetador tem de ser um iconófilo e um iconoclasta em iguais medidas, dependendo do objeto, afirma Kluge.

DVD 3 - Paradoxos da Sociedade de Troca. Nós vivemos na segunda natureza. Marx trata disso. Essa "natureza social", tal como a biológica pesquisada por Darwin, conhece uma evolução (e Marx gostaria de ter se tornado o primo de Darwin para a economia e a sociedade). Porém, nessa "mudança social", a maior parte das coisas comportam-se de modo diferente do que na natureza original: cachorros não trocam ossos. Homens que vivem numa sociedade moderna obedecem ao princípio da troca<sup>16</sup>. Como se lê em O Capital? O que significa valor de troca? Será que Marx deveria ter escrito outros livros, por exemplo, sobre a economia política do valor de uso, a economia política da revolução ou a economia política da força de trabalho? Como extras deste DVD Amor Cego – entrevista com Jean-Luc Godard (24 min.).

Esta terceira parte, terceiro DVD, aborda a socialização como natureza específica do Homem – natureza socialização, e como forma de troca, de dádiva na, conceção de Marcel Mauss. Troca justa de deliberada que se transforma em energia social. Mas, como refere Adam Smith, mil egocêntricos ou demónios podem formar uma sociedade – intercâmbio forçado segundo Marx, Adorno, Benjamin e Kurnitzki.

O filme foi, desde sua saída, um êxito de vendas na Alemanha, povoou as páginas da internet (sites, fragmentos do filme no youtube), deu origem a múltiplos eventos de que destacamos o realizado em S. Paulo – SESC – Pinheiros pelo Instituto de Tecnologia Social (ITS), o Goethe-Institut São Paulo e o SESC – Pinheiros<sup>17</sup>, em Buenos Aires - Fundação PROA<sup>18</sup>, e atualmente neste mês de abril de 2013 no Teatro Académico Gil Vicente<sup>19</sup> em Coimbra. É uma obra que pretende ser popular e desafiadora. Como haveria de referir Kluge numa entrevista a Gertrud Koch "é importante formar um contra-público e manter um público". Kluge queria fazer um cinema novo, jamais visto, o que o leva a experimentar e a explorar novas formas e possibilidade evitando o didatismo quer na forma quer no conteúdo, isto é, fugir da explicação fechada ou caricaturada<sup>20</sup> da obra de Marx pelo marxismo.

Aparece-nos, então, um Marx diferente do que é usualmente mostrado, sem os conceitos reducionistas do marxismo positivista ou a caricatura que dele imperou durante todo o século passado. Ele surge como um pensador que abre caminho para o entendimento do capitalismo em sua mais completa forma existencial, que hoje podemos vislumbrar de forma mais nítida. Por meio do relato e do debate com convidados – Sloterdijk que fala 46 minutos, contrastando com o filme de Tom Tykwer (12 m) que revela o que é a mercadoria; como o modo de produção capitalista lhe abriu o grande teatro da existência; como se transformou, ao longo do tempo – o ritmo representado na Canção do guindaste nº 4 de Bertolt Brech. Surgem novos elementos para compreender a sociedade contemporânea e o império do fetiche, que nos encanta num mundo desencantado.

Pela estética peculiar do filme desfila o pensamento de intelectuais e artistas como o filósofo Peter Sloterdijk, o escritor Hans Magnus Enzensberger, o poeta Durs Grünbein, o sociólogo e escritor, porta-vozes da chamada "geração 68" e comentador de Marx, Oskar Negt, o cineasta Tom Tykwer, a biógrafa de Eisenstein Oksaka Bulgakowa, o professor da Universidade de Bremen Rainer, Stollmann Atz Muckert um operário desempregado crónico e estudioso de Marx, o ator e diretor Helge Schneider, o compositor de badas sonoras Fedor Rostoptschin e muitos outros. Em alguns momentos, parece que estamos dentro de um outro filme, pequenos curtas-metragens – forma estética agora presente no Youtube, entrelaçados no mesmo objetivo: as ideias contidas na obra de Marx.

Muito bem documentado e com uma impressionante variedade de imagens, sons, situações e interlocuções diversas, o filme não se limita ao debate – necessariamente árido – da obra de Marx. Relata muitos fatos curiosos. Permite-nos saber, por exemplo, através de uma visita guiada por um funcionário do cemitério Highgate (Londres) que o túmulo de Marx, muito visitado, é um monumento erguido pelos soviéticos em homenagem ao grande escritor alemão. Seu corpo foi depositado na parte judia do cemitério, num lugar modesto, abandonado e mal cuidado, longe do público. Ou que, em pleno descalabro financeiro do mundo capitalista em 1929, o Comité Central da União Soviética tomou a decisão de "comprar ativos" do mundo ocidental, mobilizando para tanto obras de arte e riquezas do antigo império czarista. Emprestava dinheiro aos capitalistas aterrorizados, imaginando fazê-los devedores do poder

16 *La Introducción Forzada del Intercambio* - <http://www.youtube.com/watch?v=dbUwiFV61Sc>

17 <http://revolucoes.org.br>

18 *Em Buenos Aires, Fundação PROA* - <http://proa.org/esp/events/tag/alexander-kluge/> Alan Pauls presenta *El capital* - [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=nG71E8DCLdI](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=nG71E8DCLdI)

19 *Na Casa das Caldeiras* - [http://www.tagv.info/novo\\_site/sessoes\\_detalleC.php?sessao=854](http://www.tagv.info/novo_site/sessoes_detalleC.php?sessao=854)

20 *O escritor, filósofo e crítico literário britânico Terry Eagleton termina a sua obra Marx estava certo com a pergunta "será que algum dia houve um pensador tão caricaturado?"*

soviético, numa estratégia similar à da China nos dias atuais. Múltiplas outras revelações como as apresentadas pela biógrafa de Eisenstein. Como Ulisses chegou às suas mãos. Trabalho no cinema na União Soviética. Sua vida e dificuldades na Europa, Estados Unidos e México. Seus filmes rodados fora da União Soviética. A publicidade da Nestlé. Ou a referência de Peter Sloterdijk ao Nkisi ou Minkisi (do kimbundu Nkisi ou (plural) Minkisi ou Mikisi - *recetáculos*<sup>21</sup>), divindades da mitologia Bantu e a relação que Kluge sugere com Hindenburg de ferro - *Eisernen Hindenburg* (1915) e com e a mercadoria como fetiche - *Fetichismo da Mercadoria*.

As contribuições individuais são em geral curtas contrastando<sup>22</sup> com longas conversas (mais que entrevistas ou depoimentos) de Kluge com seus interlocutores cuidadosamente cenarizadas – uma plêiade de intelectuais e artistas / criadores e com filme ou coisa final como um todo que é muito longo. A norma da narrativa breve, que caracteriza a web e o hipermedia, contrasta com a mesma norma da abundância e generosidade dos DVDs, que é mais que um medium de armazenamento. De fato, o DVD funciona como uma lugar onde ancoraram um grande número de contributos e produções que permitem navegar de modo seguro, mas polifônico, sem deixar a possibilidade de se constituir como uma produção final de longa duração, simultaneamente fechada e completa e aberta a novas integrações. A história do filme tem sido caracterizada sempre pela polaridade entre filmes de fôlego que mostram muitos materiais sem edição e outros extremamente curtos; exatamente como o momento é curto enquanto todos os eventos reais relevantes tem uma duração. Kluge abre pois a discussão sobre o tempo da cinematografização, tradução, transposição de uma linguagem noutra.

Aparentemente a conceção do filme, como coisa, produção cinematográfica é desadequada ao contexto atual de consumo ou utilização desta produção cultural de 9 horas e meia. Numa sociedade de espetáculo — filmar *O Capital* exigiu uma coragem e determinação para ir contra essa tendência e reconstruir a arte cinematográfica de autores como Eisenstein, Murnau, Lang e Bergman. Ao desenterrar o projeto do filme do engenheiro, encenador e cineasta russo, Kluge tinha em mente unir a filosofia de Kant, Adorno, Habermas, Korsch e muitos outros — naturalmente atento às inovações sintáticas da literatura de Joyce e à montagem por associações do cinema de Eisenstein. Kluge recorre a versos escritos na prisão, em 1871, por Louise Michael, a poeta da Comuna de Paris, mostrados por meio de entre títulos (como no cinema mudo), além de usar fragmentos de óperas de Luigi Nono (*Al Gran Sole Carico D'Amore*), Max Brand (*Maquinista Hopkins*) e Wagner (*Tristão e Isolda*, uma montagem dirigida por Werner Schroeter em que os marinheiros da obra de Wagner saem diretamente do *Encouraçado Potemkin*) e muitos outros fragmentos integrados no filme e que podem também ser visionados como narrativas independentes e bem integradas no conjunto.

Diversos caminhos são explorados – entrevistas ou interlocuções de Kluge com sociólogos, filósofos, literatos, investigadores, criadores, para esclarecimento dos conceitos da obra de Marx – alienação, mercadoria, direitos humanos, direito das coisas; leituras de textos curtos não só deste livro e de obras Marx e Marx e Engels; discussão de alguns filmes e peças teatrais que abordam temas correlacionados com o conteúdo ou a forma do filme; registo de músicos executando obras eruditas do século XIX e XX; imagens soltas e clássicas de fábricas, supermercados, reuniões sindicais, exposições em que a produção, o consumo e o fetiche da mercadoria é encenado; imagens articuladas por entretítulos, como no cinema mudo, com composição inspirada nos anúncios de propaganda comercial das revistas de antigamente e uma ousada criatividade gráfica; curtos sketches com diálogos e cenas aparentemente sem relação ou com uma relação surpreendente com o assunto; exercício de criação de música de filmes e construção de banda sonora.

Neste sentido Kluge apropria-se, com apetite antropofágico, de múltiplas contribuições, com um deslumbrante exercício visual do cineasta Tom Tykwer sobre o fetiche da mercadoria - *O Homem na Coisa*. O realizador acompanha os passos apressados de uma mulher em Berlim e, em vez de contar sua história, divaga, acompanhando os movimentos da câmara, focalizando os objetos do quotidiano – o céu, os edifícios, a rua, o vestuário o calçado, e todos os objetos com que se depara na rua filmada. A câmara penetra na realidade do processo de produção enquanto o narrador (o realizador do filme) conta a história dos objetos e demonstra.

Para Alexandre Pilati, professor da Universidade de Brasília, “Lendo Marx a partir da literatura, como fez Kluge colocamo-nos diante de algumas das mais instigantes formas de questionar os mitos pós-modernos de que a história acabou e de que o único horizonte possível é a não-superação (ou no máximo domesticação) do capitalismo. A dinâmica de forças que está por trás do quadrilátero Marx-Kluge-Joyce-Eisenstein inclui certamente a ideia de que as contradições da práxis ainda podem ser captadas pela literatura, pela crítica ou pelo cinema. Ativar essas contradições já uma boa justificativa para a tarefa monumental de ler *Ulysses* através do *Capital* e de ler *O Capital* através do *Ulysses*. Se essas contradições ainda podem ser ativadas, a história em seu dinamismo peculiar permanece e nos persegue: como um pesadelo, ou como a utopia” (Pilati, 2012)

21 *As Prendas de Pallo Monte em Cuba, origem bantu, são também recetáculos continuamente alimentados para manterem sua eficácia.*

22 *Kluge refere este contraste entre a brevidade dos filmes que se correlaciona meticulosamente com o extremamente longo das conversas.*

## NOTAS FINAIS

Alexander Kluge em entrevista dada a professora de cinema Gertrud Koch afirma que hesitaria chamar a Notícias da Antiguidade ideológica: Marx, Eisenstein: O Capital de filme. “É uma narrativa, sem dúvida. É um design de poster também. São todos os tipos de coisas” e também uma soma de contributos muito diversificados – Peter Sloterdijk<sup>23</sup> comenta a frase de Marx “todas as coisas são seres humanos enfeitados” que contrasta com a participação de Oskar Negt, que segue o poema O Canto do Guindaste Nº 4<sup>24</sup>, de Bertolt Brecht, numa alternância entre longas conversas e montagens relativamente curtas de imagens; o Filme O Homem na coisa<sup>25</sup> de Tom Tykwer... É uma “obra aberta para todos os lados”, como o próprio autor refere “O projeto ainda não terminou. Se alguém me abordasse com o desejo de pôr algum trabalho nele, eu o reabriria imediatamente” mas também “obra de arte fechada em si mesma” e um filme e cinema em múltiplos aspetos – como objeto filme e como meta-cinema – reflexão sobre o cinema. Modo de exprimir do cinema “mais do que os textos literários e a fotografia, o cinema trabalha com valências acessórias, com acréscimo de informação em partes minúsculas de imagens e movimentos, como os valores intermédios entre as imagens, os sons, os conteúdos e os movimentos” (Kluge, 1990: 231).

No início do projeto não há ideia de produto final. Apenas a admiração pelas referências – Marx, Eisenstein, James Joyce, Benjamin e o interesse pelo público “No começo eu não podia nem mesmo dizer se iria ser um livro, um filme, uma contribuição online, um DVD, uma noite no cinema ou uma espécie de contraprogramação na televisão. Cada uma desses media funciona de um modo muito diferente, isto é, não existe algo como um público; há muitas abordagens diferentes para um público que está sujeito a enormes interferências. Ele ainda não foi destruído totalmente, mas há forças trabalhando para isso. Por isso é importante formar um contra público e manter um público. Eu fiz uma pequena digressão porque acho que mesmo quando se quer dizer uma e mesma coisa hoje em dia, você precisa usar de multilinguagens quando se trata de tecnologias de transmissão. Você tem de comunicar isso para jovens que usam seus computadores e estão online. Eles mesmos podem colocar coisas na rede, e portanto não tem muita paciência com os produtos de outras pessoas. Isso significa que tudo tem de ser de curta duração” A obra espelha o autor, é um reflexo do autor - cineasta, escritor, produtor de tv e um “sábio” (Kluge=sábio), um dos mais importantes intelectuais alemães contemporâneos que, com sua empresa “dctp”<sup>26</sup> tem proporcionado “janelas de cultura”<sup>27</sup> nos canais privados da tv alemã com programas de entrevistas organizadas por meio de chamadas de texto (como no cinema mudo), rotação de legendas e ensaios cinematográficos cobrindo um amplo espectro de tópicos que vão da filosofia e das ciências naturais à história da ópera.

## BIBLIOGRAFIA

**ALBERA, François (2002)** Eisenstein e o construtivismo russo, S. Paulo: Cosac & Naify.

**ALEXANDER KLUGE** – <http://www.kluge-alexander.de/>, consultado em abril de 2013.

**ALMEIDA, Jane (2007)** Alexander Kluge: o quinto ato, S. Paulo: CosacNaify

**EAGLETON, Terry (2012)** Marx Estava certo, Rio de Janeiro: Nova Fronteira

**FREITAS, Nanci de (2011)** “O Velho e o novo: tensão entre a experimentação artística no cinema de Eisenstein e as demandas ideológicas soviéticas”, ArtCultura, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 25-40, jan.-jun. 2011.

**HUMBOLDT** - <http://www.goethe.de>, consultado em abril de 2013

**KLUGE, Alexander (1990)** “Cinema e Novos Media” em ARISTARCO, Guido e Teresa O novo mundo das imagens eletrônicas, Lisboa: Edições 70, pp. 226-235.

**KLUGE, Alexander (2008)** Integral Alexander Kluge, Sherlock Films.

**KLUGE, Alexander (2008)** Notícias da Antiguidade Ideológica – Marx, Eisenstein, O Capital (Nachrichten aus der ideologischen Antike – Marx, Eisenstein, Das Kapital).

**KOCH, Gertrud** - Entrevista - “Percurso subterrâneos do Capital: uma entrevista com Alexander Kluge” em <http://revolucoes.org.br>, consultado em 25 de Abril de 2013.

**PILATI, Alexandre (2012)** Entre James Joyce e Karl Marx, [http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_noticia=186390&id\\_secao=11](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=186390&id_secao=11)

**REVOLUÇÕES**, <http://revolucoes.org.br>, consultado em 25 de Abril de 2013.

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

23 *O que é o fetichismo da Mercadoria* - [http://www.youtube.com/watch?v=\\_a8dGckEcug](http://www.youtube.com/watch?v=_a8dGckEcug)

24 *Canção da Grua* - <http://www.youtube.com/watch?v=LSKfSbhXt6Q>

25 *O Homem na Coisa* - [http://www.youtube.com/watch?v=imt4g\\_HlfN0](http://www.youtube.com/watch?v=imt4g_HlfN0)

26 *dctp.tv* - <http://www.dctp.tv/livestream/>

27 *Eisenstein's Das Kapital (dctp)* - <http://www.youtube.com/watch?v=mEQSqALrIm8>

## Do “Filme do Céu” à imagem em movimento, o cinema e a ciência dos processos.

PEDRO CALDAS

---

*Membro integrado do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa, onde prepara um doutoramento sobre a Imagem na Ciência. Realizou a longa metragem “Guerra Civil” (2010), prémio para a melhor longa metragem portuguesa no Festival IndieLisboa e menção especial do júri no Festival de cinema de Espinho. Realizou também várias curtas-metragens, entre as quais as premiadas “É só um minuto” (1998); “O pedido de emprego” (1999); “Boris e Jeremias” (2000); “Que tenhas tudo o que desejas” (2001); Europa 2007” (2007) e os documentários “Entrada em palco” (1997) e “O meu avô Joly” (2012); prepara actualmente um documentário sobre o poeta Al Berto. Publicou “A Invenção do Ponto de Vista na Ciência Moderna”, em Luis Moreno, Francisco Salguero, Cristina B. Gómez (eds.), Ensayos sobre lógica, lenguaje, mente y ciencia, Madrid, 2012.*

# Do “Filme do Céu” à imagem em movimento, o cinema e a ciência dos processos.

Pedro Caldas

## RESUMO

A ciência moderna começou progressivamente a desinteressar-se daquilo que as coisas são para se interessar cada vez mais pelo modo como isto se torna aquilo. A ciência já não estuda as essências mas os processos, para isso tem necessidade de instrumentos capazes de dar a ver para além das possibilidades dos órgãos dos sentidos. A decomposição do movimento e a sua recomposição (cronofotografia-cinema) vêm ao encontro das novas necessidades da ciência. Esta relação cinema-ciência dos processos, é aqui apresentada em dois exemplos pioneiros, um mais antigo e surpreendente: Galileu e o “cinema dos astros”, outro mais recente: a decomposição do movimento em Muybridge e Marey.

**PALAVRAS-CHAVE:** análise do movimento, processo, ciência moderna, síntese do movimento, cinematógrafo.

**KEYWORDS:** motion analysis, process, modern science, motion synthesis, cinematograph.

## INTRODUÇÃO

Por volta de 2010 tornou-se claro que o cinema, tal como o conhecemos, estava a acabar. Percebemos por essa altura que a película estava em rápido declínio e que iria desaparecer em breve.

Se considerarmos 1895 e as primeiras projecções públicas do cinematógrafo como o início do cinema, então podemos dizer que ele teve uma vida útil de cerca de cento e quinze anos. Nada mau, para uma forma de entretenimento público que se tornou num fenómeno civilizacional.<sup>1</sup> O cinema, espectáculo que se tornou uma arte na confluência da indústria, da tecnologia e da ciência, cristalizou uma série de espectáculos visuais e uma série de experiências tecnológicas que se sucederam em ritmo acelerado na última metade do século XIX.

Consideramos que tanto o cinema como as experiências sobre a decomposição do movimento que deram origem ao cinema reflectem o modo moderno de fazer ciência. E tentamos aqui perceber como é que o dispositivo cinematográfico pode ser considerado uma imagem ou um reflexo do processo científico moderno.

### 1. Da fisiologia do movimento à imagem em movimento.

A segunda metade do século XIX foi uma época de inventores, de exploradores, de cientistas. O espírito positivista, progressista, empreendedor e conquistador das sociedades ocidentais era dominante em todos os campos da actividade humana. O cinema foi uma das consequências práticas desse ambiente optimista.

Entre aqueles a que chamamos os precursores do cinematógrafo encontramos inventores, cientistas, empreendedores, capitalistas. Todos tinham em comum uma curiosidade e uma inventividade que os levou a adaptar as novas tecnologias da captação da imagem (a fotografia) aos seus domínios de investigação. Muitos deles estavam interessados em analisar o movimento, em estudar a sua decomposição em unidades elementares. Em França, na Bélgica, na Inglaterra ou nos Estados Unidos da América, os homens que inventaram os aparelhos precursores do cinema estavam imbuídos de um espírito muito novecentista de invenção de novos instrumentos, de novas tecnologias que permitissem fazer avançar o conhecimento.

A análise dos fenómenos estava na ordem do dia. Praticava-se a decomposição dos fenómenos físicos em elementos cada vez menores, para encontrar unidades elementares.

Encontramos este espírito inventor, explorador, em muitos dos protagonistas da pré-história do cinema, embora só alguns se interessassem pela fisiologia do movimento.<sup>2</sup>

Relembremos rapidamente alguns desses pioneiros.

Joseph Plateau foi um físico e matemático belga<sup>3</sup> que ensinou na Universidade de Gand. Plateau interessou-se pelo estudo do movimento decompondo-o (analisando-o) e recompondo-o (sintetizando-o). Em 1829 defendeu uma tese de doutoramento com o título “Dissertation sur quelques propriétés des impressions produites par la lumière sur l’organe de la vue” em que discute o modo de apreensão da luz e do movimento pelo olho humano. Plateau foi o inventor do Estroboscópio, do Anorthoscópio, do Phénakistiscópio (ou Fantascópio, um aproveitamento do antigo

<sup>1</sup> *Vamos considerar cinema apenas a projecção pública em película, o que implica a presença física de um suporte analógico normalizado - a película - e um local escurecido de dimensões consideráveis, onde um grupo de desconhecidos, voltados para um ecrã onde são projectadas sombras em movimento, partilham uma experiência comum.*

<sup>2</sup> *Sobre o pré cinema, consultar Laurent Mannoni, 2000 [1995], *The Great Art of Light and Shadow, Exeter: University of Exeter Press.* Ver também Jacques Aumont, André Gaudreault e Michel Marie (eds.), 1989, *L'Histoire du Cinéma: Nouvelles Aproches, Paris, Publications de la Sorbonne, Colloque de Cerisy, e Jean Mitry, (ed.), 1976, *Le Cinéma des Origines: les précurseurs, les inventeurs, les pionniers, Paris, Cinéma d'Aujourd'hui, nouvelle série n.º 9.***

<sup>3</sup> *Mannoni 2000, pp. 208-210*

Zoetrópio)<sup>4</sup>.

Jules Janssen, um astrónomo e físico francês de origem norueguesa, inventou o Revólver Fotográfico para estudar em 1874 o trânsito de Vénus no disco solar.<sup>5</sup> O seu revólver foi mais tarde adaptado por Marey como o fuzil fotográfico e utilizado para a cronofotografia.

Mas as duas pessoas que fizeram pesquisas mais aprofundadas sobre a análise do movimento e que mais contribuíram para o aparecimento do cinema foram Eadweard Muybridge e Étienne-Jules Marey. São estes os dois pioneiros do cinema que aqui mais nos interessam. Enquanto Muybridge conduzia as suas fotografias sobre o movimento animal em Palo Alto, Marey, em França, estudava a fisiologia do movimento no homem e nos animais. Foi Muybridge quem primeiro conseguiu concretizar uma sequência de fotografias de animais em movimento.

Eadweard Muybridge<sup>6</sup> nasceu em Inglaterra em 1830, tendo emigrado para os Estados Unidos da América em 1852, onde se iniciou na fotografia.<sup>7</sup> Tornou-se num muito bom fotógrafo e rapidamente ficou famoso.

É conhecida a história da aposta do milionário Leland Stanford que terá levado ao aperfeiçoamento, por parte de Muybridge, de aparelhos com obturadores precisos e cada vez mais rápidos. Há muitas dúvidas sobre a veracidade dessa história.<sup>8</sup> O que se sabe é que em Abril de 1872, Muybridge encontrou-se com Leland Stanford, apaixonado por cavalos, presidente da Central Pacific Railroad e antigo governador da Califórnia. A aposta de \$25,000 com James R. Keene, em que Stanford afirmava, ao contrário de Keene, que havia um momento no galope do cavalo em que este não estava em contacto com o chão, e que Muybridge terá sido contratado para o provar fotograficamente, não está documentada em lado nenhum.<sup>9</sup> Também não se sabe se Muybridge ou Stanford terão tido conhecimento da obra *La machine animale* de Étienne-Jules Marey, publicada em França em 1873 e em Inglaterra em 1874, onde Marey afirmava, ainda sem provas fotográficas, que no galope dos quadrúpedes há um momento sem contacto com o chão e que o contacto se faz primeiro com uma única pata dianteira.

Seja como for, a partir de 1872 Muybridge estava interessado em obter uma imagem fotográfica que provasse o momento de ausência de contacto com o solo de um cavalo a galope. Só a partir de 1877 se começou a interessar pelo estudo e captura fotográfica do movimento.<sup>10</sup>

Para obter imagens de fracções do movimento cada vez mais curtas, Muybridge desenvolveu obturadores cada vez mais rápidos até conseguir, nesse ano de 1872, um tempo de abertura recorde de 1/500 do segundo e o resultado desejado por Leland Stanford: a fotografia de *Occident*, o seu cavalo campeão a galope, com as quatro patas no ar.

Pode dizer-se que a atitude de Muybridge era já a de um investigador. Muybridge queria conseguir uma fotografia de uma fracção do tempo o mais curta possível, para ver aquilo que os órgãos dos sentidos não deixavam ver. O que fez, ao conseguir aprisionar esse momento do galope de *Occident* invisível a olho nu, teve consequências imediatas tanto para a fotografia como para a pintura e para o estudo da fisiologia do movimento.

Depois de alguns incidentes na sua vida privada que o levaram a alguns anos de afastamento desta linha de investigação, Muybridge retomou as suas experiências a partir de 1877, agora mais claramente numa tentativa de análise, decompondo o movimento em fracções captadas por vários aparelhos fotográficos em fila. Para conseguir obter uma sucessão de fotografias que mostrassem a decomposição do movimento, aumentou ainda mais a velocidade do obturador, agora com a ajuda da energia eléctrica, e colocou doze câmaras em fila. Estes aparelhos eram disparados numa sucessão temporal, accionados pela passagem do cavalo em frente a cada aparelho. Muybridge obtinha deste modo doze poses sucessivas do movimento do cavalo. Deixou de lhe interessar um momento particular, (o momento em que o cavalo tinha as quatro patas no ar) para fixar uma série de poses que captavam fases sucessivas do movimento.

A partir de 1879, ainda financiado por Leland Stanford, Muybridge começou a fotografar muitos outros animais em movimento e aumentou para vinte e quatro (e posteriormente para quarenta e oito) o número de câmaras em linha. Por fim começou a fotografar figuras humanas em movimento. O que Muybridge fazia era a análise do movimento, utilizando instrumentos para dar a ver o que o olho humano não consegue captar. O que Muybridge fazia era estudar um processo.

Depois começou a trabalhar no sentido da síntese do movimento: quando, a partir das imagens registadas, foi possível obter a projecção sucessiva dessas imagens, recompondo o movimento, o caminho para o cinema estava aberto. Muybridge chamou sucessivamente, aos projectores de que se serviu e que ia aperfeiçoando, "Zoographis-

4 *Mannoni 2000, pp., 215-217.*

5 *Mitry 1976, p. 44 e Mannoni 2000, pp. 299-301*

6 *Mannoni 2000, pp., 304-310.*

7 *Sobre a vida e as invenções de Muybridge ver também Philip Brookman et al., 2010, HELIOS, Eadweard Muybridge in a Time of Change, Göttingen, Steidl Publishers e Corcoran Gallery of Art, e Rebecca Solnit, 2003, Motion Studies, Time Space and Eadweard Muybridge, London, Bloomsbury.*

8 *Mannoni 2000, pp. 304 e sgnts.*

9 *Esta história foi apenas contada por Terry Ramsay em 1926 em A million and one nights, mas foi propagada até hoje como verdadeira. Veja-se Mannoni p. 304, nota 9.*

10 *Mannoni afirma (p. 305) que este segundo período de pesquisa foi, sem dúvida, influenciado por Marey.*

cópio”, “Zoogyroscópio”, “Zoopraxinoscópio” e, finalmente, “Zoopraxiscópio”. A primeira projecção pública com o Zoopraxiscópio teve lugar a 16 de Janeiro de 1880 em S. Francisco. Em Maio de 1881 Stanford e Muybridge publicaram “The attitudes of Animals in Motion”<sup>11</sup>. Ainda nesse ano Muybridge, agora uma celebridade, fez uma viagem à Europa, encontrando-se com Marey em Paris (26 de Setembro) numa recepção em casa deste. Estavam presentes, entre muitos outros, o cientista alemão Hermann von Helmholtz e o fotógrafo Nadar. Muybridge apresentou, com muito êxito, uma projecção de imagens que recompunham o movimento de animais. Esta projecção influenciou decisivamente o trabalho de Marey.

O que Marey fez em 1890 e que Muybridge nunca teve em consideração, foi a utilização de filme de base celulósica para a obtenção de fotografias sucessivas, por intermédio da sua câmara “Chronofotográfica”.<sup>12</sup> Segundo Mannoni (2000:320), nesse momento “tinha chegado o processo cinematográfico”.

Étienne-Jules Marey<sup>13</sup> tinha formação científica, era médico e foi a fisiologia do movimento que o levou ao encontro da fotografia. Estudou medicina mas nunca exerceu, tendo dedicado a maior parte da sua vida ao estudo do movimento.

Como cientista sério e devotado ao trabalho honesto, Marey nunca se interessou (ao contrário de Muybridge) pelo mundo do espectáculo.

Discípulo de Claude Bernard que cita<sup>14</sup>, positivista e mecanicista, Marey só confiava nas medições feitas por aparelhos, desconfiando profundamente (como todos os mecanicistas e positivistas e, em geral, toda a ciência moderna depois de Descartes) da percepção dos órgãos dos sentidos. Sonhava, portanto, com a possibilidade da captação e medição de dados através de instrumentos de observação que superassem as insuficiências e limitações dos sentidos humanos. Queria ver e medir aquilo que o olho nu não consegue ver, procurava aquilo que é um dos objectivos da ciência moderna: ver o invisível. No caso de Marey, o invisível não era o demasiado longínquo (visto com o telescópio) ou o demasiado pequeno (com o microscópio), mas a inaptidão dos sentidos humanos para a apreensão dos processos, para a apreensão daquilo que decorre no tempo. A análise do movimento teve, portanto, de ser levada a cabo através de instrumentos que permitissem a apreensão da mudança, de como é que uma coisa se torna noutra, ou de como é que uma coisa muda ao longo do tempo. Marey é um sábio moderno que já não quer, ao contrário da ciência grega antiga ou da ciência medieval, conhecer a natureza das coisas e estudar as essências, mas deseja antes de mais estudar os processos.

São muitos os exemplos de instrumentos que inventou para a captação e registo do movimento. Começou a medir os movimentos do fluxo sanguíneo, depois os movimentos musculares, para o que construiu instrumentos diversos que tinham sempre a possibilidade do registo gráfico, inventando assim vários modos de cronografia. Desenvolveu pormenorizadamente o seu interesse e os seus estudos sobre o movimento animal em “La Machine Animale” de 1873, cuja tradução inglesa com o título *Animal Mechanism* parece ter levado Leland e Muybridge a retomar as suas investigações fotográficas sobre o movimento animal em 1887.<sup>15</sup>

Apesar de em 1873 ainda usar apenas métodos gráficos, (ainda não tinha adoptado a fotografia), os seus estudos sobre a locomoção do cavalo, dos pássaros, dos insectos e de muitos outros animais originaram placas muito cuidadas que davam a ver gráficos do movimento.

Extremamente inventivo e com um sentido estético apurado, o seu trabalho foi admirado e aproveitado pelas vanguardas artísticas (desde o impressionista Degas até aos cubistas e principalmente aos futuristas).

Também em 1873, Janssen descreveu os princípios do seu “revólver” e apareceram em França notícias das fotografias do cavalo Occident por Muybridge.<sup>16</sup> Terá sido na sequência destes acontecimentos que Marey criou, depois de muitas dúvidas e hesitações, um fuzil fotográfico para a tomada de fotografias em sucessão. O fuzil fotográfico permitia, ao contrário do método de Muybridge, a manutenção de um único ponto de vista na sucessão das tomadas de vistas.

As fotografias de Muybridge apareceram pela primeira vez, na imprensa francesa, em Dezembro de 1878. E apenas depois do encontro com Muybridge em Paris, em 1881, é que Marey escreveu a Janssen pedindo especificações sobre o rifle fotográfico decidido, finalmente, a construir o seu fuzil. Em 1882 Marey estabeleceu perto de Paris a sua Station Physiologique, onde fazia experiências sobre o movimento, e recrutou Geoges Demeny como assistente (com quem trabalhou 13 anos e que viria a ser outro importante precursor do espectáculo cinematográfico).

Marey utilizou o Zoetrope (o princípio do Fantascópio de Plateau aplicado à fotografia) para verificar as suas conclusões. A partir das suas fitas cronofotográficas podia, com o Zoetrope, reproduzir o movimento em câmara

11 Mannoni 2000, p. 312.

12 Mannoni 2000, pp. 320 e sgnts.

13 Sobre Marey veja-se também Marta Braun, 1992, *Picturing the Time: the Work of Étienne-Jules Marey*. Chicago e London: University of Chicago Press, e Dominique Font-Réaulx, Thierry Lefebvre e Laurent Mannoni, (eds.) 2006, *EJ Marey, -Actes du colloque du centenaire*. Paris: Arcadia éditions.

14 “Dou uma enorme importância ao movimento, e acredito com Claude Bernard que o movimento é a acção mais importante, no sentido em que todas as funções corporais lhe devem o seu funcionamento”. (em Mannoni 2000:320, tradução minha).

15 Mannoni 2000, p. 323.

16 Mannoni 2000, pp. 228-231.

lenta. Depois da decomposição fazia a recomposição do movimento.

A partir de 1890, com a utilização do filme de celulose, apenas faltavam, nos filmes de Marey, as perfurações para a sua tecnologia poder ser chamada cinema. Sem perfurações, o movimento da película era variável e os fotogramas individuais não tinham um espaçamento constante, apesar de Marey ter inventado a tecnologia que permite parar a película em frente à lente, durante a fracção de segundo em que o obturador permanece aberto.

As perfurações foram introduzidos por outros pioneiros do cinematógrafo.

Reynaud, o inventor do Praxinoscópio, que introduziu uma quantidade de melhoramentos à projecção de imagens animadas teve, em 1888, a ideia de uma banda perfurada que fosse arrastada a uma velocidade constante. Leprince adaptou esta ideia a filme de celulóide em 1890.<sup>17</sup>

No século XIX houve um conjunto de sábios, inventores ou curiosos que se dedicou à invenção e fabricação de instrumentos que

- a) aprisionam ou “congelam” o movimento numa única imagem ou numa sucessão de imagens; e
- b) recompondo o movimento a partir de uma sequencia de clichés, criam a ilusão do movimento.

O cinema só foi possível na combinação da análise com a síntese do movimento.

Com Marey, Janssen, Muybridge ou Plateau, os instrumentos que a ciência moderna precisava para estudar os processos existiam finalmente. Que parte deste intervenientes tenha tido uma noção muito clara das possibilidades espectaculares destes instrumentos (Muybridge, mas também Georges Demeny, Edison ou os irmãos Lumière) foi o que tornou possível esse novo espectáculo a que os Lumière deram o nome de Cinematógrafo que é, ou pode ser simultaneamente um novo instrumento científico, um espectáculo de feira, uma indústria e uma arte.

## 2. A ciência moderna e os instrumentos mediadores

Para aprofundarmos um pouco mais as relações que ligam a ciência moderna à decomposição da imagem e à imagem em movimento, temos de simultaneamente avançar e recuar no tempo, pedindo auxílio a Hannah Arendt que, no último capítulo da obra *A Condição Humana*<sup>18</sup>, vai pensar a constituição da ciência moderna.<sup>19</sup> Hannah Arendt propõe uma sugestiva análise das observações astronómicas de Galileu realizadas no Inverno de 1609-1610 e das suas consequências para a Ciência Nova e para a constituição da condição do homem moderno.

Galileu não inventou o tubo óptico ou luneta telescópica, mas aperfeiçoou-o para observar os céus, e apesar de não ter sido o primeiro a apontar o telescópio para a Lua ele imediatamente compreendeu as consequências dos seus avistamentos de 1609/1610.<sup>20</sup> A Lua parecia ter a mesma natureza que a Terra: não era um corpo perfeito mas, como a Terra, tinha irregularidades, montanhas, vales... E Júpiter tinha estrelas errantes, ou satélites, a circular na sua órbita, como a Lua em volta da Terra.

Com estas descobertas, ficou imediatamente claro que, ao contrário do que preconizava o aristotelismo, o espaço supra lunar não era perfeito e que a natureza da Terra e dos astros não diferia. Compreendendo o alcance das consequências das suas observações, Galileu apressou-se a publicar o seu relato no *Sidereus Nuncius*.<sup>21</sup>

É no *Sidereus Nuncius* (O Mensageiro das Estrelas) que Galileu vai descrever o que viu no telescópio a partir do ano de 1609. E o que viu está fundado na sua experiência de bom matemático, de professor de perspectiva e sombreado.<sup>22</sup> Foram estes conhecimentos que o ajudaram a interpretar os relevos lunares observados - que exagerou nos desenhos que acompanham o relato das suas observações, de modo a representar a superfície da Lua ainda mais irregular do que tinha observado.

A luneta permitiu não apenas que se “vissem melhor”, mas que se vissem de outra maneira os corpos celestes. Desafiando a cosmologia estabelecida que vinha de Aristóteles e Ptolomeu, as observações celestes de Galileu através da luneta astronómica tiveram três consequências de importância capital: o espaço supra lunar deixou de ser incorruptível, os corpos celestes deixaram de ter naturezas distintas, a Terra tornou-se um planeta como os outros, saindo do seu lugar no centro do universo.

Para Hannah Arendt, o que é determinante no gesto galilaico de contemplar os astros celestes com a luneta astronómica é o facto de o homem ser deste modo lançado para o espaço e a possibilidade que lhe é aberta de imaginar a Terra vista de longe, entre os outros astros. As observações astronómicas de Galileu teriam tido o efeito

17 Mannoni 2000, p. 349.

18 Capítulo VI, *A vita activa e a era moderna*, in Hannah Arendt, 2001 [1958], *A condição humana*, Lisboa: Relógio d'água, trad. Roberto Raposo

19 Chamamos *Ciência Moderna ou Ciência Nova à ciência posterior à Revolução Científica, iniciada com Copérnico, Galileu, Kepler e outros astrónomos que retiraram à Terra o seu lugar central no Universo e contestaram a Escolástica baseada em Aristóteles.*

20 *O telescópio (uma recente invenção holandesa) servia, até aí, para “tornar próximas” coisas afastadas e era recomendado, em particular, para a marinha ou para uso militar, para ver navios distantes ou tentar visualizar instalações inimigas.*

21 Galileu Galilei, 2010 [1610], *Sidereus Nuncius*, Lisboa: FCG, trad. Henrique Leitão.

22 Samuel Edgerton, 2009, *The Mirror, the Window, and the Telescope*, Ithaca: Cornell University Press, pp. 151-153, 160-161.

surpreendente de catapultar o ponto de vista humano para o universo.<sup>23</sup>

Galileu transportou-se mentalmente e fez-nos transportar pelo espaço sideral para visualizar as irregularidades de uma região considerada até aí aristotelicamente perfeita. Toda a gente, pela Europa fora poderia, a partir de então, ver de um modo diferente o céu e os objectos que o povoam. A Terra deixou de ser o centro do Universo, ao contrário do que diziam, até então, os sentidos humanos.

Com Galileu, a ciência descobre a possibilidade de olhar a Terra à distância, a partir do ponto de vista do universo.

Para Hannah Arendt, o grande feito de Galileu terá sido, portanto, o facto de as suas observações terem proporcionado a descoberta desse ponto de apoio/ponto de vista exterior. A partir dessas considerações, Arendt analisa os efeitos desse transporte do ponto de vista humano definitivamente para fora da Terra, para um local que é exterior à Terra e que não precisa sequer de se substituir ao ponto de vista de Deus. O observador moderno está algures no universo, sem necessidade de um ponto definido, porque construiu sistemas de referência que pode deslocar para qualquer ponto do espaço.

Vale a pena salientar aqui três pontos que se tornam claros e que farão também parte constitutiva da nova ciência: o primeiro é o privilégio da visão na confirmação empírica da “natureza das coisas”. Opondo-se à Escolástica, na nova ciência a observação vai ser fundamental para a obtenção da prova. O segundo é o facto de essa visão ser exterior, ser constituída a partir “de fora”. Por outras palavras, só o distanciamento é estruturante. O terceiro ponto é a necessidade de interposição de instrumentos entre o observador e o observado: a partir de Galileu, o olhar sobre a natureza passa a ser mediado por instrumentos. Esses instrumentos fazem ver o que sem eles não seria possível observar, “fazem ver melhor”, modificam a visão.

Podemos agora concluir que este ponto de vista novo da ciência tem três características muito especiais:

- Foi transportado definitivamente para um local no universo que é exterior à Terra.
- Está distante, ganha distancia ao que é observado.
- E é um ponto de vista mediado por instrumentos.

São estas três qualidades por nós isoladas - a exterioridade, a distância e a interposição de instrumentos - que vão caracterizar, daí em diante, o modo de ver, ou o ponto de vista da ciência. Começa agora a ser claro que estas três qualidades são comuns à ciência e ao cinema. A câmara (de filmar e também a de fotografar) é um instrumento mediador que se interpõe entre o observador e o observado e que distancia e exterioriza o observador (embora por vezes para isso precise de aproximar a visão).

Galileu utilizou um tubo de aumentar para levar o seu olhar para próximo dos astros. Modificou a sua visão interpondo um instrumento óptico entre o seu olhar e o que queria observar. O que observou de diferente foram as modificações que o instrumento mediador introduziu entre o olho e o observado. Uma coisa - um instrumento de visão - foi colocado entre o observador e o observado. A partir de Galileu, a ciência interpõe aparelhos, instrumentos de visão, entre o observador e a natureza para melhor ver, para ver de uma certa maneira, distinta da visão nua, da visão comum. A ciência moderna supõe sempre o telescópio - ou um instrumento de visão mediador - colocado “entre”, que distancia, que estabelece uma mediação.

Ao interpor um instrumento entre o observador e o observado, estamos muito longe do olhar limpo e sem interferências preconizado por Aristóteles. A partir da utilização do telescópio, a ciência nunca mais foi a mesma. E nunca mais deixou de utilizar instrumentos para mediar a sua relação com a natureza.

Isto quer dizer que a Ciência Moderna, para conhecer, deve constituir um ponto de vista específico (muito semelhante ao ponto de vista do cinema) que supõe, por um lado, o distanciamento relativamente àquilo que observa; por outro a exterioridade; por outro ainda, a interposição de instrumentos entre o sujeito e o objecto, entre o homem e o mundo, entre o observador e o observado. O telescópio de Galileu é símbolo dessa tripla transformação que nós detectamos também na dupla utilização câmara de filmar/ projector de cinema.

Esta posição do observador com o seu ponto de vista exterior e distante, que a invenção do telescópio e a sua utilização por Galileu tornou clara, pode ser utilizada, como temos vindo a perceber, tanto como uma imagem da ciência como do cinema. A ciência e o cinema podem ser então olhados como um observador que toma distância. Um observador cujo ponto de vista se distancia e se exterioriza em relação ao objecto observado para melhor o ver, para poder medir, segmentar, classificar, dividir, — para o dominar.

Paradoxalmente, esta mediação por instrumentos na ciência, como a mediação da câmara no cinema e na fotografia, traduz uma desconfiança relativamente aos órgãos dos sentidos. A interposição de instrumentos faz ver “melhor”, “corrige” os órgãos dos sentidos. Faz ver de uma certa maneira, que é a do conhecimento científico ou a do cineasta/fotógrafo. A garantia de descoberta dada pelos dispositivos ópticos sublinha a primazia da visão, mas

23 *Hannah Arendt, 2001, p. 321.*

sublinha também a imperfeição ou a falsidade dos dados dos sentidos. É com a mediação por instrumentos que a natureza se revela de modo perfeito e verdadeiro. Estão lançadas as premissas do que vai ser, em grande medida, o esforço cognitivo da ciência moderna: ver o que não se vê a olho nu, descobrir, num processo próximo do trabalho do detective, aquilo que está escondido à visão, aos sentidos, quer por ser demasiado pequeno ou demasiado grande, quer por estar demasiado próximo ou demasiado distante.

É a desconfiança paradoxal relativamente aos órgãos dos sentidos que Descartes explicita, a partir de Galileu, nas suas *Méditations Métaphysiques*. Até então os sentidos tinham enganado o homem, a Terra parecia estar parada no centro do Universo. Mas Galileu viu mais com o telescópio. A consequência foi Descartes e a dúvida metódica. Depois de Descartes, o homem acredita apenas naquilo que vê por intermédio de instrumentos de visão. Os aparelhos de Janssen, Marey ou Muybridge vêm mais e melhor que o olho humano. Vêem os interstícios do movimento. A sua linhagem é a da ciência moderna.

As consequências para o destino da ciência e da posição do homem no Universo são incalculáveis. Depois de Descartes e Galileu, a ciência torna-se estranha e alheia ao mundo naquilo que ele é. Depois de Descartes e Galileu a ciência estuda, não o que é na sua radicalidade metafísica, mas aquilo que o homem vê na distância que ele próprio construiu, na exterioridade a que está confinado, na espessura de instrumentos que inventou.

### 3. O filme do céu. Galileu e a ciência dos processos

As representações visuais, os desenhos, foram fundamentais para Galileu na sua estratégia de difusão das conclusões das observações do Inverno de 1609/1610. Em Março de 1610 fez editar o *Sidereus Nuncius*. As gravuras que o ilustram foram feitas a partir de desenhos de Galileu, e há uma conclusão que se retira rapidamente da sua observação: é tão grande a importância da informação das gravuras como do texto. Mais: as gravuras são, com frequência, mais eloquentes que o texto. As gravuras representam a Lua ou as posições das “estrelas” que Galileu descobriu gravitarem em volta de Júpiter. As Estrelas Mediceias, como lhes chamou, (porque as dedicou aos Médicis) são os satélites de Júpiter. A Lua é representada nas suas fases, com o movimento da sombra da terra que vai ocultando ou descobrindo a face da lua (fig. 1).

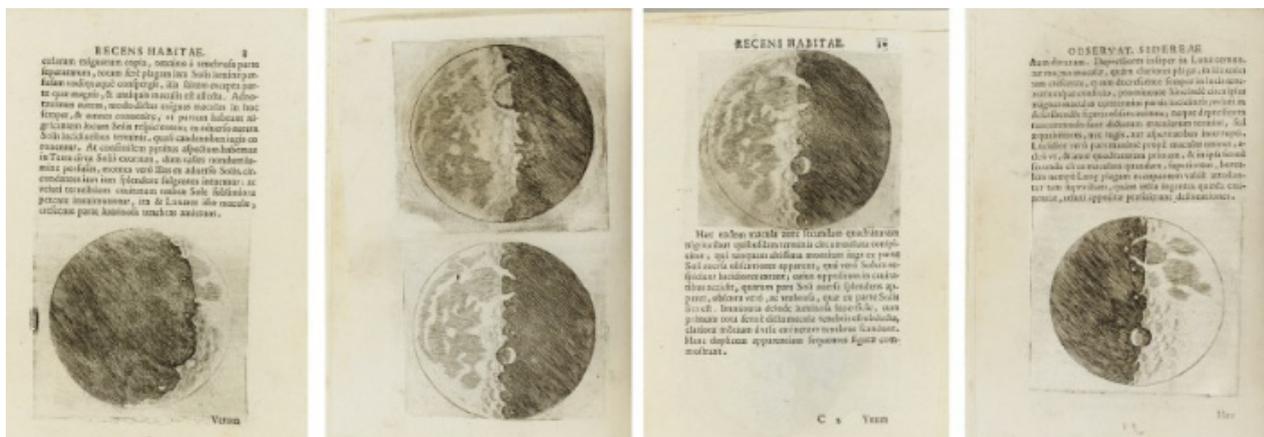


Figura 1 - Representações das fases da Lua no Sidereus Nuncius.

Os satélites de Júpiter são também representados mudando de posição, nos seus movimentos de rotação em torno de Júpiter. Galileu representa sequências de imagens que correspondem a sequências de momentos da observação. O que Galileu faz é já uma decomposição do movimento da sombra da Terra na Lua em momentos sucessivos. Representa sequências de posições sucessivas que antecipam o cinema, dá a ver as mudanças. Não se interessa por descobrir a natureza da Lua, o que lhe interessa é provar o seu movimento. Para provar o movimento da Lua e dos planetas e a falsidade da noção aristotélica da imobilidade dos céus, Galileu mostra o movimento apresentando momentos diferentes em sucessão, numa sequência de imagens. Galileu inaugurou um modo de utilização “cinematográfico” das imagens científicas: as sequências visuais. (fig. 2)

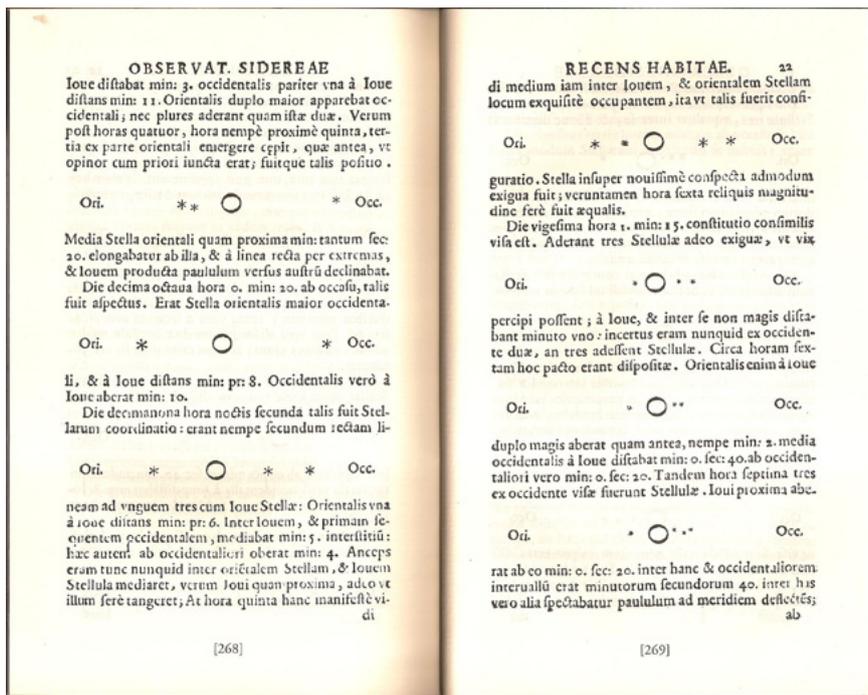


Figura 2 - Uma sucessão de posições de Saturno e os seus satélites no Sidereus Nuncius.

A lógica demonstrativa no Sidereus Nuncios repousa em grande parte na narratividade, na historicidade. É o “filme” dos movimentos dos satélites de Júpiter ou do movimento das sombras na superfície da Lua o que Galileu quer dar a ver.<sup>24</sup> O estudo da mudança, ou seja, dos processos será, na sequência de Galileu, o objecto da ciência moderna.

A diferença com os cientistas e inventores do século XIX que tentavam analisar o movimento é apenas de ordem tecnológica. Galileu representava figuras - afinal como Marey no início da sua carreira representava sobretudo imagens gráficas antes de ter descoberto a utilização da fotografia. A utilização de imagens serviu a Galileu como um argumento, uma retórica contra a ciência escolástica que acreditava no imobilismo do mundo supra lunar. É possível dizer que as imagens tiveram, para Galileu como para Marey, Janssen ou Muybridge, funções semelhantes: cognitivas e heurísticas, na descoberta e estudo de processos. A imagem cinematográfica ou pré-cinematográfica acompanha, ao decompor o movimento e ao voltar a recompô-lo, a atitude de pesquisa da Ciência Moderna.<sup>25</sup>

Com Descartes, a filosofia moderna perdeu a confiança nos sentidos, e a confiança humana no mundo fica abalada porque os sentidos já não são princípio de verdade. Passou-se do espanto, do assombro diante daquilo que existe, que vinha dos Gregos, para a dúvida sistemática, originada pelas descobertas de Galileu. O homem virou-se para si próprio: Duvido, logo existo. Com Descartes, há uma reviravolta irremediável na filosofia e na ciência. A ciência passou das perguntas “o que é?” ou “porque é?” às questões do “como?”, e a resposta ao “como” só se encontra na experimentação. O como pergunta pelos processos, não pelas coisas. A ciência moderna estuda processos, não estuda o que são as coisas da natureza. Um processo implica um desenrolar do tempo, uma historicidade. A ciência estuda “o que se passa entre.” As ciências historicizaram-se, ao especializarem-se em processos; afastaram-se da filosofia, aproximando-se da história. A ciência, ao pensar-se como processo, afastou-se das coisas.

No laboratório de Marey, na sua Station Physiologique, a ciência não contempla as coisas, mas provoca reacções, provoca processos e inventa instrumentos para registar e medir as reacções provocadas. O objecto da ciência passou da natureza para a história, para a narrativa, para o desenrolar dos processos. Voltando a Hannah Arendt, o que importa à ciência moderna é “a história de como vieram a existir a natureza, a vida ou o universo.”<sup>26</sup> E os instrumentos mediadores, de que o laboratório é também um exemplo, aceleraram esta transformação na ciência, separando-a (talvez para sempre?) da natureza.

Os instrumentos de registo fotográfico vieram dar outra credibilidade a esta ciência dos processos, ao deixarem ver o momento primeiro, e depois a sucessão dos momentos. Mas com Galileu, muito antes do registo fotográfico, já a ciência utilizava a imagem para o estudo dos processos e fazia-o de um modo “cinematográfico”. Galileu não

<sup>24</sup> Mario Biagioli, 2006, *Galileo's Instruments of Credit, Chicago e London, The University of Chicago Press, p. 101-104.*

<sup>25</sup> *E já não é a procura do reflexo de Deus, ou da imagem de Deus num mundo que era, à sua imagem, fechado e uno. Dantes, o olhar de Deus tudo abarcava de igual modo, não era possível a existência de pontos de vista individuais, nem, portanto, a multiplicidade de pontos de vista. Agora o Deus cristão recuou, afastando-se do mundo, e os cientistas (num processo análogo ao movimento dos artistas a partir da Renascença), procuram antes descobrir a diversidade e a mudança do mundo e no mundo.*

<sup>26</sup> Hannah Arendt, 2001, p. 363.

é um caso único no século XVII a usar sequências de imagens para provar os seus argumentos, as suas teses. Mas é o primeiro. Eis outros dois exemplos, também do século XVII:

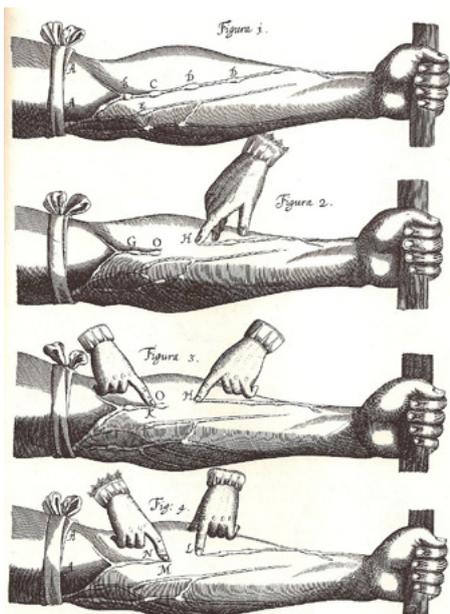


Figura 3 - O funcionamento das válvulas das veias, no *Exercitatio anatomica de motu cordis et sanguinis in animalibus*, de W. Harvey, (1628). (Retirado de Biagioli, 2006).

William Harvey, no seu trabalho sobre a circulação sanguínea, em 1628, utilizou o mesmo processo sequencial de representação visual<sup>27</sup> (fig. 3). Outro exemplo é o desenvolvimento do embrião e do pinto dentro do ovo, por Fabricius de Aquapendente, em 1621<sup>28</sup> (fig. 4).

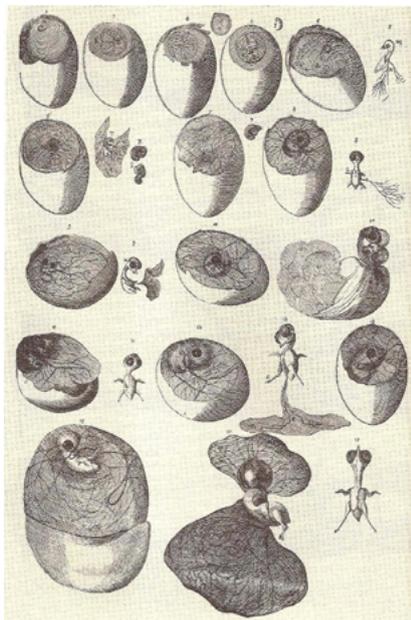


Figura 4 - A formação do pinto, no *De formatione ovi et pulli*, de Aquapendente (1621). (Retirado de Biagioli, 2006).

A representação visual no *Sidereus Nuncius* anuncia uma mudança epistemológica fundamental na história da ciência. Nesse sentido, Galileu foi um dos primeiros realizadores, o primeiro documentarista e quem primeiro utilizou efeitos especiais - vejam-se os exageros nos seus desenhos das irregularidades da Lua como efeito de retórica. Foi um precursor de Marey, Muybridge e Louis Lumière, porque utilizou a representação visual para estudar processos, a mudança, o movimento. Mas foi preciso esperar três séculos antes que o século XIX inventasse finalmente a tecnologia necessária para o registo visual (fotográfico e já não apenas gráfico), que veio dar a ver um mundo novo, o mundo da decomposição do movimento.

<sup>27</sup> Biagioli, 2006, p. 138.

<sup>28</sup> Biagioli, 2006, pp. 138-140.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Arendt, Hannah, 2001 [1958]**, A condição humana, Lisboa: Relógio d'água.
- Aumont, Jacques, André Gaudreault e Michel Marie (eds.), 1989**, L'Histoire du Cinéma: Nouvelles Aproches, Paris, Publications de la Sorbonne, Colloque de Cerisy.
- Biagioli, Mario, 2006**, Galileo's Instruments of Credit, Chicago e London, The University of Chicago Press.
- Braun, Marta, 1992**, Picturing the Time: the Work of Étienne-Jules Marey. Chicago e London: University of Chicago Press
- Brookman, Philip, et al., 2010**, HELIOS, Eadweard Muybridge in a Time of Change, Göttingen: Steidl Publishers e Corcoran Gallery of Art.
- Descartes, René , 1968**, Méditations Métaphysiques, Paris: PUF.
- Didi-Hubermann, Georges e Laurent Mannoni, 2004**, Mouvements de l'air : Etienne-Jules Marey, photographe des fluides, Paris: Gallimard.
- Edgerton, Samuel Y., 2009**, The Mirror, the Window, and the Telescope, Ithaca: Cornell University Press.
- Font-Réaulx, Dominique, Thierry Lefebvre e Laurent Mannoni, (eds.) 2006**, EJ Marey, -Actes du colloque du centenaire. Paris: Arcadia éditions.
- Galilei, Galileu 2010 [1610]**, Sidereus Nuncius, Lisboa: FCG.
- Mannoni, Laurent, 2000 [1995]**, The Great Art of Light and Shadow, Exeter: University of Exeter Press.
- Marey, Étienne-Jules, 1873**, La Machine Animale. Paris: Germer Baillière.
- Mitry, Jean, (ed.), 1976**, Le Cinéma des Origines: les précurseurs, les inventeurs, les pionniers, Paris: Cinéma d'Aujourd'hui, nouvelle série n° 9.
- Muybridge, Eadweard, 1989 [1887]**, The Human Figure in Motion. New York: Dover.
- Muybridge, Eadweard, 2001 [1887]**, Animals in Motion. New York: Dover.
- Ramsaye, Terry, 1964 [1926]**, A million and one nights: London, Frank Cass.
- Solnit, Rebecca, 2003**, Motion Studies, Time Space and Eadweard Muybridge, London: Bloomsbury.

## Telefone celular: ferramenta do cotidiano audiovisual

ROSANE VASCONCELOS ZANOTTI

---

*Professora assistente do Departamento de Comunicação Social da UFES/Brasil, investigadora do Laboratório de Antropologia Visual/ Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta (CEMRI/UAB – Portugal) e do Laboratório de Comunicação e Cotidiano/UFES. Mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atualmente desenvolve sua tese de doutoramento no mesmo programa e estuda os modos de apropriação da fotografia do cotidiano nos suportes digitais.*

# Telefone celular: ferramenta do cotidiano audiovisual

Rosane Vasconcelos Zanotti

## RESUMO

O texto promove o interesse na produção imagética cada vez mais acessível por meio das novas tecnologias digitais e a intensa atividade dos usuários nas redes sociais. Tal combinação se configura de modo a potencializar uma forma peculiar de narrativa do cotidiano, a audiovisual. Trata-se de dados da pesquisa realizada com 347 brasileiros, acerca do uso amador da função vídeo do telefone celular tanto no que diz respeito ao registro como ao compartilhamento dos vídeos gerados. Serão apresentadas contribuições para discussão do regime imagético dos tempos contemporâneos, época em que a produção, difusão e consumo de imagens são fortes marcas comportamentais e, portanto, importantes formas de expressão individual e coletiva.

## PALAVRAS-CHAVE

Comunicação, cotidiano, audiovisual, tecnologias digitais, redes sociais, telefone celular  
Communication, everyday life, audiovisual, technologies, social networks, mobile phone

### 1. Considerações iniciais

As opções de fotografia e filmagem se dividem na captura dos equipamentos produzidos pela tecnologia digital. Aparelhos exclusivos para o registro fotográfico ou para as tomadas audiovisuais coexistem com equipamentos híbridos, que trazem em si as funções de foto e vídeo, muitas vezes separadas apenas por um comando digital.

A mobilidade comunicacional multimidiática permite, ou é usada na intenção de criar, reforçar ou manter laços e pertencimentos diversos. Reportando análise sobre celulares-câmeras, Lemos (2009, p.32) identifica que o uso desses artefatos “parece responder à necessidade de parte dos usuários de inserir suas relações num determinado contexto e também de se apropriar visualmente de seu lugar social”.

Estudar a produção audiovisual registradas a partir das lentes de um dispositivo híbrido, que permite fixar olhares e transmitir vozes, é buscar entender um traço importante da sociabilidade contemporânea, marcada pela comunicação e pela busca incessante de soluções de mobilidade, portabilidade e usabilidade.

Quando Castells (2007) avalia a evolução da comunicação móvel digital e as implicações de seu uso generalizado no surgimento de um novo sistema de comunicação, o que se vê é a caracterização desse dispositivo enquanto agente transformador da vida cotidiana. Um instrumento que vem alcançando também as questões profissionais, as relações familiares e sociais, as atividades de lazer, segurança, consumo, moda e identidade.

Dentre todos os aspectos da vida modificados pela evolução da comunicação móvel digital, buscamos então contribuir pontualmente, por meio desse estudo, para o debate acerca do incremento da possibilidade de apropriação audiovisual e da narrativa imagética da vida diária. Para tanto, apresentamos os dados coletados no âmbito da pesquisa realizada entre maio e junho de 2012, que contou com a participação de 347 brasileiros com idades diversas.

### 2. A pesquisa

As questões provocadoras desse estudo demandaram uma metodologia com abordagens múltiplas em suas etapas. A pesquisa foi, portanto, concebida com métodos qualitativos e quantitativos combinados como estratégias complementares.

Para seleção da amostragem foi utilizado o método bola de neve (Flick, 2009; Morris, 2004; Seidman, 1998). Esta técnica não probabilística<sup>1</sup>, por meio da qual os entrevistados iniciais indicam outros participantes, e assim sucessivamente, utiliza a rede de contato dos primeiros e formam cadeias de referência.

O método bola de neve utiliza como principal matéria prima as relações interpessoais. É realizado o contato com um número inicial de pessoas que possuem as características almejadas para a amostra, a partir da participação desses sujeitos é solicitada a divulgação da pesquisa entre seus conhecidos. O processo permanece ativo até que o pesquisador obtenha o quantitativo desejado para a constituição da amostra.

O instrumento adotado para a coleta de dados dessa pesquisa utilizou o meio digital, uma vez que aspectos importantes do objeto investigado transitam pelo universo digital. O recrutamento dos participantes foi, portanto, realizado nas plataformas digitais por meio das suas redes de comunicação e interação.

O convite foi feito aos contatos iniciais da cadeia a ser formada, foram enviados por meio de três plataformas:

<sup>1</sup> A composição da amostra, a partir dos elementos da população, não depende do investigador, portanto não é possível determinar a probabilidade que cada participante tem de ser selecionado.

as duas redes sociais mais acessadas do Brasil, Twitter<sup>2</sup> e Facebook<sup>3</sup>, e email. O questionário<sup>4</sup> foi disponibilizado no site da Universidade Federal do Espírito Santo no dia 18 de maio de 2012, e ficou ativo por quarenta dias, isto é, até 28 de junho de 2012.

A distribuição do link com o questionário teve início no dia 19 de maio nas redes sociais. No Twitter o convite para participação foi publicado no perfil pessoal da pesquisadora - @rosanezanotti. Pedidos de participação também foram publicados por outros três perfis nessa rede: dois perfis pessoais, @arthurcamposbra, em 19 de maio e @JacquelineViana, nos dias 20 e 21 de maio, e nos dias 5 e 7 de junho o @fotografiadg, um perfil corporativo com cerca de 20.800 seguidores, dedicado a notícias e dicas sobre fotografia.

A partir da publicação do chamado no Facebook da pesquisadora, onze das pessoas que fazem parte do seu grupo de contato nessa rede, responderam as perguntas do questionário e multiplicaram a divulgação para os seus contatos, publicando o convite em seus perfis pessoais. Dessa forma recrutaram por meio do Facebook os novos participantes que fariam parte da amostra. Além disso, três pessoas informaram o uso do correio eletrônico na transmissão do link para a pesquisa.

A definição prévia do tamanho da amostra é uma das alternativas para que seja identificado o limite do recrutamento de novas pessoas. A segunda alternativa, (opção utilizada nesta pesquisa) é a saturação da população, isto é, o esvaziamento de pessoas dispostas a participar. Nos primeiros três dias 95 pessoas participaram da pesquisa, nos sete dias seguintes outros 58, totalizando 153 ao final dos dez primeiros dias. No segundo período de dez dias outras 88 participaram, no terceiro período mais 79 pessoas e nos últimos 10 dias da pesquisa, apenas 27. Ao final do período de 40 dias, a amostra estava formada por 347 pessoas.

Metade destes entrevistados (50%) estão na faixa de idade entre 24 e 35 anos, e as faixas imediatamente anterior e posterior a esta apresentaram um número semelhante de participantes: 21% têm até 23 anos, estando o mais jovem deles com 16 anos de idade, e 22% têm entre 36 e 47 anos. Os mais velhos, com idade entre 48 a 66 anos são 7% dos entrevistados.

As gerações assumidas para este estudo a partir das categorias etárias, foram marcadas em função das transformações pelas quais passaram os equipamentos fotográficos e de audiovisual de uso popular. O primeiro corte foi definido em 1990, ano que a primeira câmera digital chegou ao mercado consumidor, e o segundo em 2001, ano em que foi lançado o primeiro telefone celular com câmera fotográfica. Os grupos etários foram assim definidos:

- Grupo 1: até 23 anos de idade
- Grupo 2: de 24 a 35 anos
- Grupo 3: de 36 a 47 anos
- Grupo 4: de 48 a 66 anos

No ano de realização da pesquisa, 2012, os participantes nascidos até 1989 eram os que estavam com 12 anos de idade na ocasião do lançamento do primeiro celular com câmera, e que ainda não haviam nascido quando a primeira câmera digital chegou ao mercado. São participantes com até 23 anos de idade, que experimentaram a captura de imagens dentro do sistema digital.

O terceiro grupo foi formado por pessoas com idade entre 36 e 47 anos. No ano de lançamento da primeira câmera digital, esses participantes tinham entre 13 e 25 de idade e, no lançamento do celular com câmera, entre 24 e 36. São pessoas que conviveram por um tempo maior com as câmeras analógicas.

O último grupo não seguiu o intervalo interno entre as idades do participante mais novo e mais velho, pois inicialmente seria configurado como aquele formado por entrevistados com idade acima dos 48 anos, seguindo a lógica do primeiro grupo etário. Entretanto optamos por assinalar a idade do participante mais velho, uma vez que foram observadas participações de pessoas acima dos 60 anos.

## 2.1 Resultados

No primeiro gráfico observamos as respostas para a pergunta: você também utiliza a função vídeo do celular?

<sup>2</sup> 33,3 milhões de contas ativas em janeiro de 2012. Fonte: <[http://semiocast.com/publications/2012\\_01\\_31\\_Brazil\\_becomes\\_2nd\\_country\\_on\\_Twitter\\_supersedes\\_Japan](http://semiocast.com/publications/2012_01_31_Brazil_becomes_2nd_country_on_Twitter_supersedes_Japan)> Acesso em 12 set. 2012

<sup>3</sup> De acordo com dados do Facebook (Pesquisa da comScore para o Facebook, agosto 2012 em Facebook Mídia Kit – Brasil), os brasileiros passam 33% do seu tempo online nessa rede, enquanto os dados mundiais apontam para 27%. Além disso, cresce a conectividade móvel: praticamente metade dos brasileiros acessa o Facebook no telefone celular.

<sup>4</sup> O endereço de hospedagem foi: <http://enquetes.ufes.br/pesquisafoto>

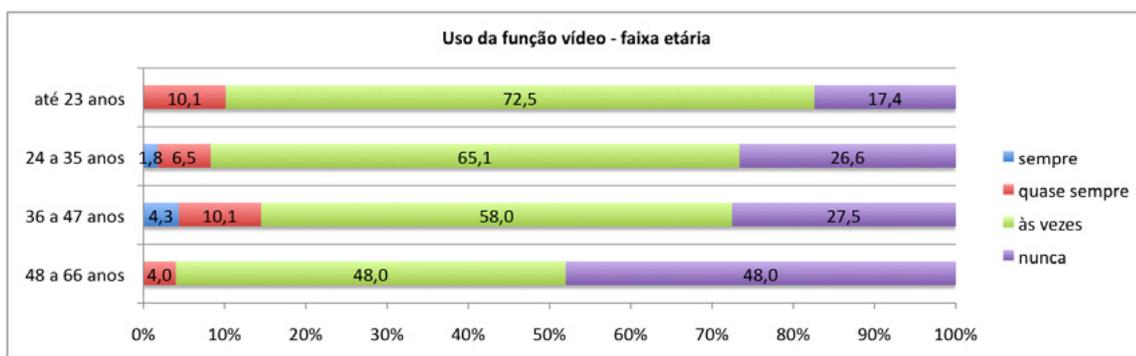


Gráfico 1. brasileiros por faixa etária – uso da função vídeo.

Os entrevistados com até 23 anos de idade informaram o menor índice de recusa ao uso da função vídeo: 17,4% nunca filmam com o aparelho. Neste grupo, 72,5% informaram filmar às vezes e 10,1%, quase sempre. Nenhum desses participantes mencionou utilizar sempre a função vídeo do celular.

No grupo etário seguinte, entre 24 e 35 anos, 26,6% dos entrevistados nunca filmam com o aparelho e 65,1% o fazem às vezes. 6,5% desses participantes informaram filmar quase sempre com o celular, e 1,8% o fazem sempre.

Entre os participantes que têm de 36 a 47 anos de idade, 27,5% nunca filmam com o celular, 58% o fazem às vezes, 10,1%, quase sempre e 4,3% sempre utilizam a função vídeo.

Os entrevistados com idade entre 48 e 66 anos compõem o grupo que menos utiliza os recursos audiovisuais do telefone celular: 48% informaram nunca filmar com o aparelho. O recurso é às vezes utilizado por outros 48%, e quase sempre por 4% dos participantes desse grupo.

Observamos que o uso frequente do celular para a captura de vídeos (sempre ou quase sempre) foi informado por poucos entrevistados. No grupo mais velho estão os menores índices de uso e o maior índice de recusa do uso dessa função. A maioria dos participantes dos demais grupos etários não descartou completamente o ato de filmar com o aparelho, mas informou fazê-lo às vezes e não com alguma frequência.

No segundo gráfico observamos as respostas para a pergunta: quando filma com o celular, o que faz com o vídeo?

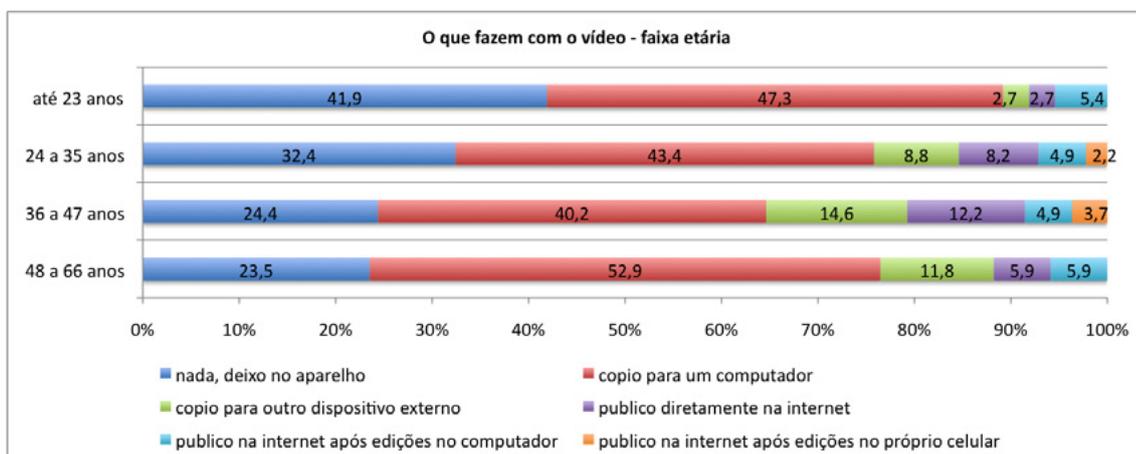


Gráfico 2. brasileiros por faixa etária – destinação dos vídeos.

No gráfico acima observamos que 47,3% dos brasileiros com até 23 anos de idade copiam os vídeos para um computador e 41,9% apenas os deixam no aparelho. Nenhum dos entrevistados desse grupo publica os vídeos na internet após editá-lo no próprio celular, já 5,4% deles o fazem após edições feitas no computador. O armazenamento é direcionado para dispositivos externos, como HDs ou DVDs por 2,7% dos participantes, enquanto outros 2,7% publicam diretamente o vídeo capturado na internet, sem edições.

Os brasileiros com idade entre 24 e 35 anos também optam, principalmente, por copiar os vídeos para um computador (43,4%) ou guardá-los no próprio aparelho (32,4%). Em comparação com o grupo anterior, neste o volume de publicações na internet sem qualquer edição é maior (8,2%), como também é maior a quantidade de participantes que copia os vídeos para dispositivos externos (8,8%). Nesse grupo etário alguns entrevistados informaram publicar seus vídeos na internet após realizarem edições no próprio celular (2,2%), porém a postagem na internet é feita em maior número após a edição dos vídeos no computador (4,9%).

Os participantes com 36 a 47 anos de idade dão as seguintes destinações para seus vídeos: 40,2% copiam para um computador; 24,4% deixam os vídeos no próprio celular; 14,6% copiam para um drive externo; 12,2% publicam diretamente na internet, sem edições; 4,9% publicam na internet após editarem o vídeo no computador e 3,7% publicam na internet após editarem o vídeo no próprio celular. Os participantes desse grupo são os que mais publicam os vídeos gerados com o celular na internet, independentemente de editá-los ou não. Quanto às edições realizadas, observamos aqui também o maior índice de utilização dos recursos disponíveis nos próprios aparelhos.

Encontramos os menores índices de ações realizadas com os vídeos gerados via celular no último grupo etário, corroborando assim com a baixa frequência do uso dessa função, informada na questão anterior por estes entrevistados. Posto que consideramos as respostas válidas, observamos que entre os participantes com 48 a 66 anos de idade, 52,9% copiam os vídeos para um computador, já 23,5% apenas guardam os vídeos gerados no próprio aparelho e 11,8% copiam para um dispositivo de armazenamento externo. Poucos entrevistados informaram publicar suas gravações audiovisuais na internet, destes 5,9% o fazem tanto diretamente, quanto após editá-los em computador. Nenhum dos entrevistados desse grupo publica os vídeos na internet após realizar edições no próprio celular.

No terceiro gráfico observamos as respostas para a pergunta: quando você publica os vídeos na internet, onde faz?

Os espaços mais utilizados para a publicação de vídeos na internet foram apresentados como opções de resposta para esta questão. Blogs próprios ou de terceiros, YouTube, Socialcam<sup>5</sup>, Vimeo ou outros sites para vídeos compuseram as opções oferecidas aos entrevistados.

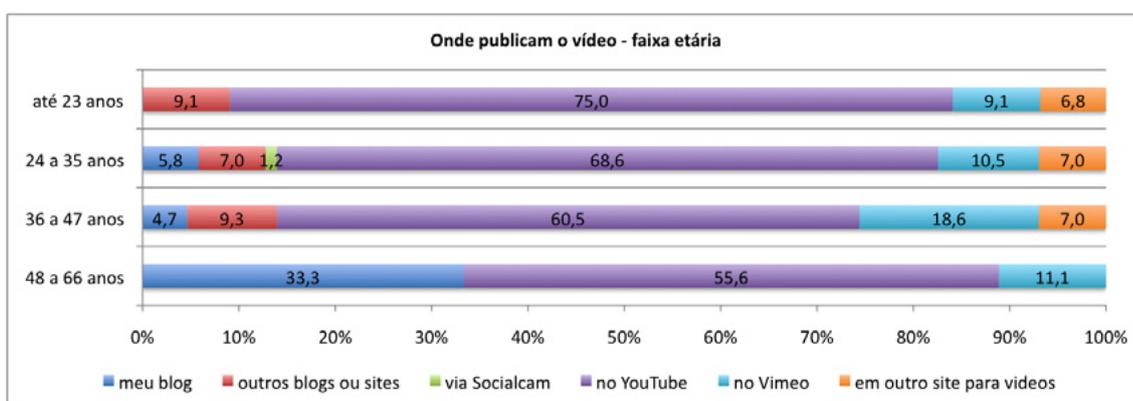


Gráfico 3. brasileiros por faixa etária – onde publicam os vídeos.

Conforme observamos no gráfico acima, entre todas as faixas etárias é predominante a escolha do YouTube para o compartilhamento dos vídeos. Os participantes com até 23 anos são os que mais utilizam o site, 75% daqueles que responderam à questão compartilham seus vídeos no YouTube. O Vimeo e outros blogs ou sites são usados na mesma proporção, por 9,1% deles, outros sites para vídeos são a escolha de 6,9% desses participantes, que não informaram utilizar blogs próprios ou o Socialcam. Outros dois espaços foram citados pelos entrevistados como destino para os vídeos: Cinemagram<sup>6</sup> e Facebook, este apontado por 83% dos que responderam a questão “caso publique em outro site para vídeos, qual?”.

O YouTube é utilizado por 68,6% dos participantes com idade entre 24 e 35 anos e o Vimeo é a escolha de 10,5%. Outros blogs ou sites, e outros sites para vídeos, são escolhidos por 7%, enquanto 5,8% utilizam blogs próprios. O Socialcam é a escolha de 1,2% desses entrevistados (somente nesse grupo, a ferramenta foi apontada como alternativa para o compartilhamento dos vídeos captados com o telefone celular). Os espaços citados pelos entrevistados em “outro site para vídeos” foram o Qik<sup>7</sup> e o Facebook, mencionado por 82% dos que utilizaram este campo de respostas.

Entre os brasileiros com idade entre 36 e 47 anos que publicam seus vídeos, 60,5% o fazem no YouTube, 18,6%

<sup>5</sup> Socialcam é um aplicativo para telefones celulares e tablets que possibilita o compartilhamento de vídeos diretamente dos aparelhos para a própria rede Socialcam, outras redes sociais, como Facebook, Twitter ou Tumblr, e sites como o YouTube, além de possibilitar o envio ainda por email ou mensagem. A ferramenta surgiu como uma versão do Instagram para vídeos, permite a aplicação de filtros antes de publicar os vídeos, além da inclusão de músicas e legendas. Sua plataforma também funciona como rede social.

<sup>6</sup> O Cinemagram é um aplicativo para celulares e tablets, que gera vídeos a partir de fotografias. Através dele é possível adicionar movimento a algumas partes de uma imagem, uma vez que a mesma é captada por alguns segundos, o que gera vários frames, assim o usuário define a área que terá movimento. As animações geradas podem ser compartilhadas no próprio aplicativo, que funciona como rede social, além do Facebook, Twitter e Tumblr.

<sup>7</sup> Qik é um aplicativo para telefones celulares e tablets para o compartilhamento de vídeos, que também permite transmissões ao vivo por videochamada.

no Vimeo, 9,3% em outros blogs ou sites, 7% em outro site para vídeos e 4,7% em blogs próprios. O Socialcam não é usado entre esses participantes. O Vimeo, conhecido por oferecer qualidade de imagem superior ao YouTube, apresenta-se aqui com o maior índice de utilização entre todos os grupos etários, com o menor índice de diferenciação entre seu uso e o uso do YouTube. No espaço destinado a outros sites para vídeos, quatro deles foram citados em proporções similares: Viddy<sup>8</sup>, Picasa, Facebook e Cinemagram.

No grupo dos entrevistados com 48 a 66 anos de idade, estão os menores índices em relação à prática de publicação de vídeos, em consonância com os já apontados baixos índices de uso do celular para filmagens. O YouTube é o espaço mais utilizado pelos participantes que apontaram as ações de compartilhamento (55,6%), seguido pelos blogs próprios (33,3%) e pelo Vimeo (11,1%). O uso das demais opções não foi apontado por estes participantes.

### 3. Considerações finais

Identificamos por meio da pesquisa que os entrevistados não descartam a possibilidade de filmar com o celular. Mais da metade deles informou utilizar “às vezes” a função vídeo do aparelho. Observamos, porém, alguma variação no uso do vídeo entre as diferentes faixas etárias.

A quantidade de respostas para “nunca uso” representou mais que o dobro das respostas de frequência marcadas como “sempre” e “quase sempre”.

Desde quando os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo e registraram o cotidiano do século XIX, o gosto pelas imagens em movimento se fez crescente. As imagens registradas pelas câmeras amadoras se avolumaram a partir da década de 1920, quando equipamentos simplificados foram direcionados para o mercado doméstico.

O gosto pela preservação de vozes e gestos consolidou o audiovisual como instrumento de registro da história cotidiana e, especialmente, das férias de família, das confraternizações no trabalho ou das apresentações dos filhos nas festas da escola, através de seu uso doméstico.

Entretanto, mesmo sendo amplamente utilizados, os recursos audiovisuais não se avolumaram tanto quanto os registros fotográficos no âmbito amador. Tal confirmação se reflete nos resultados que apuramos para o uso do celular na captura de vídeos.

Identificamos ainda que a relação entre captura e compartilhamento não é amplamente estabelecida através dos vídeos gerados com o telefone. As principais destinações dadas aos arquivos audiovisuais são as de armazenamento externo, por meio da transferência para computadores e outros dispositivos de memória, ou ainda de armazenamento e visualização no próprio aparelho.

O volume de compartilhamento informado, por meio da publicação de vídeos na internet, é de menos de 20% entre todos os entrevistados, independentemente da faixa de idade. Entretanto, quando o fazem, a maioria absoluta utiliza o YouTube, onde está a maior “audiência”, onde é possível atender ao apelo feito pelo slogan do portal para que cada um transmita-se, que é o convite contemporâneo à visibilidade.

O YouTube é um dos ícones da atual sociedade midiaticizada, que ressalta a nova condição da audiência, enquanto produtora e distribuidora de conteúdo mediado pelas tecnologias de comunicação da atualidade, a partir do qual o particular acaba ficando cada vez menos restrito às esferas privadas.

Os dispositivos próprios das tecnologias de informação e comunicação ampliam constantemente a quantidade de ferramentas online disponíveis para tornar pública a intimidade de qualquer pessoa. O “faça você mesmo” vem sendo substituído pelo “mostre-se”, pois já passamos da fase de aproximação das pessoas com a tecnologia para presenciarmos o apelo à exibição via conectividade e, nesse contexto, o telefone celular se apresenta como uma ferramenta essencial na construção de um cotidiano permeado pelo audiovisual.

### BIBLIOGRAFIA

**AGUADO, J Juan Miguel, e MARTINEZ, Inmaculada J., 2006**, El proceso de mediatización de la telefonía móvil: de la interacción al consumo cultural. Zer-Revista de Estudios de Comunicación, Espanha, n. 20.

**AMADEU, Sergio. In: SAVAZONI, Rodrigo, e COHN, Sergio. (Orgs), 2009**, Cultura digital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

**BENJAMIN, Walter, 1994**, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, (Obras escolhidas; v.1).

**BURGESS, J Jean, e GREEN, J Joshua, 2009**, YouTube e a Revolução Digital. São Paulo: Aleph.

**CASTELLS, Manuel, 1999**, A sociedade em rede – a área da informação: economia, sociedade e cultura – volume 1. São Paulo: Paz & Terra.

\_\_\_\_\_, **Manuel, 2003**, A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

<sup>8</sup> Viddy é um aplicativo para telefones celulares e tablets que, como Socialcam, surgiu com o apelo de ser o Instagram dos vídeos. Ao contrário do Socialcam, que não limita o tempo dos vídeos, no Viddy o limite é de 15 segundos. O aplicativo também funciona como rede social e oferece a utilização de filtros nos vídeos.

- \_\_\_\_\_, **Manuel. et al., 2007**, *Comunicación móvil y sociedad*. Barcelona: Ariel e Fundação Telefônica.
- COMSCORE**. Pesquisa da comScore para o Facebook, agosto 2012 em Facebook Mídia Kit – Brasil.
- CORSTEN, Michael, 1999**, The time of generations, IN. *Time & Society*, vol. 8, no 2-3.
- DEBORD, Guy, 1997**, *A sociedade do espetáculo*, Rio de Janeiro: Contraponto.
- FLICK, Uwe, 2009**, *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- HARVEY, David, 1996**, *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6 ed. São Paulo: Loyola.
- JENKINS, Henry, 2008**, *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- JOHNSON, Steven, 2001**, *Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- MANNHEIM, Karl, 1927**, O problema das gerações. In: MANNHEIM, Karl. *Sociologia do conhecimento*. Tradução: Maria da Graça Barbedo. Porto: Rés Editora.
- MARTINS, José de Souza, 2001**, *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto.
- MORAES, Dênis, 2006**, *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad.
- MORRIS, Martina, 2004**, *Network Epidemiology: A handbook for survey design and data collection*. Editora Oxford University. Inglaterra.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria, 1998**, *Na malha da rede: os impactos íntimos da internet*. São Paulo: Campus.
- PELLEGRINI, Marcelo, 2012**. Facebook supera o Orkut em numero de usuários e lidera mercado brasileiro. IN *Carta Capital*, 17 de janeiro de 2012 <<http://www.cartacapital.com.br/tecnologia/facebook-supera-o-orkut-em-visitantes-unicos-e-lidera-mercado-de-redes-sociais-no-pais-2/>> (acesso em 10-02-2012).
- RECUERO, Raquel, 2008**. *Comunidades em redes sociais na Internet: Um estudo de caso dos fotologs brasileiros*. Rio de Janeiro: Liinc em Revista, v.4, n.1.
- RIBEIRO, José da Silva, 2005**, *Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação*. Revista de Antropologia V. 48 Nº 2. São Paulo: USP.
- SEIDMAN, Irving, 1998**, *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*(2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- SEMIOCAST**. Brazil becomes 2nd country on Twitter, Japan 3rd Netherlands most active country. Fonte: <[http://semiocast.com/publications/2012\\_01\\_31\\_Brazil\\_becomes\\_2nd\\_country\\_on\\_Twitter\\_superseds\\_Japan](http://semiocast.com/publications/2012_01_31_Brazil_becomes_2nd_country_on_Twitter_superseds_Japan)> (acesso em 12-09-2012).
- SIBILIA, Paula, 2008**, *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SODRÉ, Muniz, 2002**, *Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear em rede*. Petrópolis: Vozes.
- WOLFF, Francis, 2005**, *Por trás do espetáculo: o poder das imagens*. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC.

# .03

## DOCUMENTÁRIO CONTEMPORÂNEO

Que tendências marcam o documentário contemporâneo? A partir desta questão principal, pretendemos dar conta da produção atual de documentários. Os temas dos atuais documentários são os da atual realidade social e econômica? Que papel pode/deve o documentário desempenhar hoje? E que inovações estéticas estão hoje presentes no documentário contemporâneo? Por seu lado, a revolução tecnológica, a distribuição digital e o uso crescente da Internet com novas plataformas têm influenciado e aberto novos caminhos ao documentário. Atualmente, webdocumentário é a designação usada para nos referimos a documentários realizados e apenas acedidos na internet.

Mas, está ainda em discussão as características desta nova designação. Que novas formas narrativas interrogam o quotidiano? Que convenções e fronteiras têm sido ultrapassadas? Esta temática quer propor um espaço de diálogo sobre algumas das questões que atravessam o documentário contemporâneo.

## A cenarização de outros olhares no documentário contemporâneo.

CARLA DANIELA RABELO RODRIGUES

---

*Estudante de Doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/Brasil. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Sergio Bairon. Exame de Qualificação com participação do Prof. Dr. José Ribeiro. Professora do curso de Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da FMU/FIAM-FAAM (São Paulo/Brasil).*

# A cenarização de outros olhares no documentário contemporâneo.

Carla Daniela Rabelo Rodrigues

## RESUMO

O trabalho parte da reflexão sobre o Documentário como potência narrativa contemporânea para a produção partilhada de conhecimento, que evoca novos olhares, principalmente aqueles sem expressiva representação no mainstream comunicacional.

Nesse sentido, apresentamos uma investigação específica, e ainda pouco explorada academicamente, sobre o programa Olhar Brasil. Uma iniciativa da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura/Brasil, que por meio dos Núcleos de Produção Digital (NPDs) objetiva o fomento e acesso à produção independente. Questiona-se se tal iniciativa cenariza outros olhares sobre o documentário contemporâneo.

São apresentados ainda seus avanços (descentralização, acesso, novos olhares, experimentações estético-narrativas) e limites (repetições de modelos, capacitação técnica e reflexiva, democratização) para protagonismos de novos videastas ou cineastas sobre o audiovisual (e cinema), particularmente na produção de documentários no país.

## ABSTRACT

This paper begins with a reflection about contemporary narrative documentary as power for the production of shared knowledge, which evokes new perspectives, especially those without significant representation in media mainstream. In this sense, we present a specific investigation about the "Programa Olhar Brasil" (Look Brazil Program). An initiative of the Audiovisual Secretariat of the Ministry of Culture / Brazil, through the "Núcleos de Produção Digital" (Centers for Digital Production) and aims to promote access to independent production. It is questioned whether such an initiative evoke other looks on contemporary documentary.

## 1. Documentário como apropriação estética e potência narrativa contemporânea

A produção de cinema e audiovisual no Brasil aumentou consideravelmente nas últimas décadas. Conforme levantamento da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), no ano de 2012 a produção cinematográfica brasileira contabilizou um total de 83 filmes lançados. Foram 47 filmes de ficção, **34 filmes documentários** e 2 filmes de animação. A produção de documentários notadamente é grande, com diferente de apenas 13 filmes em relação à produção ficcional.

Há também um aumento na produção de vídeos caseiros e independentes. Isso diz respeito à proliferação ou propagação e barateamento dos dispositivos eletrônicos de filmagem e gravação, programas de fomento, políticas específicas para o setor, mostras, eventos e disseminação de cursos, escolas e universidades. Dentro dessa área destaca-se a ascensão do Documentário que aparece popularizado, tecnicizado, e, em certa medida, experimental.

Esse gênero é considerado por Jean-Louis Comolli como lugar adequado à experimentação. "O cinema documentário extrai sua potência de sua própria dificuldade, naquilo, precisamente, que o real não lhe permite o prazer de esquecer, a que o mundo o pressiona, ou seja, que é se atirando com ele que esse cinema se fabrica" (Comolli, 2010:148).

Por outro lado, há nos estudantes ou aprendizes a sensação de que é possível ligar a câmera e buscar uma história qualquer sem embasamento, sem pesquisa, sem ética. As compreensões tanto do pensar quanto do fazer documentário remontam a um romantismo ligado à captura da "verdade" sem planejamento, sem roteiro. Numa era na qual o desejo de controle e constante vigilância da realidade se fazem cotidianos nos programas televisivos, nos jornais, nas mídias sociais, cabe mencionar o quanto esse tipo de narrativa é também capitalizado por indústrias comunicacionais, informacionais e do entretenimento (Feldman, 2008, p. 61). Os *reality shows*, as telenovelas, os telejornais, a publicidade, os vídeos na internet reproduzem e confirmam essa necessidade quase ingênua conceitualmente, mas estratégica mercadologicamente, de registrar o "real". Todos estão com os *smartphones* preparados para a próxima captura que se der pelo caminho, em qualquer momento.

Ramos (2005) aponta para uma espécie de retomada do fazer documentário que depois de um longo período em baixa, voltou a produzir com intensidade nos últimos anos, novamente em sintonia com a sensibilidade de seu tempo. Os escritos em torno desse tema vêm crescendo a partir de então, tornando-se um dos campos mais férteis da teoria do cinema. A produção de documentários cresceu assim como a vontade de experimentar vários dispositivos narrativos. Experimentação liderada por documentaristas brasileiros consagrados e atuantes como: Eduardo Coutinho, João Moreira Sales, Eduardo Scorel, Kiko Goifman, Cao Guimarães, Carlos Nader, Ivo Lopes Araújo, Sandra Kogut, Maria Augusta Ramos, Cristiana Grumbach, Gabriel Mascaro, Marcelo Pedroso, entre outros.

Contudo, essa retomada também trouxe outras atuações nesses tempos mediados pela imagem para documentários e cineastas. As mudanças na tecnologia e como a mídia é produzida, consumida e descartada (seguindo uma lógica industrial) criam novas oportunidades e também ameaças. Mesmo assim, os documentários chegam até

novos públicos, tanto local como globalmente (Bernard, 2008, p. 01). Nesse sentido, Ruben Caixeta e César Guimarães fazem uma análise dos textos de Jean-Louis Comolli e apontam seus escritos como um divisor de águas:

depois de conhecê-los não podemos mais manter a inocência da prática audiovisual que, sem saber, bebe na fonte do espetáculo, da publicidade, da mercadoria, das belas imagens, vendáveis e descartáveis, tudo misturado em nome de uma pretensa superioridade do hibridismo de linguagens e suportes (da animação à imagem de síntese, passando pela fotografia e pelo vídeo), em nome de uma suposta vanguarda que teria solapado (desde quando?) a distinção entre ficção e documentário... Que grande equívoco cometido em nome do 'moderno' e do 'avançado', pois faz tempo que Godard provou que o cinema de ficção nasceu documentário, que Jean Rouch elegeu Nanook, o esquimó, de Flaherty, e O homem com a câmera, de Vertov, como os precursores do filme etnográfico (logo esses dos filmes, nada realistas!) (Caixeta e Guimarães apud Comolli, 2008: 34).

Essa mercantilização do formato existe no mundo da mídia de não-ficção. A programação repleta de *reality shows* televisionados (Big Brother Brasil, The Ultimate Fighter – Em busca de campeões, Breakout Brasil, etc) inclui também programas de 'como se tornar isso ou aquilo', disputas e competições variadas envolvendo 'experimentos' sociais inventados (como é o caso de competidores vivendo em isolamento, em casas temporariamente trocadas ou com maridos ou mulheres temporariamente diversos). Exploram o voyeurismo, o espiar, numa autoprojeção futura para o sucesso, frustrando o presente fracassado na lógica mercantil imagética. E como bem constata Muniz Sodré (2006: 23) sobre padronizações, a mídia influencia o público normativamente, mas principalmente de forma emocional e sensorial, com o pano de fundo de "uma estetização generalizada da vida social, onde identidades pessoais, comportamentos e até mesmo juízos de natureza supostamente ética passam pelo crivo de uma invisível comunidade do gosto, na realidade o gosto 'médio', estatisticamente determinado". (Sodré, 2006: 23).

Ao seguir essa padronização, a câmera é performance e pirotecnia, faz de tudo, travellings, big closes, acompanhando caçadores destemidos, policiais em suas atividades 'do bem' para 'proteger' os cidadãos, e profissionais especializados no resgate de animais. Histórias do mundo dos animais, de predadores e presas, autópsias, guerras, crimes, intimidades de casais, casas assombradas, tragédias, intempéries, milionários e celebridades podem prender e intrigar os espectadores, mas muitas vezes oferecem pouquíssimo conteúdo ou margens a uma reflexão mais cuidadosa sobre o tema. "Certamente haverá, em meio à grade, programas que satisfaçam a definição de documentário de Barnouw, variando muito no que diz respeito ao caráter artístico e à profundidade ou importância" (Bernard, 2008, p. 03).

A influência da mídia nos processos de concepção de uma obra audiovisual documental é evidente, principalmente nos mais jovens (nativos digitais) que nascem imersos nos dispositivos eletrônicos (ou como dizem, gadgets) como smartphones, tablets, câmeras fotográficas de alta definição, etc. O barateamento e avanço tecnológico, que também traz perversamente consigo a obsolescência programada dos produtos lançados, mostra um novo modo de produzir imagens. Agora qualquer coisa se transforma em tema para uma fotografia ou mesmo um vídeo. O que antes fazia falta, agora está em demasia. A era das imagens sufoca as mentes por muitas vezes não comunicar algo relevante ou simplesmente sensível. É o velho-novo embate entre quantidade e qualidade.

Esse fazer salienta o quanto o próprio mundo foi apreendido por "imagens despotencializadas" (clichês, simulacros, reality shows, relatos jornalísticos, profusão de efeitos digitais). A proposta é que o documentário seja esse cinema que vai "de" e "ao" encontro do mundo, que acontece como práxis, a cada passo inventando-se, "esbarrando em mil realidades que, na verdade, ele não pode nem negligenciar nem dominar" (Caixeta e Guimarães apud Comolli, 2008, p. 33). Seria a grande (ou simples) possibilidade de um cinema construído 'em fricção com o mundo'. Essa busca é a potência contemporânea para exploração e experimentação evitando talvez uma pasteurização generalizada.

A realização de documentários se faz "longe dos fantasmas do controle ou da onipotência que marcam cada vez mais os roteiros". Essa realização "não pode avançar sem suas fraquezas, que são também perseverança, precisão, honestidade" (Caixeta e Guimarães apud Comolli, 2008, p. 33). Uma das mais significativas dimensões do documentário é a suposta liberdade estética que está disponível mesmo com limites políticos e éticos. Os realizadores são basicamente livres para submeter misturas de som e imagens que capturam descobertas que eles acham relevantes. "Suas escolhas podem ser incidentais para toda a formatação do filme" (Dancyger, 2007, p. 339). Há também a valorização dos modos de fazer documentários como fórmulas de sucesso, entendendo este como o êxito em ter salas de cinema cheias, gerando lucro à indústria. Conforme aponta Bernard (2008:01), cabem menções aos documentários ficcionais, como os "notadamente aclamados em Cannes, no Oscar da Academia de Hollywood, ou premiados em Banff, Berlim e Bergen: Nascidos em bordeis; Grissly Man; A marcha dos pinguins; Super Size me". Segundo a autora são filmes bem-sucedidos nos padrões, não porque importantes ou inspiradores, ou por fomentarem a ação ou o ativismo. São bem-sucedidos – "e, não raro, são de fato importantes, inspiradores, motivadores" – por atrair espectadores

e escolta-los a uma “viagem inesquecível”. Isso, por força da história que trazem consigo. Contar histórias em documentários envolve uma série de “escolhas criativas” acerca da estrutura de um filme, de perspectiva, de equilíbrio, de estilo, de elenco, montagem. Bernard considera ainda que não importa qual seja, especificamente, o seu papel e função - produtor, diretor, autor, editor, cineasta, pesquisador, editor ou produtor executivo -, decisões relativas ao modo de contar uma história serão uma constante em sua carreira. “A narração de uma história está no centro da maioria dos ‘bons documentários’: personagens fortes, tensão inescapável, resolução verossímil” (idem). Para muitos, se não todos, que programam e que financiam, a narrativa é obrigação, e o é especialmente para os que estão em busca de públicos nacionais ou internacionais. Mas mesmo produções locais e especializadas, que podem ter espectadores específicos (estudantes, frequentadores de museus, um corpo de funcionários), podem se tornar eloquentes fazendo uso de uma narrativa mais elaborada, em geral sem despesas extras e até, por vezes, com baixo orçamento.

Noutro entendimento e na contramão desse pensamento de inovação mercadológica a todo custo, Caixeta e Guimarães (apud Comolli, 2008: 38) defendem que “todo ‘produto audiovisual’ é mais que um ‘ser’ de linguagem; é um objeto (assim como todo objeto de arte é, antes de tudo, um objeto), e, portanto, nenhum documentário se reduz a uma representação do mundo” - sua reprodução imagética e sonora, seu duplo ou cópia -, bem como não traz um conhecimento maior ou melhor sobre este mundo. Tal como uma sociedade, uma manifestação cultural, um evento histórico, um pensamento científico, um mito, “o documentário só pode ser apreendido numa análise de sua rede (no sentido dado por Bruno Latour) que é ao mesmo tempo técnica, sociopolítica e discursiva” (grifos meus).

Nesse sentido de encadeamentos, segundo os pesquisadores supracitados, a definição de qualquer obra de arte só pode ser realizada partindo do lugar de sua ocupação no momento de fabricação (feita de materiais expressivos específicos), para qual espectador ou público e com que objetivo ou intenção é feita. O pensamento avança para entender também onde ela é exposta ou exibida (como, com quem e em que lugar o espectador vê esta obra). “Os filmes que fazem sob o risco do real - pareceu-nos radical para pensar e enfrentar a função predominante assumida pelo cinema na forma atual da sociedade do espetáculo, superpovoada pelas narrativas e imagens midiáticas”. Esse cinema quando registra sujeitos reais não se aproxima de suas singularidades e subjetividades. Ao contrário, esse cinema se “submete docilmente às condições políticas e técnicas que hoje regem a produção audiovisual” (Caixeta e Guimarães apud Comolli, 2008: 32). Uma linha mais engajada e crítica a tão celebrada “revolução” digital multimídia.

Historicamente o Documentário cumpriu objetivos educacionais e políticos, e isso durou um longo período. Hoje foi abarcado pelo impulso do entretenimento de forma veloz, se espalhando por telejornais e programas de variedades. E assim, menos óbvio, mas não menos relevante, é a correlação do documentário com as gerações de outrora e perdura no tempo. A ligação direta com objetivos políticos, sociais e educacionais deu ao documentário uma gravidade ou um peso que é muito significativo. A forma não perdeu seu público, como ocorreu com tantas outras formas ficcionais. Qualquer que seja a razão, o aviso de que o documentário estava morto foi em vão. O documentário está vivo e evoluindo (Dancyger, 2007: 363), e ainda experimentando ou simplesmente repetindo.

Há ainda a interpretação de que as técnicas usadas no documentário demonstram uma força que não é vista no filme comercial. Segundo Dancyger, o motivo é que o documentário sempre foi menos influenciado pelas forças do mercado do que o filme comercial, e porque os realizadores seduzidos pelo documentário tinham diferentes objetivos dos realizadores comerciais, geralmente fins políticos ou sociais. Subsidiados pelo governo, esses realizadores misturam experimentação artística com compromisso político, e suas inovações no documentário ampliam o repertório das escolhas de montagem para todos os diretores” (Dancyger, 2007: 55). Fica a sensação de que não existem documentários comerciais, mas é óbvio que essa afirmação ou mesmo pensamento não procede nos dias atuais, nem nos de outrora, visto que muitos documentários políticos eram encomendas de grandes líderes. Lembremos aqui do trabalho de Leni Riefenstahl, diretora dos principais filmes de propaganda que elevaram a imagem de Hitler como grande líder na época.

É cabe retomar a discussão sobre fórmulas de como fazer que ganham espaços mercadológicos. Ken Dancyger apresenta uma série de recomendações que vão da diferença entre a sequência de documentário e a sequência dramática. Segundo ela, as duas têm critérios específicos para o sucesso. “Ambas devem seguir certas regras de montagem para se comunicar com o público; mas, além da simples continuidade, as diferenças são muito mais importantes do que as semelhanças”. Ele expõe a discussão e diferenciação entre documentário e ficção levantada por Karel Reisz que sugere que um filme de ficção trata do desenvolvimento de uma trama e o documentário trata da exposição de um tema. “É para além dessa diferença de objetivos que nascem os métodos variados de produção” (Dancyger, 2007: 337). Essas separações tão demarcadas, por vezes, podem perder uma fundamental relevância devido à mescla ou borramento dessas fronteiras. Tanto o cinema de ficção quanto o cinema documentário podem ter objetivos semelhantes.

Notadamente a defesa de que o poder dos filmes documentários advém de se basearem em fatos, não em ficção, com um alto grau de objetividade, perde força com iniciativas que atravessam demarcações. Por essa razão, o documentário é inevitavelmente subjetivo, não importa quão equilibrada ou neutra se pretenda a apresentação (Bernard, 2008: 05). Outras análises (Feldman, 2008; Odin, 1985) discutem a liberdade de criação no formato documental

que pode se basear em fatos ou não, e que pode ter sua significação somente na recepção, quando chega no sujeito e esse ressignifica a mensagem. Os mockumentaries seriam outra linha de atuação que traz o falso à tona e questionam ou desestabilizam o lugar do público com sua crença prévia na “verdade” nos conteúdos dos documentários.

It is not surprising, therefore, that people tend to associate documentaries with truth. One of the reasons why we watch nonfiction films and videos is indeed to learn something about the world. And this would hardly be the case if we could not trust what we see and hear. At the same time, some documentaries suggest that there are different ways of presenting the truth about a particular event. Others openly dispute the idea that the world can ever be represented in a truthful and complete manner. And others go even further and question the very notion of truth as a philosophical concept. But most documentaries - if not all of them - have something to say about the world and, in one way or another, they want to be trusted by their audience. Nonfiction films and videos that have no concern for matters of truth and authenticity end up risking their own status as documentaries (...). The tricky question, then, might be not whether documentaries are committed to telling the truth but what gives legitimacy to their truth claims - what makes a particular film or video worthy of our trust. The question can be more complicated than it seems because documentaries are not replicas of lived reality (Spence e Navarro, 2010:13).

Após apresentação desse contexto audiovisual e cinematográfico no qual o cinema documentário é problematizado, está inserido, influencia e é influenciado tanto pela experimentação quanto pelos padrões mercadológicos (e midiáticos), retomamos a proposta traçada pelo ensaísta e pesquisador de cinema Jean-Louis Comolli sobre o Documentário enquanto potência. Lugar de possibilidades e possíveis protagonismos.

## **2. O Documentário como Partilha do Conhecimento**

Entendemos que a potência do documentário pode ser um lugar para ingresso de novos olhares por meios de novos videastas e cineastas reunidos seja por iniciativa própria, eventos, cursos ou instâncias de fomento. Esses olhares já são exercitados no cinema que, naturalmente, é um modo de construção coletiva. São várias pessoas atuando em prol de um mesmo projeto e partilhando um novo conhecimento. Contudo, historicamente o acesso ao fazer cinema e ou vídeo digital esteve bem circunscrito em algumas classes sociais com mais condições financeiras, tanto para formação quanto para obtenção de equipamentos (o aluguel dos equipamentos).

O fazer documentário que se apropria dos dispositivos tecnológicos existentes pede reconstrução e desmistificação e, conforme aponta Bairon (2010: 26) numa reflexão sobre experiências estéticas, “só é possível fazê-lo imerso no seu mundo. Instrumento, ferramenta, utensílio, máquina, objetos, coisas, plástico e energia, eis sua essência ‘cóica’, que se situa muito aquém de suas potencialidades comunicacionais, já que não estão, primordialmente, localizadas em seu estar-no-mundo”.

Tanto a proposta de experimentação artística quanto de seguir padrões midiáticos motivam novos videastas em seguir carreira na área de produção audiovisual e cinematográfica. Essa abertura de campo pode trazer diversidade expressiva pela produção de conhecimento e a cenarização de novos olhares. Pessoas podem contribuir com uma obra e gerar uma reflexão acerca da temática em questão. É assim, por exemplo, com o Vídeo nas Aldeias (VNA), um projeto precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil, criado em 1986. O projeto tem por objetivo apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais (em geral, documentários) e de uma produção compartilhada com eles.

Na esfera acadêmica existe também o grupo de pesquisa sobre Produção Partilhada do Conhecimento da Universidade de São Paulo (USP/Brasil). Uma das atuações do grupo é com comunidades indígenas de etnias Xavante e Bororo. A proposta é mesclar ou aproximar conhecimentos acadêmicos com os tradicionais dessas duas culturas por meio do audiovisual. Os índios concebem e produzem seus próprios vídeos com teor documental. As últimas temáticas dos vídeos (meio ambiente, alcoolismo, diabete, memória cultural, etc) foram definidas a partir de problemas internos dessas comunidades e trabalhadas por eles mesmos.

Esses são exemplos de atuações relevantes de apropriação do documentário para criações descentralizadas que deslocam o lugar de poder e dominação imagética do mainstream comunicacional. O índio não é mais filmado pelo branco e sim por ele mesmo, seu olhar protagoniza e é cenarizado. Ele constrói sua narrativa e conta, com seus próprios conhecimentos, o que vê de seu (nosso) mundo.

Interessa saber o que é produzido e como se deu essa experiência de acesso (que também é política, de certo modo), não somente alguém com poder aquisitivo para ter os equipamentos, mas também aqueles que participaram de um processo coletivo, seja por meio de um programa de incentivo ou por iniciativa própria. Algumas iniciativas de produção de conhecimento trazem propostas dialógicas de valorização dos diversos saberes existentes e não necessariamente predominantes nas sociedades.

### **3. Núcleos de Produção Digital - O fomento e a cearização de outros olhares sobre o documentário contemporâneo**

Lançado em 2005, o Olhar Brasil, programa da Secretaria do Audiovisual, tinha como missão apoiar a produção audiovisual independente, favorecendo a formação e o aprimoramento de técnicos e realizadores. Também visava formar e consolidar parcerias para o desenvolvimento da atividade audiovisual nas diversas regiões do país, através do funcionamento dos NPDs, Núcleos de Produção Digital. O programa foi interrompido durante a gestão (2011-2012) da ex-Ministra da Cultura, Ana de Hollanda, por meio de sua Secretaria do Audiovisual, Ana Paula Santana. Em 2006 firmou convênios com repasses de recursos para a efetivação das ações de formação em cada NPD, e com a cessão de equipamentos, criação de uma plataforma de alta definição para captação e edição de imagens e sons.

Foi implantado em 13 estados e em níveis distintos. Enquanto há lugares em que o Núcleo configura-se como mais uma ação de apoio e fomento à produção audiovisual, em outros estados, o NPD é a primeira intervenção pública planejada para o setor. Os resultados são a execução de diversos cursos e oficinas; vídeos produzidos com o apoio direto e/ou através da cessão de equipamentos. Os núcleos objetivaram apoiar o surgimento de novos talentos no audiovisual. Segundo informações no site do programa, os avanços também foram percebidos na medida em que as Comissões Gestoras em cada NPD estavam unidas em torno de uma intervenção planejada para o setor audiovisual local. Eles apontam que o Olhar Brasil assinalou um novo momento no fomento à produção audiovisual pelas parcerias que se estabeleceram entre governos, TVs públicas, produção independente e instituições sociais, numa convergência de esforços para o desenvolvimento do audiovisual, nas diversas regiões do país.

A Comissão Gestora de cada NPD tinha por finalidade gerir, de maneira colegiada, as atividades e o funcionamento do Núcleo, tornando-o um espaço democrático e transparente. Partindo de um desenho institucional proposto por cada projeto, a Comissão acompanhou de forma contínua as ações do Núcleo. A adoção desse modelo de gestão teve a intenção de formar, reforçar ou consolidar parcerias pelo audiovisual em cada estado.

Todavia, não foram divulgados dados oficiais sobre a quantidade de vídeos produzidos, o impacto regional, efeitos obtidos etc. Assim, para esse estudo optamos pela realização de entrevistas com duas profissionais envolvidas no processo de implantação e gestão de dois NPDs, o de Aracaju e o de Fortaleza.

Em entrevista para esse trabalho, a ex-coordenadora geral do Núcleo de Produção Digital Orlando Vieira na cidade de Aracaju (Sergipe/Brasil), Grazielle Ferreira, nos diz que a atuação dos NPDs em geral trouxe a democratização do acesso à produção audiovisual. Analisamos que no NPD de Aracaju a ação de fomento foi múltipla e em diversas frentes, mas três eixos se destacaram: capacitação, formação de público e apoio à produção através de cessão de equipamentos. De 2008 a 2012 foram oferecidas 74 atividades de formação (curso/oficina/workshop), com mais de 1200 alunos beneficiados; sessões cineclubistas com público no total acima de 2000 pessoas; debates com presença de profissionais de vários estados brasileiros para troca de conhecimento acerca de vários aspectos que envolviam o fazer cinematográfico; 23 vídeos entre curtas e videoclipes produzidos durante cursos, e apoiou a 24 outras produções audiovisuais; além de investir na promoção da sua própria produção, inscrevendo curtas e sendo premiado em festivais nacionais e participando de festivais internacionais.

As potencialidades do NPD Aracaju foram experimentadas por meio de “redimensionamento do papel do investimento em cultura no meio público; democratização de oportunidades, estímulo à produção local e ao surgimento de talentos, geração de emprego e renda, profissionalização do setor audiovisual, elevação da auto-estima, formação de público para o cinema brasileiro, etc” (grifos meus). Nesse sentido, houve algumas experimentações estético-narrativas e também repetições de modelos do mainstream. Para Ferreira, é o investimento em formação e produção audiovisual, metas primordiais dos NPDs, que possibilita o surgimento de ‘novos olhares’, então acredito que um passo inicial e importante foi dado neste sentido. Por outro lado, as fragilidades são muitas e históricas, posto que se trata de uma mudança de paradigma, uma reformulação da maneira de entender o investimento público em cultura. Não há precedentes no Brasil em relação a democratização de oportunidades na área cultural, então é uma área de tensões entre o velho sistema e o novo que quer se fazer grande e respeitado (grifo nosso).

Constatamos que o público do NPD de Aracaju, em sua grande maioria, se dividiu em universitários de cursos ligados à comunicação e artes, profissionais do setor audiovisual, e jovens e adultos interessados em cinema. Constata-se ainda que a produção de documentários foi em menor número do que a de ficções. O filme mais recente desse NPD, fruto da Oficina de Realização 2011, gerou o documentário, “Rezou à Família e Foi ao Cinema”, a partir da memória de Orlando Vieira, ator sergipano que empresta seu nome ao NPD. Esse filme foi premiado no festival de cinema Curta-SE 2012 e participará no mês de Abril de 2013 da mostra competitiva do Santa Maria Cinema e Vídeo no Rio Grande do Sul. O interesse do público por documentários é menor, mas sempre presente tanto nas solicitações de apoio do NPD, por meio da cessão de equipamentos, quanto nas discussões sobre produções durante os cursos.

A outra entrevistada foi Michelline Helena, ex-coordenadora do Núcleo de Produção Digital de Fortaleza (Ceará/Brasil). Devido à mudança de gestão municipal ela não continuou à frente do NPD. Analisamos que no momento a situação do NPD está indefinida, a Prefeitura de Fortaleza não desativou o espaço, mas destituiu a coordenação.

nação. Revelou ainda que essa situação também se repete em outras cidades como Aracaju e São Carlos como consequência do abandono do projeto pelo Ministério da Cultura, que desde a saída do Secretário Silvío Da-Rin destituiu a Unidade Técnica responsável pelos NPDs, deixando de contribuir com o aporte financeiro para a política de formação dos núcleos. Verifica-se que a maior fragilidade dos NPDs é, em sua maioria, se encontrarem dentro de estruturas governamentais (dentro das Prefeituras ou Governos do Estado). Segundo Helena, em Fortaleza sempre houve uma luta para que o NPD, mesmo funcionando dentro da Vila das Artes (equipamento culturais da Prefeitura) se mantivesse independente, tendo uma coordenação e respondendo a um regulamento criado por um Conselho Gestor. Como os convênios que implantaram os NPDs (2006) já foram finalizados, nada mais os liga juridicamente ao Ministério da Cultura, permitindo que o proponente local possa dispor do NPD como melhor entender.

Conclui-se que a experiência dos NPDs foi de suma importância para a descentralização da produção audiovisual, mesmo com o funcionamento diferente em cada estado. No Ceará “é visto como grande contribuição para a formação da novíssima geração de realizadores audiovisuais”. Já não eram mais selecionados projetos, apenas marcavam datas solicitadas pelas produções e realizadores, sendo que muitos dos que não conseguiam aprovar projetos nas seleções de editais eram socorridos no NPD para viabilizar a execução de seu filme.

A ex-coordenadora cita um exemplo de videasta, Leonardo Moura Matheus, um realizador local que vem se destacando inclusive no cenário internacional, mas que teve seu primeiro filme realizado junto ao NPD Fortaleza.

Quanto às experiências estéticas e narrativas, o que aconteceu, segundo ela, foi espontâneo. Como não havia seleção, também não determinavam um formato e nem sugeriam uma linguagem, a não ser os vídeos comemorativos do aniversário da cidade de Fortaleza. Esses, inclusive, não aconteceram no início de 2013 já que não interessava à nova gestão perpetuar projetos com a cara da gestão antiga.

Contudo, o que contribuiu para os experimentos, “além de facilitar as produções, foram os cursos de formação e o cenário local, com cursos de graduação recém-criados”. Dos projetos produzidos, um grande número era de documentários por livre escolha dos estudantes ou videomakers.

Observamos que ambos casos apresentados revelam o programa de fomento e incentivo como fundamental para chegada de novos olhares sobre o audiovisual local, seja em ficção ou documentário. E analisando as produções gerais disponíveis no site do Programa Olhar Brasil, há uma supremacia do formato curta-metragem. Os documentários produzidos pelos NPDs apresentam temáticas referenciais aos locais de suas produções. Imagens das cidades predominam num recorte autoral dos modos de contar ou expor um conhecimento, uma experiência sobre determinado tema. Do NPD Aracaju saiu o documentário “Rezou à Família e foi ao cinema” (SE/2012); do NPD Fortaleza saiu o documentário “Passagem” (CE/2008); de São Carlos saiu o documentário “Mínimos detalhes de uma rotina” (SP/2010). Além dos documentários foram produzidos videoclipes, ficções, animações e vídeo-reportagens como, por exemplo, a série produzida em Rio Branco (AC) denominada “Repórter Interativo Noossa!” e surgida em 2007.

O curta “Mínimo Detalhe de uma Rotina” (4’34” - 2010 - NPD São Carlos - SP/Brasil) apresenta imagens da cidade e das pessoas em seus afazeres. Enquadramentos fechados trazem o discreto visto pelo videomaker. Na mesma linha está o curta “Passagem” (8’51” - 2008 - NPD Fortaleza - CE/Brasil) que também tenta falar sobre o que vê na cidade com uma câmera em movimento. Já o curta Bicho de Ferro (CE/2008) utiliza os recursos de edição evidentemente amadora como uma novidade conquistada e explorada.

Os documentários produzidos refletem em número de busca a realidade apontada no início desse trabalho, como a segunda categoria ou gênero escolhido entre os cineastas, e também entre os videomakers. As inovações permanecem ainda na estética da repetição, fortemente influenciadas pelos formatos midiáticos, mas num ensaio relevante para novo expandido pelo acesso ao fazer. Nota-se a vontade de ir além. E é só fazendo várias vezes que a experimentação pode começar a brotar. A formação em audiovisual, como essa demonstrada pelos NPDs, fomenta esse fazer e consequentemente os novos olhares sobre o documentário contemporâneo. Infelizmente a consciência política na cultura é relegada à sorte de suas mudanças nas gestões, e os projetos investidos perdem sua força, sua pulsão, seu fervor, na melhor fase de atuação e envolvimento social.

Além disso, esse incentivo de acesso e democratização trazia a possibilidade de descentralização de produção de conteúdos audiovisuais. A concentração de produção cinematográfica e audiovisual predomina no eixo Rio-São Paulo (Rio de Janeiro e São Paulo, as capitais econômicas do país).

Assim, fica evidente a necessidade de continuidade dessa pesquisa para avançar nas categorias e temas traçados anteriormente. Os elementos de análise vão da política interrompida até os modos de fazer documentário, os estilos narrativos adotados e as referências estéticas predominantes.

Abaixo estão informações mais detalhadas do documentário prestigiado do NPD Aracaju (SE):

### **Rezou à Família e Foi ao Cinema**

Desenvolvido por cerca de 25 pessoas, entre monitores e alunos da oficina de Realização em Audiovisual 2011

do NPD Orlando Vieira, ministrada pelo cineasta, Anderson Craveiro, e promovida pela Fundação Municipal de Cultura e Turismo – Funcaju | Prefeitura Municipal de Aracaju, o documentário conta com depoimentos do próprio Orlando Vieira, imagens delicadas, locações encantadoras da capital e de cidades do interior e uma trilha sonora essencialmente sergipana, assinada pelo maestro Carlos Mendonça (Muskito), executada pelo Quarteto de Cordas da Orquestra Sinfônica de Sergipe e gravada nos estúdios da Fundação Aperipê.

Diretor(a): Cacau Farias, Lucas Ferreira, Rafael Lopes.

Elenco: Orlando Vieira, Denílson Kauan, Marco Antônio

Duração (min.): 17'. Ano da Produção: 2011. Gênero: Documentário.

Sinopse: A poesia da trajetória do ator Orlando Vieira contada por ele mesmo e por sua terra, Sergipe.

Festivais: Curta-SE 2012 | 23º Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, Curta Kinoforum | Curta Amazônia | Cine Mube | Festival Visões Periféricas 2012

Prêmios: 3º lugar Júri Oficial no Festival Curta-SE 2012

## **BIBLIOGRAFIA**

**Informe Anual Preliminar Filmes e Bilheterias - 2012.** Semana 1 a 52 de 2012. (06 de janeiro de 2012 a 03 de janeiro de 2013). Elaboração: Superintendência de Acompanhamento de Mercado, Coordenação de Cinema e Vídeo – CCV. <<http://oca.ancine.gov.br/media/SAM/Informes/2012/Informe-anual-2012-preliminar.pdf>>. Acesso em 31/03/2013.

**BERNARD, Sheila Curran.** Documentário: técnicas para uma produção de alto impacto. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

**COMOLLI, Jean-Louis.** Ver e poder - A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Seleção e organização César Guimarães e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

**DANCYGER, Ken.** Técnicas de edição para cinema e vídeo. Trad. Angélica Coutinho e Adriana Kramer. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

**FELDMAN, Ilana.** O apelo realista. In: Revista FAMECOS, Dossiê Menções de Destaque – Compós 2008, Porto Alegre, n. 36, ago. 2008. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/viewFile/5472/4970>>

**ODIN, Roger.** Film documentaire, lecture documentarissante. In: ODIN, R. e LYANT, JC. (eds.). Cinemas et réalités. Saint-Etienne: Université de Saint-Etienne, 1985.

**RAMOS, Fernão Pessoa.** (Org.). Teoria Contemporânea do Cinema: documentário e narrativa ficcional. São Paulo: SENAC: São Paulo, 2005. vol. II.

**SPENCE, Louise; NAVARRO, Vinicius.** Crafting truth: documentary form and meaning. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2010.

**Nós a Guerra.**

CATARINA LARANJEIRO

## Nós a Guerra.

*Catarina Laranjeiro*

“The real war lies in our efforts to win images away from the clutch of historicizing ideologies, to recover a connected history by restoring those vanished mediators who might reconstitute the image as one of our own. The real war inhabits the albums of war only as we choose to wage it there”  
(Trachtenberg, 1985:9).



Estes homens também são negros e também estão fardados. Mas as suas histórias são bem diferente. Estes homens são “comandos africanos”: guineenses que se alistaram no exército colonial. Cada cruz a azul, assinala que esse soldado morreu em combate.



Um jovem olha para a câmara. Fixamente. Sabemos que é negro, que está fardado e que se calhar está em África. Mas nada nos diz que esta fotografia foi tirada na Guiné-Bissau e que estes dois homens são combatentes do exército de libertação que vai por fim à mais longa ditadura da Europa. Sabemos que está rasgada, mas não sabemos que foi uma das poucas fotografias de uma dada família que sobreviveu à guerra civil em 1998..



E esta fotografia é de um homem branco. Que tinha 19 anos, quando foi alistado no exército e foi combater em nome do último país colonizador europeu.

A minha proposta de investigação é sobre fotografias de guerra. Sobre fotografias que antigos combatentes e guerrilheiros guardam da guerra e sobre as histórias que as fotografias congelam e transportam. Sobre o que as fotografias revelam e sobre o que escondem. Estes três homens pertencem a três diferentes frentes de uma mesma guerra. E eu quero ouvir as histórias que cada um tem para contar.

A fotografia tem uma contribuição ímpar na conservação das nossas memórias, dado que todas as fotografias existem para nos recordarmos do que nos esquecemos (Berger, 2004). Por esse motivo Susan Sontag defende que as fotografias não são apenas “an instrument of memory”, mas sim “an invention of it or a replacement” (Sontag, 1977:164-5). E guardamos imagens mesmo do que seria impensável recordar. Como da guerra.

Foi através da fotografia que tive contacto com a guerra colonial portuguesa, sendo esta a guerra que o estado português travou em África nos seus territórios coloniais, sendo estes Angola, Moçambique e Guiné-Bissau entre 1961 e 1974.

Eu associo inevitavelmente a guerra à morte e ao sofrimento e sempre me questioneei sobre o sentido de guardar imagens que nos remetem e transportam para espaços e tempos onde corremos risco de vida. Poderão os álbuns de guerra constituir uma espécie de justificação do trauma? Isto é, poderá a razão que leva a que os antigos combatentes e guerrilheiros conservem e organizem álbuns de guerra ser o mesmo que leva a que atualmente “many victim peoples want a memory museum, a temple that houses a comprehensive, chronologically organized, illustrated narrative of their sufferings” (2003:87) ?

Numa entrevista preliminar a um antigo combatente do exército colonial ela disse-me: “A razão pela qual enviámos fotografias de guerra às famílias era porque em Portugal não se fazia a mínima ideia do que se estava a passar na guerra e a única maneira de contar ou denunciar era através de fotografias. Por outro lado, é um facto que sofremos muito na guerra, mas também fizemos grandes amizades, e vivemos momentos de muita felicidade.” O que este senhor me fez saber foi que antes de mais as fotografias isoladas do seu contexto dizem muito pouco sobre a história e a memória. De facto, e apesar dos álbuns fotográficos permitirem a quem os organiza a construção de uma narrativa, as fotografias em si mesmas “are not much help if the task is to understand. Narratives can make us understand. Photographs do something else: they haunt us” (Sontag, 2003:89).

Na sua reflexão sobre as imagens que sobreviveram a Auschwitz, Didi-Huberman diznos: “É claro que as fotografias não dizem “toda a verdade”: são minúsculas amostras de uma realidade complexa, breves instantes de um contínuo (...)” (2011:58). As fotografias são sempre lacunares. Mas por outro lado são hoje: “um vestígio, um fragmento dessa verdade”, ou “o que resta visualmente” dessa verdade (ibidem, 2011:58).

Neste contexto é fundamental introduzir a reflexão de Didi-Huberman que estabelecendo uma analogia com as imagens em movimento que carecem de significado antes de montadas, sugere que “uma imagem de arquivo é uma imagem sem sentido e indecifrável, enquanto não for trabalhada na montagem” (2003:85). Consequentemente, fotografias precisam de ser montadas: “colocadas em relação com outros elementos, outras imagens, e temporalidades, outros textos e outros de depoimentos” (Lins et. al, 2011: 56). Esta perspectiva está ancorada em Le Goff que defende que um documento não é algo objectivo e inocente que “expressa uma verdade” sobre uma determinada época, sendo o que um documento manifesta é “o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (1990: 6). O documento/monumento deve ser entendido como o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, não apenas da época e da sociedade que o produziu, mas também das diversas épocas sucessivas durante as quais ele continuou a existir e a ser manipulado (Le Goff, 1990: 538).

Walter Benjamin, autor incontornável quando falamos de montagem histórica, não olha para o passado como uma ausência, mas vê nos acontecimentos passados a possibilidade de os atualizar no futuro: “Articulating the past historically does not mean recognizing it the way it really was. It means appropriating a memory as it flashes up at a moment of danger” (1994:224).

A memória adquire então, uma nova função na interpretação do passado: “memory is not an instrument for exploring the past, but rather a medium. It is the medium of that which is experienced, just as the earth is the medium in which ancient cities lie buried. He who seeks to approach his own buried past must conduct himself like a man digging...” (Benjamim, 1984:15).

Deste modo, um antropólogo visual que trabalhe com arquivos é antes de mais um escavador, uma vez que perante um documento “há de se trabalhar como um arqueólogo, descrever o que se tem diante dos olhos, descobrir camadas, temporalidades, identificar elementos que não eram visíveis, agrupá-los, interrelacioná-los” (Lins et al, 2011: 61).

Tendo esta reflexão como referencia, as fotografias são o meu meio de investigação. Mas claro ao longo da escavação que já me encontro a realizar têm vindo a surgir outros elementos do espólio pessoal dos antigos combatentes e guerrilheiros, essenciais a esta montagem histórica. Cartas, documentos, cadernetas militares, gravações áudio e notícias de jornal serão, por esse motivo, também considerados objetos de estudo.

E acima de tudo, será essencial a história que emerge de cada um destes objetos uma vez que estes “operate

not only simply as visual history but are performed, I shall argue, as a form of oral history, linked to sound, gesture and thus relationships in which and through which these practices are embedded" (Edwards, 2006:29).

Quanto ao terreno da Antropologia Visual, no sentido de MacDougall (1998) de um campo disciplinar que se repensa através do uso de meios visuais, o objecto deste estudo consiste em perceber como os antigos combatentes se recordam da guerra, a partir das fotografias dos espólios pessoais dos informantes e a partir da recolha de testemunhos orais. As fotografias e outras memórias visuais da guerra são ao mesmo tempo produtoras de imagem, e por isso parte da cultura visual, e por outro lado podem ser registadas e trabalhadas usando as ferramentas visuais.

Assim, para além da construção de um arquivo iconográfico e de uma pesquisa histórica destes objetos, proponho-me também a registar que memórias transportam e que histórias contam, consolidando-o num filme etnográfico. Consequentemente a etnografia visual a realizar propõe a câmara e o microfone, não como instrumentos apenas de registo, mas como instrumentos para pensar e formular visualmente um argumento que se construirá ao longo da investigação e que se refletirá na investigação em curso e no processo de edição do documentário.

Muito embora este conflito armado constitua, "o acontecimento histórico mais importante da segunda metade do século XX português", o mesmo tem sido evitado pelos historiadores e demais cientistas sociais, "como se a Guerra Colonial fosse algo de que o novo regime se envergonha, esquecendo que está na sua génese. (M. Gomes apud Campos, 2009:46)". Ainda, segundo Ribeiro o país "tratou de votar [...] ao silêncio os resultados incómodos do fascismo sobre a juventude portuguesa envolvida na guerra" (apud Campos, 2009: 46)".

Foi na última década do século XX que a Guerra Colonial, passou a ser um tema presente em documentários, livros, teses académicas, projetos de investigação e ou artísticos, sendo que curiosamente muitos deles buscam um lado auto-etnográfico, sendo realizados por filhos de antigos combatentes.

Se alguma atenção tem sido dedicada aos antigos combatentes portugueses, os antigos comandos africanos têm sido absolutamente negligenciados. Relativamente aos guerrilheiros do PAIGC, alguns trabalhos têm sido realizados sempre perpetuando o romantismo com que foram caracterizados na década de setenta, quando passaram de terroristas a heróis e mártires. Mas hoje, muitos desses antigos guerrilheiros lutam entre si pelo poder, num país onde os golpes militares se sucedem. Outros, por razões económicas e políticas decidiram emigrar para Portugal, o país colonizador.

Hoje Portugal, é uma jovem democracia que procura o seu lugar no contexto Europeu.

Pela sua posição semiperiférica face às grandes potências europeias, a relação com as ex-colónias continua a ser vista como vantagem acrescida para a viabilidade de Portugal como país quer ao nível económico, quer ao nível identitário. E da parte do discurso dos últimos governos Portugueses temos vindo a assistir a eufemismos e mascaramentos e reforço de noções que recordam a retórica luso-tropicalista do regime colonial português.

Por outro lado, "o optimismo do movimento anticolonial afundou-se com o naufrágio do comunismo e, nas ex-colónias, com o sentimento de que as elites nacionalistas traíram a causa anticolonial" (Vale de Almeida, 2002:27). Obviamente, que neste enquadramento sócio-histórico a guerra colonial/libertação é sistematicamente negligenciada. E a sua memória corre o risco de perder-se.

Tendo como premissa que não há apenas um só e "verdadeiro" discurso sobre a memória, mas sim que há memórias que conflituam, que se tentam anular face às grandes escolhas de cada situação, de cada conflito e de cada época (Rosas, 2009:13), a minha proposta consiste em (tentar) colocar na mesma linha de montagem histórica (Benjamim) as memórias de pessoas que nesta participaram em diferentes frentes de combate.

"Convocando o papel da fotografia enquanto instrumento de representação das pessoas e dos seus percursos biográficos, na criação e acumulação de conhecimento sobre si mesmos" (Laranjeiro e Vasconcelos, 2010:43) vou tentar descobrir que memórias guardam e transmitem e o modo como o fazem. Acreditando que a memória não é um fim, mas um meio (Benjamin) capaz de trazer para o presente verdades que estariam sendo reprimidas pela sociedade (Marcuse) vou procurar compreender e analisar que representações têm do período da guerra/luta, como analisam as novas nações independentes, como é partilhado o passado colonial e como são geridas as expectativas criadas à época da independência.

Ainda que esta investigação se encontre numa fase bastante exploratória, algumas evidências se podem analisar. Se das fotografias dos antigos combatentes do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde) emergem as fotografias "românticas" da guerra de guerrilha e das missões diplomáticas no Bloco de Leste, das entrevistas realizadas através da técnica de photo elicitation, resultaram silêncios, tensões e até uma relação de perda, negligência e esquecimento face a estes objetos. Por sua vez, grande parte dos antigos combatentes do exército colonial entrevistados, haviam destruíram as suas fotografias, dado que constituíam testemunhos incriminatórios da sua participação na guerra. Aqueles que as esconderam, guardam-nas hoje na esperança que estas lhes sirvam de prova nas reivindicações dos seus direitos ao Estado Português. Ainda, ao longo do trabalho de campo, apercebi-me que a

fotografia não era o meio de memória privilegiado no contexto aonde me encontrava. Assim, decidi explorar outros meios, tais como memoriais de guerra ou lugares de memória, uma vez que estes indicam que a memória não é algo espontânea e que é preciso deliberadamente criar arquivos (Nora, 1989:7). Das entrevistas realizadas nestes lugares emergiram memórias associadas a músicas e outros artefactos.

Por focar arquivos pessoais, esta investigação insere-se num campo historiográfico, que procura que fontes não usuais ganhem visibilidade numa explícita variedade de representar a história. Consequentemente o objectivo é que as fotografias e outros meios de memória, visibilizem um corpo de conhecimentos, vozes, experiências, memórias e interpretações que questionem as generalizações a que a História nos habituou.

## BIBLIOGRAFIA

- Alves Costa (1998).** O filme etnográfico em Portugal: condicionantes à realização de três filmes etnográficos. [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)
- Banks, Marcus. 2001.** Visual Methods in Social Research. London. Sage publications Ita.
- Benjamin, Walter. 1984.** Obras Escolhidas II – Rua de mão única. 5a ed. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter. 1994.** Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas E Vol. I).
- Blaufucks, Daniel. 2012.** Works on Memory. Selected Writings and Images. FFotogallery.
- Cardina, Miguel. 2009.** A guerra à guerra. Violência e anticolonialismo nas oposições ao Estado Novo. Oficina do CES n.o 334. Coimbra
- Começanha, Ana Rita Silva. 2011.** Percursos Individuais Face Ao Potencial Traumaem Ex-combatentes Da Guerra Colonial: Uma Comparação Entre a Patogénese e a Salutogénese. Universidade do Minho.
- Campos, Angela. 2009.** Living with war: an interview with A. Fortuna. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol 22, no 43, p.45-64.
- Davidson, Basil. 1969.** The Liberation of Guinea: Aspects of an African Revolution. Penguin African Library.
- Didi- Huberman. 2012.** Imagens Apesar de Tudo. KKYM, Lisboa. Portugal.
- Gomes, C. & Menezes, P. 2011.** História e Colonialismo: Por uma Inter-historicidade. Collections A traduire, Recueil Alexandries.
- Edwards, Elisabeth. 2006.** Photographs and the Sound of History. Visual Anthropology Review, Vol. 21, p. 27-46.
- Flewitt, Rosie (2005).** Conducting research with young children: some ethical considerations. Early Child Development and Care, 175(6), pp. 553–565.
- Laranjeiro, C & Vasconcelos, C. 2012.** Imagens, Memórias e Histórias ou o que significa dizer “Eu Sou da Mouraria”. Cadernos de arte e Antropologia, Vol. 1, No 1. , p 42-51.
- Lins et al. 2011.** A noção de documento e a apropriação de imagens de arquivo no documentário ensaístico contemporâneo. Revista Galáxia, São Paulo, n. 21, p. 54-67.
- Le Goff, J. 1990.** Documento/Monumento. In: História e memória. Campinas: Unicamp.
- MacDougall, David. 1998.** Transcultural Cinema. In Transcultural Cinema, edited by Lucien Taylor. Princeton University Press, p. 245-278.
- Marcuse, Herbert 1974.** Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud. Boston: Beacon Press.
- Marcus, George. 1998.** Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: George E. Marcus, Ethnography through Thick/Thin. Princeton: Princeton University Press.
- Melo, Daniel. 2010.** O Essencial sobre a Cultura Popular no Estado Novo. Coimbra: Angelus Novus.
- Minter, William. 1972.** Portuguese Africa and the West. Monthly review Press: New York and London.
- Nora, Pierre. 1989.** Between History and Memory: Les Lieux de Mémoire. Representations 26. University of Califórnia.
- Pink, Sarah. 2009.** Doing Sensory Ethnography. Los Angeles: Sage.
- Prosser, Jon .1998.** Image based research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. Oxford: Farmer Press.
- Ribeiro, Margarida Calafate. 2004.** Uma história de regressos. Império, guerra colonial e pós-colonialismo. Porto: Afrontamento.
- Santos, Myrian Sepúlveda dos Santos. 2012.** Memória Colectiva e Teoria Social Annablume. Coimbra.
- Silva, Tiago Matos, 2002.** Luz negra. A História Contemporânea nos livros do secundário. Arquivos da Memória, no 12/13, p. 205-224.
- Sontag, Susan. 1977.** On Photography. New York: Picador.
- Sontag, Susan. 2004.** Regarding the Pain of Others. New York: Picador.
- Trachtenberg, Alan. 1985.** Representations, No. 9, Special Issue: American Culture Between the Civil War and

World War I, p. 1-32.

**Vale de Almeida, Miguel. 2008.** Portugal's Colonial Complex: From Colonial Lusotropicalism to Postcolonial Lusophony. Queen's Postcolonial Research Forum. Belfast

**Vale de Almeida, Miguel. 2009.** O Atlântico Pardo: Antropologia, Pós-Colonialismo e o Caso "Lusófono". In Bastos, C., M. Vale de Almeida e B. Feldman-Bianco (orgs.), *Trânsitos Coloniais: Diálogos Críticos Luso-Brasileiros*, Lisboa: ICS.

## A dimensão emocional do documentário.

MANUELA PENAFRIA

---

*Doutoramento pela Universidade da Beira Interior e investigadora do Labcom ([www.labcom.ubi.pt](http://www.labcom.ubi.pt)). Das suas publicações, destaca-se o livro on-line: O paradigma do documentário: António Campos, cineasta, editado pelos LivrosLabcom, 2009. É co-editora da Revista DOC On-line ([www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt)).*

# A dimensão emocional do documentário.

Manuela Penafria

## RESUMO

No âmbito da mais recente teoria do cinema, a temática das emoções marca a atualidade. E o estudo sobre o documentário não se encontra alheado desta nova perspetiva. No presente texto pretendemos apresentar algumas considerações que dão conta precisamente da dimensão emocional do documentário, dimensão essa que envolve o realizador, os intervenientes e o espectador. Pretendemos, sobretudo, reforçar esta nova perspetiva a respeito de um filme cujo principal enfoque de discussão tem sido a sua aproximação, veracidade ou compromisso com a realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** documentário, emoção, interveniente, espectador, realizador.

## ABSTRACT

Within the latest cinema theory in which Cognitivism assumes special preponderance, the theme of emotions is becoming central. And the study on documentary does not exclude this new perspective. In this paper we intend to present some considerations to account for the emotional dimension of documentary film, concerning the director and the spectator. We intend to primarily strengthen this new perspective about a film whose main focus of discussion has been its approach, commitment or truthfulness towards reality.

**KEYWORDS:** documentary, emotion, character, spectator, director.

## 1. Sobre as emoções

As emoções são reações a algo exterior (por exemplo, outra pessoa ou um objeto) e possuem uma componente fisiológica, cognitiva e comportamental. Mesmo variando na sua intensidade, manifestam-se num período de tempo curto (os sentimentos, pelo contrário, são mais prolongados no tempo). As reações emocionais não são controladas com facilidade e manifestam-se por alterações do tom de voz, expressões faciais ou postura corporal, sendo que o rosto é a partir de onde, maioritariamente, obtemos informação a respeito das emoções do Outro. A componente fisiológica consiste precisamente nessa manifestação não controlada das alterações corporais. A componente cognitiva desempenha um papel indispensável no sentir emocional favorecendo uma maior ou menor intensidade emocional, consoante o conhecimento que se possui de alguém ou algo, num determinado contexto. Por exemplo, se não souber que a parede mesmo ao meu lado está prestes a ruir, não sinto medo; mas se tiver dúvidas quanto ao facto dela ruir o medo poderá ser mais facilmente controlado. Já a dimensão comportamental acrescenta à reação emocional um agir no sentido de, por exemplo, preservarmos a nossa integridade física. Sabermos à partida que alguém ou algo pode afetar essa integridade, faz com que tenhamos determinados comportamentos, como fugir ou afastarmo-nos.

Pelo facto das emoções possuírem um fundamento biológico é possível defender que existem emoções primárias e universais, nomeadamente: alegria, tristeza, surpresa, ira, repugnância e medo.<sup>1</sup> Entender que existem emoções universais é dizer que mesmo apesar de diferenças de ordem social ou cultural, situações similares provocam reações similares. Variações das emoções ocorrem por influência do meio envolvente, o que contribui para estimular ou controlar essas emoções. Manifestações de alegria podem ser mais facilmente aceites e estimuladas por determinada sociedade e menos toleradas por outra, podendo apenas ser admitido algum contentamento. O meio envolvente apresenta-se como um guia pois desempenha um papel fundamental no modo como as emoções são experimentadas e mesmo partilhadas. Por exemplo, o medo sentido por ratos pode ser estimulado; quando social e culturalmente reprimido ou desvalorizado esse medo pode manifestar-se apenas enquanto apreensão ou receio. O meio envolvente – ao ser um conjunto de crenças, atitudes, valores e comportamentos – exerce uma influência determinante no sentir e na partilha de emoções, no entanto, cada um de nós individualmente pode, também, estabelecer parâmetros para uma maior ou menor manifestação emocional, mesmo que essas manifestações não sejam aceites pelas normas sociais.

Sendo as emoções provocadas por estímulos exteriores e tendo em conta que assistir a um filme é participar de uma experiência (já cada visionamento é diferente do anterior; pois facilmente aspetos antes desvalorizados podem surgir como importantes no visionamento seguinte) estão, logo à partida, estabelecidas as condições para se considerar que a nossa relação com os filmes inclui uma dimensão emocional cuja importância pode bem ser exemplificada pelo seguinte: quando perante dois discursos sobre um mesmo filme, o leitor ou ouvinte se dá conta que, independentemente da maior ou menor pertinência dos argumentos apresentados, o filme em causa é amado por um e odiado pelo outro.

<sup>1</sup> Cf. Paul Ekman e Wallace V. Friesen (1971), "Constants across cultures in the face and emotion" in *Journal of Personality and Social Psychology*, nº17, pp. 124–129. Em 1872 no seu livro *The expression of the emotions in man and animals*, Charles Darwin defendeu que as emoções são biologicamente determinadas e universais.

## 2. Sobre o documentário (realizador, interveniente e espectador)

O documentário encontra-se particularmente associado à ideia de um “discurso sóbrio” (Nichols 1991). Ainda que esta sua dimensão não possa ser negada, pode ser complementada. Alinhar o documentário com emoções como o prazer ou dor é, desde logo, reafirmar uma rutura epistemológica, a de colocar de lado a tradicional separação entre razão e emoção. Por outro lado, ainda que Brian Winston, não mencione claramente a temática das emoções, no seu livro *Claiming the real – the documentary film revisited* (1995), manifestou e defendeu um abandono da tradição grier-soniana que associou fortemente o documentário a uma obrigação de representar a realidade e a um “discurso sério” e de “educação pública”. Em alternativa, Winston elogiou filmes como *The thin blue line* (1988), de Errol Morris pela sua estética próxima do *film noir* e filmes de pendor mais satírico como *Roger and Me* (1989), de Michael Moore. Estes dois aspetos, rutura epistemológica e um outro estatuto para o documentário, favorecem um estudo sobre as emoções transmitidas e provocadas no espectador ou sobre a relação emocional entre o realizador e os intervenientes.

A relação emocional do espectador pode ser estabelecida com o filme em si (por via do seu conteúdo e elementos formais), com os intervenientes e com o próprio realizador, em especial quando o mesmo surge em imagem. O estudo das emoções também contribui para que o documentário em si (enquanto género) seja entendido como o resultado do relacionamento entre o realizador e os intervenientes do filme. Nesse relacionamento, a simpatia ou a antipatia, o desprezo ou a admiração, a compaixão ou o sarcasmo, o entusiasmo ou a indiferença são emoções que mais podem expressar-se e manifestar-se.

Maioritariamente, o tom geral de um documentário depende precisamente da relação entre realizador e os intervenientes. O respeito pelos intervenientes, ou o seu contrário, a instrumentalização desses mesmos intervenientes têm as suas consequências no espectador. No primeiro caso, muito mais facilmente o espectador aceita e adere às posições, argumentos ou ideologia do realizador; no segundo caso, na instrumentalização, a reação mais imediata do espectador estará situada na rejeição. Neste último caso, Michael Moore pode servir como exemplo, a sua especulação a respeito do que o presidente Bush estaria a pensar quando soube do ataque às Torres quase no início do filme *Fahrenheit 911* (2004), facilmente coloca o espectador numa atitude de desaprovação e, conseqüentemente, as explicações de Moore a respeito do ataque terrorista podem muito bem amplificar essa desaprovação e o espectador entender que tudo não passa de um delírio do realizador (mesmo que não o seja). No que diz respeito à atuação do realizador e enquanto exemplo oposto, surge-nos o filme *Do ponto de vista de um vigilante* (1979), dos inícios da carreira de Krzysztof Kieslowski. É um documentário sobre Marian Osuch, segurança noturno de uma fábrica cuja atuação representa o regime comunista. O realizador deixa o vigilante falar e é o próprio que, a dado momento, revela já ter aceitado subornos. Kieslowski não precisou de especular, apenas deixar o seu interveniente falar. Podemos sempre argumentar que no caso do presidente dos EUA, admitir seja o que for não é opção. No entanto, talvez os indícios estivessem lá, mas Moore nem sequer isso permite. Moore constrói – e tem esse direito – a sua própria visão, mas o que já não é tão facilmente aceitável é não mostrar qualquer tipo de abertura para o mundo; para Moore, tudo e todos são forçados a encaixarem-se na sua visão.

No que diz respeito ao filme em si, nós, enquanto espectadores, nunca sabemos como um documentário vai terminar, assim, a antecipação e a surpresa podem bem constituir-se como as emoções que o realizador mais poderá trabalhar na construção do seu filme. A este respeito, podemos ainda apontar um procedimento que quase aparenta ser uma opção instituída para o desfecho de um documentário. Referimo-nos a filmes de carácter etnográfico que nos mostram pessoas a cantarem. Este tipo de final, independentemente da maior ou menor importância da canção ou do interveniente, não deixa de convocar, por parte do espectador, alguma nostalgia ou melancolia.

Por outro lado, levar o espectador a acreditar na falsidade dos acontecimentos apresentados em imagem depende também de uma componente emocional. Determinados procedimentos, como legendas a relatar factos, instalam no espectador confiança, ou seja, o espectador confia que está perante um documentário enquanto legítimo representante do mundo da vida. Em especial, a confiança é maior naquele espectador cuja relação com o documentário mais depende do seu desejo de conhecimento. No entanto, caso o espectador se sinta enganado, lança sobre o género uma desconfiança que atinge o desdém e esta sua relação irá certamente sobrepor-se a quaisquer outras emoções lançadas pelo documentário. Estamos aqui a referir-nos a situações onde a tentativa de engano é deliberada e não ao *mockumentary*. Este, logo à partida, posiciona-se num outro terreno de falsidade onde a ironia, o sarcasmo ou a hostilidade são devidamente construídas e trabalhadas e mesmo esperadas por parte do espectador. Se aqui nos referimos à confiança é para dizer que a aceitação e assimilação de conhecimento por parte do espectador depende muito da confiança que sente em relação ao documentário enquanto fonte fidedigna desse mesmo conhecimento, e este parece-nos ser um aspeto fundamental para ser tido em conta pelo realizador.

A confiança em algo ou em alguém é essencial para a aceitação e assimilação de conhecimento e a confiança de um espectador no documentário enquanto género, ou num determinado realizador e sua abordagem, constitui-se como garante da validade do conhecimento transmitido e contribui para que os filmes serem plenamente experimentados pelo espectador.

Mas a confiança não surge como emoção isolada, entendemos que se relaciona com outras emoções, nomeadamente a curiosidade. Cowie (1999) refere que, do ponto de vista do espectador, existe um desejo pela realidade enquanto conhecimento (o impulso científico de interrogar o visível associado ao cinematógrafo, logo que foi inventado, afirma esse desejo); mas, por outro lado, ocorre também o desejo pelo real enquanto imagem, enquanto espetáculo. E este desejo é gerador de ansiedade pois perante a imagem perguntamo-nos: é mesmo verdade? Cowie não chega a afirmar claramente que a curiosidade seja a emoção associada ao documentário enquanto género. Ora, o desejo de conhecer e de ver é, precisamente, a definição de curiosidade. O estudo das emoções dos géneros tem como ponto de partida a identificação da emoção que se associa a esse mesmo género, mesmo admitindo que todo e qualquer filme provoca no espectador emoções diversas, independentemente do género a que pertence. Ou seja, cada género é dominado por um determinado tipo de emoção (ou, eventualmente, um par de emoções). No caso do filme de terror, o medo; no melodrama, a pena (Cf. Carroll 1999). A emoção dominante e passível de ser associada ao documentário é a curiosidade, emoção esta inata e fundamental ao ser humano no seu relacionamento com o mundo da vida. Mas, esta emoção que move o espectador não nos parece afastada da confiança. A curiosidade implica uma aproximação ao documentário, mas a confiança alimentada e reforçada pelos procedimentos ditos documentais, como os testemunhos ou o plano-sequência) é fundamental. A confiança no documentário satisfaz a curiosidade. Nos casos menos problemáticos como, por exemplo, na explicação sobre como se produz, digamos, uma garrafa, a curiosidade é satisfeita pela confiança que o espectador concede ao documentário. Mas, a curiosidade pode tornar-se indiscrição sendo precisamente aqui, na indiscrição, que residem críticas a certos documentários, nomeadamente aqueles onde a curiosidade ultrapassa os limites social e eticamente aceitáveis.

Por outro lado, em situações onde o documentário alimentando ou pretendendo alimentar a curiosidade, não interfere nas situações que estão a ser filmadas (jogando-se aqui a incapacidade/impossibilidade de agir ou a não vontade de agir e apenas de filmar) a curiosidade passa para o nível da indiferença – algo que é, igualmente, criticável.

Como conclusão geral, entendemos que as críticas aos documentários estão intimamente relacionadas com as emoções que provocam no espectador. Quando a imagem interfere na esfera íntima do interveniente sem qualquer justificação plausível e se apresenta como mera indiscrição, instrumentalização ou indiferença para com os intervenientes surge, imediatamente, a oportunidade (e a legitimidade) de criticar um documentário.

A relação de curiosidade-confiança que o espectador estabelece com o documentário em si, assume efetiva e especial importância perante filmes concretos onde o espectador se confronta com os intervenientes e com o modo como o realizador lhe permite aceder a esses intervenientes. E perante filmes concretos as emoções não possuem um fluxo contínuo e uniforme, são variadas.

Em *Ruas da Amargura* (2007), de Rui Simões surge, a dado momento, uma senhora numa loja de roupa e depois numa ourivesaria. Antes destas imagens terminarem, começamos a ouvi-la falar sobre a sua vida. A seguir, já dentro de um carro que ela conduz, ficamos a saber da morte repentina do seu marido e que essa foi por essa razão que se ofereceu para trabalhar nos Médicos do Mundo. Um pouco depois, um dos intervenientes do filme que vive na rua é atendido por esta senhora para lhe ser feito tratamento a uma ferida. Assim, antes desse atendimento, o realizador permitiu-nos conhecer um pouco melhor esta senhora, sabemos das suas razões e da sua solidariedade genuína. 48 (2009), de Susana Sousa Dias é particularmente interessante no que diz respeito às emoções. São os rostos o principal meio pelo qual temos acesso às emoções do Outro e, neste filme, são precisamente os rostos que são apresentados em imagem. O relacionamento que o espectador estabelece com esses rostos e sua expressividade é ancorado nas vozes dos representados que discursam sobre as suas próprias fotografias. O testemunho e as memórias dessas pessoas, as pausas nos seus discursos, as diferentes entoações dadas a cada uma das palavras; tudo isto impregna o andamento do filme numa interdependência entre os factos apresentados e as emoções a eles associados. A repugnância, o ódio e a revolta são as emoções mais imediatamente identificáveis e que nos surgem associadas ao relato e à memória de acontecimentos de tortura física e psicológica vividas num regime fascista. Mas, também, o orgulho, uma emoção positiva. É o caso de uma fotografia de um homem que aos poucos é sobreposta por uma outra fotografia do mesmo homem mas onde a boca cerrada se destaca surge-nos uma voz masculina: “estive 18 anos na prisão... eles queriam muito... gostavam muito de ver a cara de sofrimento dos presos... de tortura... e eu ou arranjava uma expressão assim ... desprezível para eles ... ou fazia assim... mesmo que espancado e barbaramente torturado sempre de boca assim ...”

Estes dois documentários portugueses são um excelente exemplo onde podemos assentar a observação de Belinda Smail quando refere que nos documentários os intervenientes (“individuals”) são “posicionados na representação documental enquanto sujeitos entrincheirados em emoções” (2010: 3). No seu estudo sobre as emoções e documentário, Belinda Smail não incide propriamente sobre o espectador, mas sobretudo, sobre o modo como os intervenientes são representados. Uma das emoções que sobre a qual reflete e que aqui destacamos é a dor. Smail aponta que apresentar a dor como elemento integrante da identidade e subjetividade de grupos marginalizados favorece a manutenção da sua exclusão social; já no caso de, por exemplo, Rize (2005), de David LaChapelle, sobre

os bairros negros de Los Angeles onde novas formas de dança são uma alternativa aos gangs, Smaill encontra uma representação da dor dirigida a um futuro social transformado e alternativo.

“Entricheirados em emoções” é uma expressão feliz para nos referirmos ao modo como os intervenientes são representados pelo documentário mas, a consistência desta expressão depende da atuação do realizador. É o realizador que permite ou condiciona a possibilidade dos intervenientes se manifestarem. Tal atuação tem consequências sobre o espectador. Consideramos que o risco de banalização dos factos aumenta consideravelmente quando os mesmos chegam até espectador desprovidos de emoção.

### **3. Exercício teórico**

A partir dos modos de representação do “mundo histórico” identificados por Bill Nichols (2001), iremos tentar acrescentar-lhes as emoções que melhor se adequam a cada um desses modos. Ressalvamos que esses modos de representação não são representativos, a nosso ver, de uma evolução histórica do documentário e que muito dificilmente um documentário pode ser entendido como fazendo parte integrante de apenas um desses modos. No entanto, a sistematização apresentada por Nichols favorece este exercício teórico já que as dimensões de “discurso sóbrio” (ou de responsabilidade social) e emocional do documentário não se apresentam mutuamente exclusivas. E a própria sobriedade do discurso remete já para um fundamento emocional onde se podem incluir variações e contradições dessa mesma sobriedade. De qualquer modo, colocamos ainda mais uma ressalva: a nossa inclusão de emoções provocadas no espectador é meramente indicativa, pois o fluxo emocional de um determinado filme não é contínuo e, muito menos, uniforme. Para além disso, acrescentamos aqui mais uma questão importante que diz respeito à dimensão emocional. A emoção do Outro não me é indiferente, nesse sentido a emoção sentida e manifestada pelos intervenientes de um filme (e aliando aqui a confiança no género que nos mostra pessoas que têm uma existência fora da imagem), provoca no espectador emoções semelhantes. É claro que o modo como o Outro se encontra representado pode contribuir para exponenciar emoções ou desvalorizá-las e o espectador insurgir-se contra o filme em si (o modo como, por exemplo, os intervenientes são instrumentalizados na sua dor) e não contra a emoção experimentada pelo interveniente. Daqui decorre que, em grande medida, a emoção provocada no espectador pode não ser distante da sentida pelos intervenientes que se encontram “entrincheirados em emoções”. Isto não exclui, de modo nenhum que, por exemplo, a dor do Outro seja identificada pelo espectador e este sentir antipatia ou compaixão e não dor. Ou seja, o que pretendemos aqui ressaltar é que as emoções a seguir indicadas para cada um dos modos de representação apenas nos surgem como as mais adequadas porque as entendemos como um encontro as que os intervenientes experimentam e as provocadas no espectador.

#### **Modo Poético**

Tratam-se de filmes que apresentam impressões subjetivas, enfatizam tonalidades, modos de estar e experiências sensoriais. São compostos por imagens e sons onde imperam as associações estéticas. Há aqui uma aposta clara na fragmentação e na ambiguidade e encontram-se mais facilmente ligados a movimentos de experimentação da linguagem cinematográfica. Dadas as suas características, as emoções associadas e provocadas ligam-se ao prazer sensorial, à alegria, à surpresa ou mesmo à melancolia.

#### **Modo de exposição**

Este modo organiza os acontecimentos de modo mais argumentativo e retórico e dirige-se diretamente o espectador por norma através de um narrador que propõe um leitura desses acontecimentos. Esse narrador pode estar ausente da imagem ou aparecer enquanto autoridade, conhecedor e transmissor de conhecimento. Em geral, o discurso em *off* chega ao espectador através de uma voz masculina com um tom de grande credibilidade (uma espécie de comentador profissional). São filmes que se encontram associados à objetividade e omnisciência e a voz do narrador organiza as imagens dando-lhes sentido. E, ao contrário do modo poético, a montagem está ao serviço desse discurso e não das imagens. Se restringido nestas suas características, este modo é apropriado a emoções como admiração, esperança, fanatismo, resignação e orgulho.

#### **Modo de Observação**

O modo poético assim como o modo de exposição constroem padrões argumentativos. O primeiro mais pela imagem e o segundo mais pelo som. Na observação, impera o registo dos acontecimentos no seu decorrer sem qualquer interferência. Este registo implica não usar narrador, nem entrevistas, nem encenação, nem repetição de um gesto para a câmara, não usar intertítulos, e espera-se que os intervenientes esqueçam que estão a ser filmados. O espectador é aqui colocado no lugar de testemunha dos acontecimentos. Aqui a ideia principal é que a câmara capta o que aconteceria mesmo se a câmara não estivesse presente e é suposto os intervenientes serem filmados sem se darem conta disso. Nesse sentido, muito facilmente se instalam emoções como a simpatia, a pena, a vergonha, a

compaixão ou o nojo.

### **Modo Participativo**

Filmes onde o realizador é visível chegando mesmo a intervir numa determinada ação. A sua presença física ocorre com frequência e o grau de ausência/presença pode variar. Os documentários participativos têm como enfoque o relacionamento do realizador com os intervenientes. O maior interesse destes filmes é o registo da imprevisibilidade desse relacionamento. O realizador pode assumir o papel de provocador, mentor ou participante sendo a entrevista o procedimento mais comum. E as entrevistas podem ser assumir formas variadas: diálogos, monólogos, confissões, “entrevista mascarada”, testemunhos, interrogatório (sob o clássico modo de pergunta-resposta), etc. A eliminação da voz única do narrador a favor de uma multiplicidade de vozes é a aposta. Neste relacionamento mais assumido, a amizade, a alegria, mas também a ansiedade, o desabafo, o alívio, a tristeza, o pesar, a angústia ou mágoa percorrem, a nosso ver, este modo de representação.

### **Modo Reflexivo**

A reflexividade supõe que o espectador tenha acesso ao modo como o filme foi construído e que o mesmo é, efetivamente, uma construção. Problemáticas da própria representação são discutidas neste modo. Não será, de modo algum, obrigatório revelar todo o processo de produção inerente ao filme. O realizador deve ser suficientemente reflexivo para saber quais os aspetos mais relevantes a apresentar, no que diz respeito às suas escolhas e problematização dessas escolhas. Numa primeira observação, filmes que escolhem esta abordagem de modo deliberado favorecem a apreensão, a aceitação, o desconforto, a dúvida, o desapontamento ou a indecisão.

### **Modo Performativo**

São filmes que apresentam temas tradicionalmente tratados de um modo objetivo a partir da experiência pessoal dos intervenientes. Este é o único modo em que Nichols refere a representação do envolvimento emocional dos intervenientes, no sentido em que a experiência pessoal de determinados acontecimentos favorece o conhecimento e a compreensão desses mesmos acontecimentos. Trata-se de um modo que enfatiza as dimensões subjetivas e afetivas do nosso conhecimento a respeito do mundo. *Noite e nevoeiro* (1955), de Alain Resnais é um dos exemplos apontados por se tratar de um filme que é menos sobre a história (sobre os factos) e mais sobre a memória, sobre a vivência pessoal do acontecimento.

À partida, este será o modo onde mais facilmente encaixam as mais variadas emoções, no entanto, tendo em conta que tratámos aqui também das emoções provocadas no espectador, o espanto, a desilusão ou a hostilidade, serão aquelas a partir das quais se pode começar por caracterizar este modo de representação.

## **4. Conclusões**

O estudo da dimensão emocional do documentário implica, pelo menos, refletir sobre o modo como os intervenientes são representados, a relação que os mesmos estabeleceram com o realizador, os procedimentos e recursos cinematográficos e sua consequência emotiva, a relação do espectador com o filme em si e com os intervenientes ou mesmo com o realizador. Por outro lado, assumidamente, o documentário passa a ser não uma representação, mas uma ligação emocional com o mundo da vida, no sentido em que é pelas emoções que construímos, solidificamos ou assimilamos conhecimento e as emoções influenciam fortemente o nosso modo de agir. Já a nossa ligação ao documentário quando elogiado ou criticado, não deixa de ter por fundamento uma dimensão emocional. Enquanto espectadores, as emoções que consideramos positivas ou negativas fazem-nos, seguramente, elogiar ou criticar o que vemos no ecrã.

## **BIBLIOGRAFIA**

**CARROLL, Noël (1999)** “Film, emotion and genre” in Carl Plantinga (Ed.), *Passionate Views – Film, Cognition and Emotion*, The Johns Hopkins University Press, pp. 21-47.

**COWIE, Elisabeth (1999)**, “The spectacle of actuality” in Jane Gaines e Michael Renov (Eds.), *Collecting visible evidence*, University of Minnesota, pp. 19-45.

**NICHOLS, Bill (1991)**, *Representing reality – Issues and concepts in documentary*, Indiana University Press.

\_\_\_\_\_(2001), *Introduction to documentary*, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press.

**SMAIL, Belinda (2010)**, *The documentary, Politics, Emotion, Culture*, Palgrave Macmillan.

## Ventura: a personagem estratigráfica.

EDMUNDO CORDEIRO

*Edmundo Cordeiro nasceu em Santarém a 16 de Dezembro de 1964. Em 1983, recebeu o Prémio Nacional de Poesia Juventude Socialista (júri: Eduardo Prado Coelho, Lídia Jorge e Teolinda Gersão). Nesse ano, foi para Lisboa, tendo-se formado com os professores Maria Filomena Molder e José Bragança de Miranda, com dissertações sobre Fernando Pessoa e o escritor alemão Ernst Jünger. Com uma bolsa de doutoramento (1997-2000), fez estudos em Paris com os professores Georges Didi-Huberman, Jacques Aumont e Alain Badiou, de onde resultou a tese sobre a estética do filósofo francês Gilles Deleuze, publicada com o título «Actos de Cinema». Realizou um pós-doutoramento com investigação sobre os cineastas Pierre Perault e Pedro Costa (Université de Montréal, 2010), com supervisão do professor James R. Taylor, a publicar com o título «Ficção e Documentário». A partir de 1991, foi professor na Universidade do Minho e na Universidade da Beira Interior, sendo actualmente professor na Universidade Lusófona. Foi argumentista de «Na Escola» (Jorge Cramez, 2010) e 'script doctor' do filme «O Capacete Dourado» (Jorge Cramez, 2007). Realizou o filme documentário «Palavra e Tentação» (2009), sobre José Bragança de Miranda.*

## Ventura: a personagem estratigráfica.

Edmundo Cordeiro

### RESUMO

Ventura, a personagem e o actor de «*Juventude em Marcha*» (2006), de Pedro Costa: onde está a personagem real e onde está a personagem fictícia? Uma continuidade espaço-temporal em permanente variação coloca a representação do actor fora das coordenadas normalizadas do confronto e do diálogo. Ventura não dialoga, diz. Ventura deambula, salta de espaço em espaço e de tempo em tempo. Ventura vai ter com os filhos, que o aceitam como pai — mas que no final de cada cena lhe lembram que não é pai deles. É esta variação estratigráfica (espaços, tempos, sentidos) que se imprime na representação do actor: a representação do actor, e a personagem, são a consequência disso. Em «No Quarto da Vanda» (2000), a personagem (a pessoa) de Vanda diz uma palavra mil vezes encenada, intensificada pelo trabalho de composição do cineasta. O que é que muda entre Vanda e Ventura? Em «*Juventude em Marcha*», aquilo que é dito pela personagem (pessoa) de Ventura é proveniente de uma construção própria do cineasta, da crença deste, erigida a partir da própria vida de Ventura e, digamos, do seu ser, na medida em que esta vida é exemplar, carregando o emblema trágico de um povo. Ventura é o resultado de um confronto entre a força ficcional e a força documental, de uma «potência do falso», que permanentemente desloca, nele próprio, o Ventura realmente existente do Ventura inventado. A personagem que se transforma, passando de real a ficcional, e vice-versa, e que torna indistinta a diferença entre uma coisa e outra, é as duas coisas simultaneamente; como um paradoxo — a personagem é a constante passagem de uma coisa a outra.

Ventura, a personagem de *Juventude em Marcha* (Pedro Costa, 2006), é um cabo-verdiano que chega a Portugal pouco antes do 25 de Abril e que de cá não pôde sair: uma queda de um andaime incapacitou-o gravemente para o resto da vida. Mas quem é verdadeiramente este homem? Ventura é o resultado do confronto entre forças ficcionais e forças documentais, o resultado de uma *potência do falso*, a da arte, que permanentemente desloca, nele próprio, o Ventura realmente existente do Ventura inventado.

E por que é que *Juventude em Marcha* é um filme perturbador em extremo? Não será apenas por causa da sorte das suas personagens, por causa daqueles espaços e daquelas vidas, ou por ser falado em crioulo, dando existência a uma língua nova no território da língua portuguesa. *Juventude em Marcha* é um filme perturbador em extremo pelo trabalho que é feito com tudo isto, pelo modo como a arte de composição de Pedro Costa ergue um monumento com isto, sem perder a referência ao «material» vivo assente na realidade do presente e na realidade da memória a que esse presente está ligado.

Os movimentos de Ventura e as histórias que o filme recolhe são envolvidos na onda sonora da recitação sem fim de uma carta «de saudades» que, inicialmente, um imigrante cabo-verdiano, colega de Ventura, quer enviar à sua mulher: «Nha cretcheu meu amor o nosso encontro vai tornar nossa vida mais bonita pelo menos trinta anos...». A recitação da carta vem a espalhar-se pelo filme inteiro, tornando-se no motivo recorrente de toda a composição, sobretudo considerando o entrelaçamento de tempos do filme. Trata-se de uma disposição sonora, um ritornelo vibrante que faz estremecer a história de um país e que sulca um território crioulo que liga Portugal a África. Ao mesmo tempo, trata-se de uma carta que tem vindo a ser escrita de há muito na obra de Pedro Costa, desde *Casa de Lava* (1994) — e que vai mais fundo ainda, dado que a origem da carta remonta a uma outra carta que Robert Desnos, o escritor francês, enviou em 1944 à sua noiva, de um campo de concentração onde veio a morrer. Lento, o camarada de Ventura, pede-lhe ajuda para a carta, para arranjar as palavras de amor. E Ventura começa a recitá-la de imediato, dado que, como todo o imigrante, tem na ponta da língua uma carta destas. Ventura não pára de a recitar, para que Lento a memorize. Este impossível, a força deste delírio, a ideia do amor enquanto desgraça, esta invenção de um território simultaneamente real e metafísico, é isso o filme.

Todas as imagens de *Juventude em Marcha* são aparições. Não é apenas Clotilde que, no segundo plano do filme, exaltando irada o destemor da sua infância, com uma faca na mão, supostamente apontada a Ventura, recua e desaparece como uma aparição. A «visita» de Ventura ao Museu Gulbenkian, por exemplo, não é, evidentemente, uma visita, é uma aparição — e aqui, no final desta sequência, depois de Ventura sair do museu, a câmara recolhe-o numa intensa panorâmica que o faz surgir do nada da vegetação, como se fosse uma geração da própria imagem. Precisamente, o que é uma aparição senão aquilo que a própria imagem gera? Mas não é só quando ocorre o inesperado que as imagens de *Juventude em Marcha* são aparições, é por si mesmas que o são.

Todas as imagens de *Juventude em Marcha*, em especial a imagem de Ventura, têm isoladamente a força de uma aparição, como nos filmes de Murnau. A imagem de Ventura no ecrã é o resultado de uma espécie de aglomeração, uma reflexão densa, intra ou inter-tectónica, que está, evidentemente, para além da personagem ou dele próprio. Trata-se de uma personagem estratigráfica na medida em que nela coincidem vários tempos e vários espaços. Nela, juntam-se quinhentos anos da História de Portugal, nela, cruza-se uma relação intercontinental, trans-histórica. Na verdade, Ventura representa-se tanto a si próprio, quanto a personagem dele derivada que Pedro Costa vai con-

struindo, tecendo ligações com as antigas e novas personagens do bairro, fazendo remeter as suas histórias umas para as outras. Algumas das personagens de *No Quarto da Vanda* morreram, e dá-se mesmo conta, em *Juventude em Marcha*, do funeral de uma delas, Zita; mas há sobreviventes, como Vanda, Nhurro, Paulo... e, para além de Ventura, surge uma nova personagem, Bete, e ainda uma outra representada por Gustavo Sumpta, um actor de facto, a do marido de Vanda. O filme tem uma nítida dinâmica analítica, dado que nele se estabelece uma relação entre os espaços do Bairro das Fontainhas (os espaços de *No Quarto da Vanda*), bairro no final da sua demolição, e os novos espaços de realojamento no Bairro de Casal da Boba.

Tal como a figura construída por Chaplin, Ventura é um símbolo, senhor e marginal. É alto, seco, movimentos quase afectados, vestido de fato escuro e camisa branca, filmado sempre numa ligeira torção em contra-picado, que o faz impôr-se sempre a todas as imagens. Ventura é a medida de todas as imagens, é ele que afere o espaço, seja interior, seja exterior. Como um sonâmbulo, os olhos de Ventura parecem olhar para dentro, para dentro do tempo, em correspondência com a composição de tempos do próprio filme: Ventura na actualidade, Ventura na altura do seu acidente de trabalho e da Revolução de 25 de Abril.

O filme vai passando de um tempo para outro, adquirindo essa passagem de tempos um poder generativo autónomo: passagem que tem o poder de ressuscitar Lento, que, tendo morrido electrocutado numa camada de tempo do passado, aparece numa camada do presente, recitando ele agora, finalmente, a carta por inteiro. É a força desta composição que eleva a figura e a vida de Ventura a uma dimensão mítica. Fica um rasto sonoro. O que as personagens reais, o que aquelas pessoas perdem das suas vidas com a passagem para as novas habitações, cujas paredes nuas impedem o fluxo das figuras — «na casa dos finados há muitas figuras» —, colocando um fim à sua própria história, o filme restitui.

Como diz Deleuze (1979: 130), «a consciência, a tomada de consciência, é uma grande potência, mas não está feita para as soluções, nem para as interpretações. É quando a consciência abandona as soluções e as interpretações que ela conquista então a sua luz, os seus gestos e os seus sons, a sua transformação decisiva.» É neste sentido que pode ficar para outros como conhecimento ou ensinamento: sem soluções ou interpretações. É neste sentido que a arte pode dar uma resposta e combater a circulação e os automatismos diabólicos da dominação e do dinheiro. E é igualmente neste mesmo sentido que Jacques Rancière (2009) descreve o episódio da estadia de Ventura no Museu Gulbenkian, quando, por intermédio da montagem, passamos de um enquadramento da barraca para a imagem da «Fuga para o Egipto», de Rubens. Na imagem seguinte, vemos Ventura encostado à parede, entre um Van Dick e um Rembrandt, virado para nós. Aparentemente, as relações são óbvias: eis aquele que fez o museu (Ventura trabalhou efectivamente na construção do museu) e que aqui não tem entrada. Mas a questão é outra — a política é outra, como assinala Rancière: o que Pedro Costa faz é colocar em relação a sua arte, a arte do seu filme, com a arte do museu.

«Ventura é aqui um contador da sua própria vida, um actor que manifesta a grandeza singular dessa vida, a grandeza de uma aventura colectiva à qual o museu parece incapaz de fornecer um equivalente. (...) A arte pendurada nas paredes dos museus não é apenas ingrata em relação ao construtor de museus. Também é avarenta em relação à riqueza sensível da sua experiência, como àquela que a luz faz brilhar nas casas mais miseráveis. (...) O problema, então, não é abrir os museus aos trabalhadores que o construíram, mas fazer uma arte à altura da experiência desses viajantes, uma arte que provenha deles e que eles possam, por sua vez, partilhar. (...) A atenção a todas as formas de beleza que as casas dos pobres podem apresentar — como a escuta das palavras (...) inscreve-se noutra política da arte (...): uma arte onde a forma não se separa da construção de uma relação social e da mobilização de uma capacidade que pertence a todos. (...) Não é a “miséria do mundo” que Pedro Costa filma, mas a sua riqueza, a riqueza de que qualquer um se pode apoderar: a de apreender o esplendor de um reflexo de luz, mas também a de falar à altura do seu destino.» (Rancière, 2009: 54, 57, 58 e 60)

Onde está a personagem real e onde está a personagem fictícia? Ventura deambula, Ventura salta de espaço em espaço e de tempo em tempo. Ventura vai ter com os filhos, que o aceitam como pai e que no final das cenas lhe lembram que não é pai deles. Em *Juventude em Marcha*, é esta variação estratigráfica (espaços, tempos, sentidos) que se imprime na representação do actor, como se esta representação, bem como a personagem, fossem a consequência disso. É um efeito kleistiano, este efeito de marionetização que a representação dos actores sofre, em Pedro Costa, e que vem já de *O Sangue*. Não é tanto na mímica dos actores que este efeito se faz sentir, mas no plano, e entre os planos, por intermédio de uma condução pairante e instável (imprevisível) do espaço, como se actores e personagens fossem figuras que evoluem presas à vara de um magíster.

Não se trata, evidentemente, de um «biodrama», mesmo na acepção documental que Stéphane-André Boulais

lhe dá<sup>1</sup>. Em *No Quarto da Vanda*, a personagem (a pessoa) de Vanda (e as outras) diz uma palavra mil vezes encenada, seleccionada a partir do *estar com*, da relação com outros e do registo, e intensificada pelo cineasta; tal como também é o caso em *Juventude em Marcha* — mesmo que, aqui, aquilo que é dito pela personagem (pessoa) de Ventura seja proveniente de uma construção própria do cineasta, erigida a partir da própria vida de Ventura e, digamos, do seu ser, na medida em que esta vida é exemplar, carregando o emblema trágico de um povo<sup>2</sup>. De qualquer maneira, se Vanda e Ventura são personagens fictícias que resultam de personagens reais, a verdade é que, em Pedro Costa, não se distingue a personagem real da personagem fictícia. Trata-se, antes, como ele diz, da criação e do aparecimento de um ser autónomo. É esse ser autónomo que se encarrega, no filme, de fazer a transição entre a personagem real e a personagem fictícia: «Quando é certo o equilíbrio entre o atrás e o à frente da câmara, quando a impaciência dá lugar à mecânica memorização dos dias, das palavras, dos gestos, dos passos, quase sempre surge, inesperadamente, um terceiro que já não é o Ventura, que já não é a Vanda, que já não sou eu, que é e não é estranho às nossas vidas, e que caminha ao nosso lado ao longo do filme.» (Fernandes, 2007: 115)

A necessidade de intercessores, a que se refere Deleuze (1990), ideia que liga à criação, à concepção e concretização de algo novo, corresponde à necessidade encontrar e fabricar alguém que diga e mostre o que «eu» (cineasta) posso dizer e fazer. E para esse alguém, também «eu» (cineasta) sou intercessor. Esse alguém, isso que se tem de fabricar e encontrar, é a personagem real em transformação. A personagem que se transforma, passando de real a ficcional, e vice-versa, e que torna indistinta a diferença entre uma coisa e outra, e que, por isso, só pode ser as duas coisas simultaneamente; como um paradoxo — a personagem, aqui, é a constante passagem de uma coisa a outra: passagem do real à fabulação e remissão constante desta ao mundo.

Post-scriptum

Vídeo-ensaio: «Ventura: a personagem estratigráfica»

<https://vimeo.com/65290991>

password: ventura

Um estudo de «*Juventude em Marcha*», Pedro Costa, 2006

Com fragmentos vertidos para preto e branco

Com narração e legendas em inglês

Texto e montagem: Edmundo Cordeiro

Voz: Sara Graça

Som: Ricardo Leal

Produção: Acto de Filmar / Edmundo Cordeiro, Portugal, 2013

Texto dito por Sara Graça:

— Who throws the furniture out the window?

— Ventura. Ventura is the apparition that will arise, led by the pan movement to the house of one of his children.

— Ventura is the character and the actor of Pedro Costa's «*Colossal Youth*». Where is the real person and where is the fictional character?

— A spatio-temporal continuity in permanent variation places the actor's representation outside the normalized coordinates of confrontation and dialogue.

— Ventura doesn't dialogue, Ventura says.

— Ventura wanders, jumping from space to space

— And from time to time

— And here, a leap in time and space, with the recitation of the letter, which is the ritornello of the film: it is the song that marks the territory of this man.

— What is this letter? And what is this letter in the film? It is the song that marks the territory of this man — and

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui ao conceito de «biodrama» introduzido por Stéphane-Albert Boulais (2009). Diz o autor: «O biodrama é a montagem dramática das imagens da palavra vivida por pessoas que não são actores.» (p.88) O «bio» remete, portanto, não só para o vivido, mas igualmente para a qualidade de «não actor». De que forma é que, por intermédio deste conceito de «biodrama», podemos pensar a diferença e a interferência entre a personagem real e a personagem fictícia? O esquema de relações internas ao conceito de «biodrama» é este: montagem dramática — palavra vivida — pessoas que são e se representam a si próprias. O que é que isto implica? Desde logo, diz, Stéphane-Albert, «o biodrama resolve o problema da distância entre o actor e a sua personagem, dado que personagem e actor são a mesma pessoa». (p.95) Mas como entender isto? Quer dizer que se anula essa distância? Talvez não seja bem isso; talvez a questão possa apresentar-se desta maneira: isto quer dizer que a distância entre o actor e a sua personagem deixa de se colocar a priori; aqui, ela só existe no acto, reformulando-se, sendo uma espécie de agente de uma metamorfose auto-reflexiva, em que a personagem só sai de si (representa) para se virar para si mesma (reflexão) como outra, para se olhar a uma certa distância. Em Pedro Costa, porém, não se trata de modo nenhum disto que aqui é teorizado por Stéphane-Albert Boulais em correspondência com a prática documental do cineasta Pierre Perrault — desde logo, porque não é a palavra vivida, no seu fluxo virgem, aquilo que interessa a Pedro Costa.

<sup>2</sup> Diz Pedro Costa: «bastava crer que Ventura era uma figura lendária com duas faces, que leva em si o impulso dos pioneiros das Fontainhas e a sua inelutável tragédia» (Neyrat, 2008: 28)

the territory of a people. Yes, that means us too.

— Ventura goes to the houses of his children, who accept him as father — but, at the end of each scene, they remind him that after all he is not their father.

— This stratigraphic variation (time and space) is printed on the representation of the actor. Yes, Ventura is an actor.

— In Pedro Costa's «In Vanda's Room», the character, that is, the person of Vanda says a word thousand times staged, intensified by the filmmaker's composition.

— But, what changes between Vanda and Ventura?

— In «Colossal Youth», what is said by the character, that is, the person of Ventura comes from the filmmaker's own construction, from his belief, but built from the life of Ventura.

— What life is that? It is the life of whom?

— The life of Ventura is an exemplary life. His life supports the emblem of a tragic people.

— What is Ventura, once again? Ventura is a transcontinental and trans-historical event: Ventura is the result of a confrontation between fictional and documentary powers, the result of what Gilles Deleuze calls the «power of the false», the power that permanently shifts, in Ventura himself, the actually existing Ventura from the invented Ventura.

— A stratigraphic character — that means: Ventura «Labanta Braço»

## **BIBLIOGRAFIA**

**Boulais, S.-A. (2009).** Pierre Perrault, biodramaturge: l'exemple de La bête lumineuse. In M. Garneau e J. Villeneuve (Eds.), *Traversées de Pierre Perrault* (pp.87-106). Montréal, Canadá: Éditions Fides.

**Deleuze, G. (1985).** *L'image-temps*. Paris: Éditions de Minuit.

**Deleuze, G. (1990).** *Pourparlers*. Paris: Éditions de Minuit.

**Deleuze, G., Bene, C. (1979).** *Superpositions*. Paris: Éditions de Minuit.

**Fernandes, J. (Ed.) (2007).** Pedro Costa, Rui Chafes — *Fora! Out!*. Porto: Fundação de Serralves.

**Neyrat, C. (2008).** *Conversación con Pedro Costa*. In C. Neyrat (Ed.), *Un Mirlo Dorado, Un Ramo De Flores y Una Cuchara De Plata* (pp.9-166). Barcelona: Prodimag.

**Rancière, J. (2009).** *Política de Pedro Costa*. In R. Matos Cabo (Ed.), *Cem Mil Cigarros* (pp.53-63). Lisboa: Orfeu Negro.

# .04

## CINEMA: NOVAS NARRATIVAS E NOVAS TECNOLOGIAS

Casimiro Pinto, Arlete Petry, Nelson Zagalo

As formas da experiência estética e de produzir representações do cinema diferem hoje dos modelos de ontem. Mas tudo acontece sob a impressão de que nos acercamos de um amanhã ainda mais, radicalmente, diferente. Tudo mudou e tudo mudará sempre: processos narrativos, mediações tecnológicas, sistemas de produção, modelo de negócio, etc. E o que persiste? Contar e ouvir contar histórias! Explorar e experimentar diferentes configurações do mundo, porventura de forma menos distanciada da experiência quotidiana! Afiliar o “eu” singular à produção material e imaterial da “inteligência coletiva”! Mas não será esta mudança “um quase nada”, o lado visível por procurarmos no espaço resplandecente de luz aquilo que porventura se terá perdido nos recônditos ermos deixados na sombra?

Em qualquer caso, sabemos-lo todos, a ideia de longa duração persiste em jogar, teimosamente, em todos os lados do tabuleiro das continuidades e das rupturas nas memórias e no imaginário do homem, confundindo a herança com a progenitura, a mudança com a permanência. Mas como se produz isso tudo, concretamente, observadamente?

Retomemos, então, a questão lançada em edição anterior: Que mudanças no modo de fazer os filmes (com todos os entendimentos que lhe acrescentam as possibilidades digitais e interativas aplicadas a narrativas e a filmes), de ver os filmes (com os acrescentos possíveis de serem agora multiplataforma, móveis portanto) ou de criar ou recriar os imaginários (entendidos como conteúdos multimídia e hipermedia transgênero, de jogos que se fazem filmes e filmes que se fazem jogos)? E acrescentemos estas duas preocupações: o que permanece da linguagem cinematográfica e como se metamorfoseia esta em outros media?”

Em torno destas questões, as respostas dadas pela investigação antropológica deram conta do compromisso em explorar as novas possibilidades de comunicação e de trocas entre culturas, não sendo mais as interações de vozes que se buscam, mas o respeito, sem escalonamento a priori de cada uma

delas, das várias vozes produzidas por diferentes pessoas em diferentes posições, algumas podendo ser investigadores, outros académicos, outros escritores de obras literárias de ficção, para referir apenas algumas das possibilidades inventariáveis.

O antropólogo como “olhar observador”, deambulante, para quem a investigação não é mais e apenas a descrição ou a explicação do que se passa no seu “campo”, mas uma oportunidade para utilizar o encontro com a diversidade como ensejo para reconsiderar algumas das suas pressuposições, e para refletir acerca da extensão mais ampla do contexto sócio-político que o seu “objeto” de estudo incorpora e que podem reclamar abordagens interdisciplinares como forma de alcançar os efeitos locais de forças globais.

Para Fischer<sup>1</sup> a ideia de que os antropólogos se acercam do “outro” cristalizado numa categoria relativamente estável, homogénea e não problemática é inapropriada. O “outro” do antropólogo são realidades empíricas já interpretadas e representadas por muitos outros - jornalistas, historiadores, outros investigadores. Na verdade, a realidade social é multifacetada e nela coexistem várias representações.

O desafio de renovar a voz antropológica é o da crescente complexidade e diferenciação das interações de vários tipos de culturas, ao mesmo tempo que novas formas de globalização e de modernização juntaram todas as partes da terra em interações policêntricas, mais amplas e mais desiguais. O que torna necessário multissituar o “terreno” de observação pelos lugares por onde se vai construindo o objeto de pesquisa.

Como afirmar então, e com base do que se acaba de referir, as novas formas multimédia de recriar imaginários, de lidar com “os virtuais” enquanto lugares antropológicos?

---

<sup>1</sup> FICHER, Michael M. J. (2009). *Anthropological Futures*, Durham and London: Duke University Press.

## Narrativas fílmicas em Videojogos?

ARLETE DOS SANTOS PETRY

---

*Arlete dos Santos Petry tem suas pesquisas voltadas para os Jogos Digitais, Linguagem Hipermídia e Semiótica. Atualmente, encontra-se desenvolvendo uma pesquisa de pós-doutorado sobre Jogos Digitais na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) BRASIL, com apoio da FAPESP. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, tendo pesquisado os temas Jogo, Autoria, Produção de Conhecimento e Jogos Digitais. Mestre em Educação e graduada em Psicologia. Lecionou em universidades de São Paulo e Rio Grande do Sul disciplinas da área de Educação, Psicologia, Videojogos e Comunicação. No 2º semestre de 2012, foi professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP com a disciplina "A Vida Digital: um percurso da hipermídia aos games".*

# Narrativas fílmicas em Videojogos?

Arlete dos Santos Petry

## RESUMO

Títulos importantes na história mais recente dos jogos digitais têm se destacado, dada uma certa proximidade com o cinema no que diz respeito tanto a uma qualidade da imagem, quanto a uma complexidade narrativa. Desde o jogo *Myst*, 1993, dos irmãos Miller, primeiro sucesso a buscar as características das qualidades mencionadas, vários outros têm tentado o mesmo caminho. É, nesse sentido, pensando nas narrativas dos jogos digitais e em sua apropriação da linguagem cinematográfica, que analisaremos alguns jogos com enfoque nas soluções encontradas para o efeito de presença e imersão, bem como as alternativas para contar uma história. Procuraremos responder como são as narrativas que se apresentam nesses jogos e quais temáticas estão sendo vivenciadas nesse mais recente formato de contar histórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas, videogames, linguagem cinematográfica, imersão, presença.

**KEYWORDS:** narrative, videogames, film language, immersion, presence.

## INTRODUÇÃO

A investigação sobre os jogos digitais, embora venha crescendo velozmente, hoje ainda está longe de responder a uma grande série de questionamentos dos teóricos voltados para essas pesquisas.

Considerando-me uma, dentre eles, a cada vez que avanço no estudo de uma perspectiva sobre os jogos digitais, abre-se mais um leque de questionamentos, especialmente pelo fato de que esses objetos não param (felizmente) de ser produzidos com inovações. A cada nova produção, especialmente as provenientes das chamadas produções independentes, a linguagem em construção dos jogos digitais é desafiada, testando os próprios teóricos dos jogos a respeito de suas constatações anteriores. Talvez por isso a pesquisa dos jogos digitais seja tão instigante.

Este estudo em particular, caracterizando-se como um estudo exploratório, levantará algumas questões sobre os modos narrativos encontrados em dois jogos, que os faz aproximarem-se da linguagem do cinema. Isto será abordado em duas perspectivas: (1) análise do jogo como um todo, e (2) discussão elucidativa da função e utilização da linguagem cinematográfica nos jogos.

Para tal, o presente estudo traz uma abordagem sobre o que caracterizará a linguagem desses novos meios, como se apresentam algumas narrativas no cinema e nos jogos - com especial atenção à cinemática dos jogos - e os conceitos de presença e imersão, como consequências de uma narrativa bem sucedida. Por esse caminho, chegamos a discutir dois casos de jogos digitais em que os recursos do cinema apresentam-se desenvolvidos de forma bastante potente, enquanto linguagem comunicacional.

### Características dos novos meios

Embora já soe estranho falarmos em “novos meios”, foi esta a forma como Manovich (2001) referiu-se às formas de produção, distribuição e comunicação mediatizadas pelo computador, às formas de comunicação na era digital que se expandiram na década de 1990. Para ele, o paradigma científico - no sentido de Thomas Kuhn - dos “novos meios”, está apoiado nos princípios da representação numérica, da modularidade, da automatização, da variabilidade e da transcodificação.

A representação numérica transforma o meio e a mensagem em estruturas flexíveis. Uma imagem pode ser ampliada, reduzida ou distorcida; podemos transformar uma imagem em outra; podemos procurar uma imagem a partir de uma palavra-chave e, fundamentalmente, podemos relacionar qualquer imagem com algum texto, som, vídeo ou outro dado qualquer. Isso somente é possível pela estrutura de plasticidade que o meio “construído por programação” permite, a partir de projetos de design hipermídia.

O princípio da modularidade diz respeito à capacidade de compartilhamento de informações encontradas nos chamados “códigos embebidos”, permitindo que um mesmo objeto digital possa estar em vários trabalhos nossos ou de outros, acelerando processos de produção e divulgação. A essa característica agrega-se a capacidade dos “novos meios” de funcionar com agentes inteligentes, permitindo a automatização de processos computadorizados.

A variabilidade para a criação digital diz respeito ao que é mutável e líquido, característica já encontrada em outras esferas da cultura contemporânea (Bauman: 2001, Lipovetsky: 2011). Parte da ideia de criação, mediante o acesso à consulta de listas e mecanismos de busca, sendo a base para a atual cultura da interface, na qual o sentido estético foi desenvolvido a partir dos meios de comunicação anteriores: cinema, rádio, televisão e a palavra impressa.

No que se relaciona às modificações nos modos de viver, pensar e sentir (Santaella: 2004), fomos paulatinamente aumentando a capacidade e o número de usuários com a possibilidade de decidirem qual tipo de interface querem para si: cor, imagem, áudio de fundo etc. Além disso, com a fusão das mídias - hipermídia - vídeo, áudio, ima-

gem e texto puderam conviver e participar na produção de sentidos e, ainda, o usuário pode ter acesso particular a cada um desses elementos para reconfigurá-los, de acordo com os seus critérios subjetivos.

Por fim, dois últimos aspectos da variabilidade podem ser ainda evidenciados. O primeiro, a atualização, ocorre cada vez que se atualiza plugins no browser ou uma versão de um material. Ele também se apresenta na diversidade de formatos de um mesmo conteúdo: filmes, games, música, livro, sítio web etc., tema discutido por Jenkins (2008). O segundo, a possibilidade de se organizar mapas de nossa navegação e interesse, seja como histórico de navegação ou uso de aplicativos que permitam que conceitos dos mais variados possam ser organizados para o usuário e compartilhados com demais usuários da WEB.

O quinto princípio, a transcodificação, é a direta consequência da representação numérica. Significa, em primeiro lugar, que toda e qualquer informação do mundo real pode, por um processo de transcodificação para o código digital, possuir uma representação no ambiente dos computadores (Negroponte: 1995, Murray: 2003). Toda a tradição histórica já tem sido digitalizada para o computador e para a WEB, desde o advento dos Scanners, como imagem ou texto. Mais recentemente, tem-se a digitalização de áudios e filmes, os quais, além de preservarem o conteúdo para a história futura, democratizam e universalizam o seu acesso. Como apontou Bairon, um dos precursores dos estudos teóricos e da produção em linguagem hipermídia, já em livro de 1995, “estamos sofrendo a digitalização do mundo. O mesmo mundo que até o século XIX foi, prioritariamente, narrado ou escrito e que, no século XX, foi, prioritariamente, visualizado analogicamente, no século XXI passará a ser digitalizado”.

Quando pensamos os objetos culturais que nasceram com o computador, como os jogos digitais, e aqueles que estão paulatinamente incorporando as características da linguagem dos “novos meios”, como o cinema, uma das questões gira ao redor da luta travada entre os novos meios e os velhos meios, no sentido de compreender os novos meios como disruptivos ou como uma continuidade dos velhos meios. Para nós, tanto os trabalhos de Bairon, como os de Manovich, são exemplares ao revelarem um paradoxo, pois são discursos que apontam para uma ruptura e uma continuidade ao mesmo tempo. Ruptura, pois o conhecimento humano, paulatinamente, está sendo incorporado, produzido e disseminado pela tecnologia dos computadores, em uma espécie de “Complexo de Édipo” tecnológico (Manovich: 2001: o filho (novos meios) mata selvagemmente o pai (velhos meios). Continuidade, pois este “novo meio” de comunicação já deu mostras de ter absorvido, de estar reaprendendo a construir sua linguagem, apoiando-se nos “velhos meios”.

Um exemplo de área na produção dos jogos digitais que muito tem se amparado teoricamente no cinema é a roteirização, da qual falaremos adiante, bem como as técnicas da própria linguagem comunicacional.

Ao longo da história, as mudanças nas tecnologias midiáticas se relacionam com a mudança social. A lógica dos “velhos meios” corresponde à sociedade industrial de massa, com uma grande audiência, recebendo exatamente a mesma informação; já, a dos “novos meios”, esta se encaixa com a lógica da sociedade pós-industrial, que valoriza a individualidade e as necessidades singulares. “A tecnologia dos novos meios atua como a mais perfeita realização da utopia de uma sociedade ideal composta por indivíduos únicos” (Manovich: 2001).

A forma como organizamos as informações não deixam de ser visões de mundo. De um lado, temos os sistemas hierárquicos de arquivos (Interface Gráfica do Usuário - GUI), de outro, a rede plana e não hierárquica dos hiperlinks na WWW. Se pensarmos nelas como estruturas de conhecimento, a primeira terá a organização do conhecimento científico e a segunda, a forma do conhecimento do senso comum. Como as duas formas convivem, aproximam-se e se distanciam?

Podemos pensar a linguagem hipermídia como potencial para privilegiar a diversidade de sentido, nunca seu monopólio. Estamos nesse caminho?

### **Por uma compreensão das narrativas em jogos - narrar no cinema, narrar nos videogames**

Como nos diz Rabin (2012), com o desenvolvimento tecnológico dos jogos digitais atingindo patamares de qualidades gráficas superiores, seus desenvolvedores têm se voltado para tornar os jogos mais realistas e imersivos, encontrando na arte de contar histórias interativas uma maneira eficaz de conseguir isso.

Embora entendamos que narrar em jogos implica em atentar para uma série de elementos como luz e sombra, cor, som, objetos etc, as características da história a ser contada ainda possuem suas dificuldades, quando construídas para os ambientes virtuais do computador. Com o cinema não foi diferente, embora uma longa história de reflexão a respeito o acompanhe.

Em uma de suas primeiras interpretações teóricas, realizada por Münsterberg, professor de Psicologia de Harvard, em 1916, o cinema foi percebido como tendo grande capacidade para reproduzir e levar à tela diversas funções mentais. Eisenstein, nos anos vinte, experimentou levar O capital, de Marx, às telas do cinema, em uma tentativa de ensinar o trabalhador a pensar dialeticamente (o equivalente visual da tese e antítese, para chegar a síntese). Atualmente, essas questões continuam a ser discutidas e pensadas com a realidade virtual, com as experiências de hipermídias (Bairon & Petry, 2000) e jogos (Petry, 2010).

Vivenciando a distribuição de todas as formas culturais pelo computador, já não nos comunicamos com o computador, mas com a cultura na forma digital, seja expressando-se enquanto rádio, cinema, jornalismo, publicidade, jogos etc. Para além da influência recíproca das tradicionais tecnologias desses objetos de expressão humana, influências culturais se sobrepõem, hibridizando-se as linguagens, por exemplo, entre cinema e videogames.

Já em 2004 (Champion: 2009), Anthony Breznican escreveu que Steven Spielberg acreditava que os jogos digitais se aproximariam do cinema como uma forma de contar histórias, quando Spielberg disse: “video games are getting closer to a storytelling art form – but are not quite there yet”. Além disso, na mesma entrevista, o cineasta apontou que o indicador de que os jogos conseguiriam passar a emoção do cinema seria quando alguém confessasse que chorou em determinado ponto do jogo.

De igual forma, intrigava ao cineasta a questão de quem seria o encarregado de contar a história nos jogos: o autor do jogo (o programador ou designer que o planeja e o constrói) ou o jogador que o atualiza? Para a teoria dos jogos, esta não é uma questão sem importância, pois situa-se no cerne da difícil definição do que são os jogos. De uma forma rápida, poderíamos responder dizendo que ambos contam a história.

Além disso, como conciliar uma história contada ou controlada, inicialmente, pelo designer, mas também pelo jogador, foi outra questão que fez Spielberg indagar-se sobre a possibilidade de os jogos contarem histórias emocionando as pessoas, como no cinema.

Em entrevistas com jogadores, temos encontrado relatos de manifestações de emoção como quando o cavalo Agro de *Shadow of the Colossus* morre e Y. (masculino, 8 anos) refere ter chorado. Ou mesmo quando a sensação de impotência se abateu sobre nós, quando nós mesmos não fomos capazes de salvar Shaun em *Heavy Rain*.

Parece-nos, e esta é apenas uma hipótese, que é justamente essa dupla responsabilidade na produção da narrativa que faz os jogos se intensificarem como objetos de uma experiência estética (no sentido gadameriano), minimizando as limitações técnicas que ainda se manifestam na produção dos mesmos. Ou seja, nos jogos temos a narrativa embutida<sup>1</sup> (Dubiel & Battaiola: 2007) ou acoplada (Rahn: 2009), criada pelo designer, normalmente com uma equipe de profissionais de diferentes áreas (de desenhistas a programadores), mas também temos a participação do jogador que introduz, em sua singular experiência de jogo, elementos de uma narrativa emergente (Salen & Zimmerman: 2004).

Se ainda não temos nos jogos o nível expressivo dos filmes, parece-nos que não queremos deixar de ter parte do controle que os jogos nos possibilitam, característica que os difere dos filmes. Além disso, as personagens dos jogos são simplificadas, na forma e no movimento, pois elas têm uma gama limitada de animação, entretanto, a qualidade das renderizações 3D sobre as capturas dos movimentos corporais e expressivos de atores de grande capacidade de representação vêm crescendo rapidamente. O enredo dos jogos, embora seja muito menos complexo do que o das produções cinematográficas dos últimos anos, também tem sido uma preocupação para alguns designers, embora deva ser conciliado com a jogabilidade que permitirá ao jogador concentrar-se para sobreviver ou descobrir o que deverá fazer para prosseguir no jogo.

Apesar dessas limitações, não podemos negar pesquisas na área como Kara, de David Cage, (2012), um estudo para explorar as capacidades expressivas de personagens em jogos, ou *Dear Esther* ([dear-esther.com](http://dear-esther.com)), do professor universitário Dan Pinchbeck, que problematiza a capacidade humana de permanecer no jogo um tempo maior em um espaço navegável sem um objetivo claro do que realizar.

Por outro lado, como admite Zemeckis, a tradição fílmica tem aprendido, a partir de técnicas de jogo. Assim como nos anos 1980, o cinema tornou-se influenciado pelo ritmo e estilo de comerciais de televisão, Zemeckis (citado por Champion: 2009) acredita que as próximas décadas vão ser muito influenciadas pelo mundo digital dos jogos. No entanto, o crítico de cinema Roger Ebert, em citação de Champion (2009), parecia concordar com Spielberg que os jogos não exercem emoção muito grande sobre nós, indo ainda mais longe ao sugerir que os jogos, por sua natureza, não podem ganhar o status de arte. Embora, para alguns, esta questão pareça estar superada, para outros, é um campo de discussão ainda aberto.

Para muitos dos jogadores, os jogos digitais ainda representam uma perda dessas preciosas horas que temos disponíveis para nos tornar mais cultos, civilizados e compreensivos (Champion: 2009). Seria esta uma questão própria à estrutura dos jogos digitais, uma questão dos jogos escolhidos ou, ainda, uma questão relativa à maneira como jogadores se relacionam com os jogos? Em entrevista concedida a nós, em 2012, R. (masculino, 46 anos, jogador desde a juventude, e pesquisador de videogames) disse-nos, quando perguntamos se havia aprendido algo com os jogos, que havia aprendido a se conhecer melhor. Esta constatação empírica encontra eco no estudo de Zagal (2011), quando refere, baseado em pesquisas anteriores, que os videogames podem estimular a reflexão ética, podem funcionar como aprovação aos quadros éticos dos jogadores, ser planejados para reforçar os ideais éticos, bem como fornecer um contexto em que se pode lutar com dilemas morais. Trata-se aqui de uma reedição do mesmo problema

<sup>1</sup> Esta noção na tradução brasileira de *Rules of Play* de Salen e Zimmerman foi traduzida por incorporada. Como o artigo dos autores citados foi anterior à tradução brasileira, o termo “embutida” tornou-se parte do vocabulário da área no Brasil.

que se deu com a prensa: acusava-se o livro de impedir a reflexão e minimizar a memória, pois o essencial estaria em uma tradição oral.

Ainda quanto ao nosso entrevistado, alguém mais crítico poderia refutar que alguma reflexão seria esperada de alguém que joga há tantos anos. É verdade, pois já foram anos de interação com os jogos. Mas quantos anos precisamos para compreender verdadeiramente uma teoria, um pensador, ou mesmo para sermos capazes de alguma crítica bem fundamentada?

Como já demonstrado pela teoria da representação de Kant a Freud, e discutido por Heidegger como a estrutura fundamental do Dasein, não se pode chegar até a compreensão de qualquer coisa de imediato, mas somente através da experiência do ser-com em meio-ao-mundo. Sendo assim, é pela parte, pelo fragmento, pela nota inicial de uma melodia completa, que se vai compreendendo, nunca pela compreensão final. A compreensão final é logicamente impossível: só a acessamos pela via do imaginário.

Para alguns, a diferença entre a forma de narrar no cinema e a de narrar nos jogos digitais, resume-se na ideia de Ebert, ao dizer que jogos, pelo fato de apresentarem a característica fundamental da interatividade, jamais poderiam se tornar objetos de arte, tal qual o cinema, uma vez que a arte, para ele, exige o controle de uma ação autoral específica. Em uma reflexão a respeito, Champion (2009) observa que tanto o cinema, desde muito, apresentou-se interativo na sua forma de produção (Hales citado por Champion: 2009), como teóricos e designers de games têm se dedicado a estudar as formas possíveis de controlar as narrativas nos jogos. Com isso, todavia, não parece querer dizer que concorda com Ebert de que o controle autoral deva ser o elemento a distinguir uma e outra forma de manifestação humana.

Entretanto, nas discussões sobre jogos, a característica da interatividade sempre se faz presente, a ponto de alguns teóricos de games mais próximos à ludologia tenderem a desconsiderar como jogos experiências navegáveis com baixa interatividade, afeitas ao puro automatôn, o que não acreditamos ser o caso de Champion.

Nos estudos sobre as narrativas nos jogos digitais já se constataram movimentos autorais em dois sentidos: um pertencente ao designer de jogos e sua equipe, outro aberto pelo ato de jogar /navegar do jogador, que necessariamente implica em tomadas de decisão<sup>2</sup>. Além das decisões que vão sendo realizadas a partir das possibilidades apresentadas e disponibilizadas pelo designer do jogo, vemos surgir, como já citado, o que foi chamado de narrativa emergente. Esta, que é construída pela ação de jogar de um determinado jogador e, geralmente, não planejada pelo designer, constitui-se de um movimento autoral que vem preencher os espaços de abertura (maior ou menor) deixados pelo autor previamente reconhecido. Seria o sujeito da narrativa emergente exclusivo dos jogos e não presente nos filmes? Pensamos que não.

### **O lugar da cinemática nos videogames**

Desde algumas décadas, para sermos mais precisos, desde 1983 (Rabin: 2012), com o desenho animado interativo *Dragon's Lair*, o mundo dos videogames percebeu o potencial que a experiência cinematográfica poderia trazer para os videogames. Na sequência, vimos surgir *Doom* (1992) e a possibilidade de vivenciar uma experiência cinematográfica em tempo real ao jogar.

Esses universos, nessa época, ainda distantes, foram estreitando-se com a utilização da computação gráfica no cinema, assim como com a influência que uma forma de expressão foi recebendo da outra. Filmes sendo construídos com personagens digitais - como o famoso *Toy Story* -, e utilizando-se de estruturas narrativas típicas dos videogames - como a série para televisão *Spartacus* -, assim como jogos sendo produzidos com a movimentação e a dublagem de atores já consagrados no cinema contemporâneo, dentre os quais destacamos o trabalho de David Cage<sup>3</sup>.

Já há algum tempo, os recursos provenientes da linguagem do cinema têm aparecido em um grande número de jogos, especialmente com o que se convencionou chamar cinemática. Esta poderá ser integrada ou não ao projeto como parte da jogabilidade. Ou seja, pode ser utilizada como uma espécie de prólogo à jogabilidade ou ser incorporada a diversos momentos em meio à jogabilidade. O uso de cinemática nos jogos aparece mais frequentemente em duas formas, como uma cut-scene ou como um maquinima.

As cut-scene ou maquinimas, objetos de reclamação de alguns jogadores mais afeitos à ludologia, "designam uma dada sequência animada em um jogo sobre a qual o jogador tem nenhum ou pouco controle, às vezes interrompendo a jogabilidade e sendo muitas vezes empregada para os momentos de troca de fase ou preparação dramática" (Rabin 2012: 756 N.R.T.). Embora ambas visem "fazer a história progredir em direção aos seus pontos-chave, reforçar o desenvolvimento da personagem principal, introduzir outras personagens contextualizando-as, providenciar informações de fundo, atmosfera, diálogo, ou pistas" (idem), diferenciam-se. São cut-scenes, quando renderizadas e gravadas em vídeos usados no jogo; são definidas como maquinimas, quando animadas, utilizando-se o próprio mo-

<sup>2</sup> *A explicitação dessa noção foi trabalhada detalhadamente em nossa Tese de doutoramento intitulada O Jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento: análise e produção em linguagem hipermídia.*

<sup>3</sup> *Mais detalhes sobre o trabalho de David Cage no site da Quantic Dream. Disponível em: <http://www.quanticroam.com> [Acessado em 23/02/2013].*

tor de jogo para controlar seus movimentos<sup>4</sup>.

O maquinima é tipicamente definido como a resultante de um motor de jogo 3D interativo, usado em tempo real para produzir vídeo ou uma emergente jogabilidade (Champion: 2009) ou como um filme animado em um ambiente virtual 3D em tempo real (Marino citado por Champion: 2009). Ambas as definições acentuam, no aspecto de sua produção, de como ele é feito, destacando-o como um meio acessível, barato e artisticamente irrestrito. Entretanto, Champion (2009) está interessado na discussão de como o maquinima chega ao usuário final, ou seja, como ele é experienciado. Neste ponto, parece-nos que o mais importante é a técnica estar a serviço do efeito de linguagem que o jogo busca produzir no jogador, ou seja, no trabalho de colaboração entre cinema e videogames.

Temos, como ponto de partida, que tanto o cinema quanto os jogos trabalham para produzir e gerar uma narrativa emocional. As cut-scenes ou as maquinimas nos jogos podem ser utilizadas tanto para preparar o jogador para uma mudança no ritmo do jogo, como sinalizar que uma situação difícil ou perigosa está prestes a acontecer ou, ainda, para se realizar tarefas da personagem, as quais precisam ser controladas pelo motor de jogo. Isso, após a ação do jogador. Por exemplo: ao se clicar em uma caixa, pode ser acionada um maquinima no qual a personagem se agacha e com suas mãos abre a tampa da caixa. Podem também, como lembra Rabin (2012), funcionar como uma pausa, a fim de recuperar o jogador para os desafios da fase seguinte. Como no cinema, recursos de imagem e do som vão fornecendo os signos necessários para uma comunicação bem sucedida.

Entretanto, Rabin (2012) aponta uma distinção entre filmes e jogos dizendo que “nos jogos, as sequências cinemáticas são, em primeiro lugar, elementos do jogo, e a jogabilidade tem seu próprio conjunto de regras independente das que regem a narrativa fílmica”. Apesar de a distinção ser pertinente, designers de jogos têm trabalhado no sentido de romper ou alargar essas fronteiras. O designer David Cage, ao produzir *Heavy Rain*, foi criticado por alguns de estar fazendo um filme e não um jogo; ele próprio definiu aquela sua produção como um “drama interativo”.

Não temos como negar que quem procura por um filme está ciente de sua situação passiva em termos de tomada de decisão, enquanto quem opta por um jogo está em busca de interação mais ativa e quer agir no mundo narrativo. Esse ponto de distinção na experiência do espectador e do jogador torna-se um desafio para a utilização da linguagem do cinema, quando lidamos com a produção de jogos; afinal, o fluxo de jogabilidade é fundamental para manter o jogador no jogo, mas também o fluxo da narrativa fílmica é central para manter o espectador atento ao desenrolar do filme.

### **Presença e imersão nas narrativas**

Conceitos bastante utilizados, mas nem sempre bem entendidos, nos ajudam a situar o que ocorre quando ficamos em contato com diferentes formas ou suportes de narrar. Neste curto espaço, apenas traremos uma possível perspectiva do tema, a título de indicar o que fundamenta a implicação de sujeitos aos ambientes de jogos.

Em uma reflexão fenomenológica de Heidegger, temos que a obra de arte é aquela capaz de trazer os aspectos realmente significativos de um objeto, revelando o objeto como uma coisa que se distingue na situação de um acontecimento. Ou seja, algo que se destaca como um encontro com um objeto, com uma “coisa” que nos é revelada pela primeira vez, tendo a capacidade de nos transformar. Experiências em ambientes virtuais (Handy et al citado por Champion: 2009) indicam um aspecto de “cósico (Dingheit)” de certos objetos nos mundos virtuais e nos jogos, objetos que nos induzem a pegá-los e usá-los simplesmente porque estão lá. Que, portanto, se prestam a nos provocar, ou seja, são evocativos, isto no sentido de que se colocam como entes simplesmente disponíveis (Heidegger: 2006).

Trabalhar com algo que, como Steven Johnson (2005) apontou, exige ação física rápida e processos cognitivos muitas vezes sofisticados não é fácil. Como lembra Champion (2009), desencadear respostas comportamentais e, ao mesmo tempo, fazer com que o jogador possa refletir sobre elas e ainda ficar envolvido, é sofisticado e habilidoso. Mas é pela relação do sujeito com as coisas do mundo que o mundo tem a oportunidade de se mostrar como mundo. Nesse sentido, a presença significa estar-com ou estar-junto. No caso, é o Dasein que está junto aos objetos no mundo digital, ele é o que constata e toma os objetos em todas as suas potencialidades.

Nesse sentido, podemos pensar, a partir de uma ideia de estética implícita de Chris Bateman (2012), que imersão trata de sentimentos ontológicos do Dasein e presença é uma sensação ontológica (relacionada à percepção e ao sensível) do Dasein.

### **Casos a considerar**

#### **Caso 1 - *Myst***

A perspectiva dos computadores e, especialmente, do ciberespaço dos anos 1990, abriu a possibilidade de uma infinidade de percursos a serem percebidos como “ambientes para serem percorridos”. Essa foi a ideia apresentada por Robin Miller, um dos autores do jogo *Myst* (Manovich: 2001), quando disse que “estavam criando ambientes

<sup>4</sup> A palavra maquinima também tem sido usada em referência a vídeos de jogabilidade, gravados pela comunidade de fãs e postados em sites, bem como para as sequências animadas dentro dos motores de jogos e renderizadas em vídeos para a divulgação dos jogos. Ambas permitem a criação de animações ou efeitos especiais para aprimorar as sequências.

para serem meramente percorridos". Entretanto, ele verdadeiramente constituiu-se como uma narrativa digital em um ambiente digital navegável e interativo (Murray: 2003), inaugurando, juntamente com o jogo Doom, "formas culturais" específicas.

Especialmente com *Myst*, abriu-se a possibilidade para compreendermos o universo digital e sua revolução, não mais como rupturas opositoras ao desenvolvimento da tradição ocidental da cultura de Gutenberg, mas sim como uma extensão do mundo no papel, da tela do cinema, ou seja, das mídias que antecederam o digital.

Segundo a pesquisa de Lorna Dannam ([www.dnihall.com](http://www.dnihall.com)), o universo *Myst* foi criado pelos irmãos Rand e Robyn Miller por volta de 1987, embora somente em 1993 tenha sido lançado o primeiro de uma série de "jogos sérios", pautado por uma cuidadosa estrutura de roteirização, design conceitual, ideias místicas mescladas com uma estética visual Art Nouveau.

O sucesso do jogo não havia sido previsto pelos seus autores. Em entrevistas, anos mais tarde, eles comentaram que queriam fazer algo no qual estivessem realmente comprometidos, tivesse sucesso ou não. Certamente que se tratava de um sonho, mas parece ao mesmo tempo que ele chegou na hora certa, pois, no primeiro Natal do jogo, no ano de 1993, estima-se que ele chegou a vender 20 milhões de dólares.

Lev Manovich (2001) reserva um importante papel para *Myst* dentro de suas reflexões sobre o "espaço navegável". Em *Myst*, o ritmo é lento e cadenciado por uma trilha sonora de expressão New Age. No mundo de *Myst*, e principalmente do *Myst* original de 1993, "o jogador move-se no mundo literalmente passo a passo, descobrindo a narrativa ao longo do percurso". Nesse caminhar, o cibernauta logo verifica que os mundos de *Myst*, repletos de paisagens e construções primorosas, são completa e densamente vazios; são mundos solitários, jogados ao cibernauta para a solução de seu enigma. Em *Myst*, não existem níveis de jogo, mas diversos ambientes completos e que oferecem diferentes situações.

Poderíamos dizer que a característica fundamental de roteirização de *Myst* é "a lógica da descoberta" (Tonéis, 2010). Cada enigma ou puzzle apresentado em *Myst* contribui para a resolução de uma parte de seu mistério e permite que seja possível avançar no entendimento do jogo, na compreensão da narrativa e mesmo na navegação. Um exemplo é o caso do cofre que guarda uma caixa de fósforos. Com os fósforos, você pode acender a caldeira e fazer funcionar o mecanismo que transforma uma árvore gigantesca, revelando um elevador que leva o jogador para um outro mundo mágico. Os números são encontrados em uma parte secreta da biblioteca de *Myst*. Assim, dentro da ideia de que existem planos dentro de planos, ou seja, de que um enigma esconde outro em seu interior, os puzzles de *Myst*, ao mesmo tempo que revelam soluções ao serem decifrados, mostram outros caminhos que podem ser investigados. Nesse processo, o sujeito da navegação consome horas diante do jogo e reforça as suas "estruturas lógicas elementares", de acordo com a ideia de Jean Piaget.

Além disso, *Myst* é regido por uma estética de navegação que propõe uma liberdade de movimentação. O cibernauta pode permanecer o tempo que quiser em um dos vários mundos e, inclusive, pelo simples prazer de nele passear. Os próprios autores declararam que se não alcançassem o status de jogo, simplesmente estariam satisfeitos por produzirem mundos nos quais poderíamos simplesmente passear. De acordo com Janet Murray, em "Hamlet no Hollodeck", esta é uma das grandes qualidades de *Myst*: a navegação livre por mundos digitais que o jogo inaugurou. Essa característica proporciona um tipo particular de economia de exploração do ambiente. Essa forma de economia tem como resultante o desenvolvimento da observação do ambiente, de seus detalhes e de suas características.

Assim, o potencial analítico do cibernauta é incentivado dentro da riqueza dos detalhes do mundo e de seus objetos que foram abandonados à solidão: laboratórios, bibliotecas, galerias, usinas e inúmeros equipamentos estão colocados para serem explorados. Muitos deles, interativos já no primeiro jogo, em 1993, se tornaram cada vez mais completos, complexos e funcionais, a cada vez que a narrativa foi incrementada com um novo episódio. Nesse caso, a evolução tecnológica dos computadores e sua capacidade de processamento é acompanhada pelos recursos interativos que são disponibilizados para a agência do cibernauta e a transformação do universo digital.

Ainda quanto à roteirização, a situação proposta ao cibernauta, expressa pelo pedido de auxílio do personagem Athrus, para que o cibernauta ajude a libertá-lo da prisão, bem como a sua esposa e, ainda, descobrir qual dos seus filhos, enlouquecidamente, foi o responsável por tal ação, atualiza dinamicamente a problemática do adversário oculto presente em vários filmes. A lógica, a solução dos enigmas e o comportamento do jogador são as únicas armas de que se dispõe. Murray (2003) relaciona essa estrutura de roteiro de *Myst* com as estruturas de roteiros produzidas por Shakespeare em suas peças teatrais, também fonte para a produção cinematográfica.

Encontramos também um fundamento construtivista na organização dos puzzles e na independência da solução deles, não havendo uma ordem linear para sua solução, deixando aberta a possibilidade da manifestação de vários estilos de jogadores.

Se, inicialmente, o universo de *Myst* é solitário (os personagens aparecem em vídeo-livros que são consultados pelo jogador), quando os autores lançam o segundo jogo da série, em 1997, (no Brasil), denominado de *Riven*, modificações importantes são acrescentadas, todas elas franqueadas pelos avanços tecnológicos, desenvolvidos em torno de

três ou quatro anos.

A nova conjuntura tecnológica permite que a realização de vídeos de alta qualidade, em 24 Bits Color (16 milhões de cores), seja processada durante o jogo. Além disso, com o desenvolvimento de técnicas de imagens com canal Alpha, é possível a participação de personagens reais dentro da narrativa digital. Em Riven, atores reais participam em cenários digitais do jogo, em sequências interativas com o jogador. O mundo se complexifica, as imagens 3D renderizadas assumem o status do foto-realismo. Com isso, Myst aproxima-se da qualidade de produção cinematográfica.

Enquanto em Riven a produção gráfica era realizada por meio da pré-renderização de imagens e sua navegação ao modo “point to click”, ou seja, de imagem a imagem, dentro da premissa clássica de jogos de Adventure, já, em Exile (2001), o terceiro da série, a navegação se dá por meio de imagens panorâmicas em 360°. Arrastando o mouse, o cibernauta pode agora ver uma visualização dinâmica de todo o seu entorno, da mesma forma como se estivesse girando sobre o centro do seu eixo corporal. A interação com personagens humanos reais e outros sintéticos é ampliada e estruturada novamente de forma cinematográfica.

Quatro anos se passam e, em 2005, conhecemos a nova narrativa dos irmãos Miller e de sua equipe da Cyan: Myst Revelations. O vídeo de promoção (maquinima) do jogo é encerrado com uma frase solene: “Toda família tem um segredo... Esta possui dois...”. Nesse jogo, a marca do trágico se anuncia de forma avassaladora. Além disso, a presença de Peter Gabriel em co-autoria com Jack Wall, com a Sinfonia de Revelations, transforma essa edição de Myst em uma autêntica obra de arte da cultura pop.

A narrativa e seus avanços com a tecnologia não pararam em Revelations, mas continuaram em End of Ages e Uru (Live). Contudo, acreditamos que é suficiente reter a estrutura apresentada até aqui e ponderar sobre suas possibilidades para a narrativa dentro do ciberespaço e, sobretudo, como a Comunicação pode, hoje, dialogar com ela. Cada dia que passa, os games se tornam mais reconhecidos em sua estrutura e potência na cultura contemporânea. Tal como a tragédia grega trilhou um caminho de desenvolvimento, os jogos digitais, hoje, como seus sucedâneos e herdeiros no mundo digital do ciberespaço têm ainda um caminho a realizar. Myst é um exemplo de que alguns desses games trilham um caminho bem sucedido, estando ao mesmo tempo ligados às tecnologias, às formas privilegiadas do comunicar e ao legado da tradição ocidental. Apoiados nesse exemplo, situamos nossa convicção junto a Lipovetsky<sup>5</sup> de que o homem continua situando-se no mundo em três tempos, ou seja, presente-passado-futuro, sendo esta uma condição para sua auto-organização.

Além disso, em Myst Original, passando por Myst Riven e culminando com Myst Revelations temos três tipos fundamentais de apropriação da linguagem cinematográfica, ambos utilizando-se do recurso de cut-scene. O primeiro deles é utilizado nas passagens de uma Era para outra, as quais são realizadas sob a forma de vídeos pré-renderizados, constituindo-se em animações que são executadas desde o ponto de vista da câmera e integradas no ambiente tridimensional do jogo. O segundo consiste na ação de personagens que interagem ou não com o jogador, todos eles derivados de gravações de estúdio em fundo azul ou verde e pela técnica de cromakey, introduzidos no ambiente tridimensional do jogo. Algumas dessas sequências possuem a típica função de uma cut-scene, na qual o jogador é situado na trama da narrativa, é informado de algo importante ou assiste ao fechamento de uma parte da trama. Finalmente, a partir de Myst Revelations um terceiro tipo de animação parcialmente ao modo cut-scene entra no jogo. Animações interativas com personagens e objetos são inseridas nos panoramas, muitas vezes com partículas inteligentes, com as quais o jogador pode interagir e modificar seu curso.

Será somente a partir de Myst End of Ages, o qual é construído com um motor de jogo tridimensional e imersivo, que nós encontramos maquinimas completos. Nestes, personagens na forma de seres vivos e humanos interagem com o jogador, afetando o curso da história, fornecendo-lhe informações ou buscando distraí-lo de sua meta, colocando dúvidas, questionando-o, etc. O mundo inteiro de Myst se transforma em um laboratório para a ação, navegação e interação do jogador, o qual, desde o começo, faz parte da trama, sempre inacabada.

## Caso 2 - Heavy Rain

O jogo Heavy Rain, lançado para PS3 (Sony), em 26 de fevereiro de 2010, e produzido pela Quantic Dream, foi anunciado pelo Museu de Arte Smithsonian, no mês de maio de 2011, como um dos 80 jogos considerados visualmente impressionantes<sup>6</sup>. Além do refinamento na qualidade gráfica dos ambientes e personagens, expondo traços afetivo-emocionais, possui uma narrativa a ponto de, ao ser lançado, ter sido questionado se se tratava realmente de um jogo ou de um caso de cinema interativo. O próprio designer, que se autodenomina “diretor”, disse tratar-se de um drama interativo.

A questão central da trama, passado o prólogo, logo se coloca: Até que ponto, você, como sujeito do jogo, está disposto(a) a ir para salvar alguém que você ama? Não um alguém qualquer, mas o seu próprio filho? Com essa

<sup>5</sup> Esta posição foi manifestada por Gilles Lipovetsky em palestra na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP em 2012.

<sup>6</sup> Smithsonian American Art Museum and the Renwick Gallery, EUA. Disponível em: <http://americanart.si.edu/exhibitions/archive/2012/games> [Acessado em 23/07/2011];

questão de fundo, *Heavy Rain* introduz a questão do desespero humano e leva o jogador a uma jornada que bascula entre o triunfo ou a impotência.

Para a compreensão do mundo de *Heavy Rain*, contamos ainda com uma narrativa que se expande para além das palavras ditas ou lidas. Contamos com uma narrativa expressa nas feições faciais das personagens, em suas entonações de voz, em suas formas de andar. Sempre quisemos capturar o “espírito” das personagens, perceber suas personalidades, dar-lhes vida e gerar uma crença na verossimilhança, mesmo quando os desenvolvedores de jogos não se preocupavam primordialmente com isso, pois não possuíam tecnologia para tal. Seguindo nossa ancestral característica de contadores de histórias, recheávamos as ações das personagens de jogos com motivações e objetivos. Mais recentemente, com as condições técnicas em expansão, chegamos ao ponto de nos surpreender com os gráficos dos cenários e o realismo das personagens.

No entanto, como apontado por Murray (2003), objetos presentes no mundo imaginário do game não devem ser demasiadamente reais, pois tais situações provocariam a interrupção do transe necessário para a manutenção da narrativa, devido ao fenômeno do estranhamento. Ora, partindo da ideia de que a estruturação do espaço pela navegação presta-se ao engajamento dramático, podemos apontar para a progressiva riqueza narrativa de conteúdo humano e psicológico que os jogos passaram a oferecer ao jogador<sup>7</sup>.

Diferentemente de outros jogos, em *Heavy Rain*, a morte dos protagonistas controlados pelo jogador não causa o reinício do jogo desde o último checkpoint, aspecto em que se assemelha, via de regra, às narrativas fílmicas. A morte é, na verdade, incorporada à história. Se uma das personagens jogáveis morre devido às ações do player, não temos o Game Over. Em vez disso, a trama continua com as outras personagens, e a morte da personagem torna-se parte da história, influenciando as atitudes das demais personagens e afetando os caminhos que poderão ser tomados.

Todas as personagens jogáveis foram projetadas para que o jogador, no decorrer da trama, tenha que decidir, a partir das opções fornecidas pelo designer, qual a ação a ser realizada. Além disso, o jogador poderá acessar os pensamentos das personagens jogáveis e perceber sua ambivalência, suas dúvidas e anseios, tendo assim, mais um elemento narrativo para decidir a ação de jogo que executará.

Em *Heavy Rain*, cada protagonista possui uma dificuldade (sintoma) que o persegue durante a trama; são personagens com dilemas, sofrimentos e, por vezes, de conduta duvidosa. Ao jogador, cabe a tarefa de tomar decisões que visem mudar a situação, ou seja, como personagem, enfrentar o seu sintoma. Essa explicitada fragilidade humana, encontrada em personagens com fracassos - na medida em que o mundo passou a ser mais exigente e que viver aumentou em complexidade -, talvez possa funcionar como elemento apaziguador para o nível de exigência que nos impomos na contemporaneidade (Petry: 2011).

Nos games, e em *Heavy Rain* em particular, dada sua abertura narrativa, vemos tanto a oportunidade de viver a experiência da impotência e fazê-la produzir reflexões em um dado sujeito, quanto levá-lo a jogar mais uma e outras tantas vezes até que sua performance o conduza ao triunfo. A escolha é do jogador, mas o canal para a reflexão se abre como quando assistimos a um filme ou lemos um livro.

A escolha do jogador também se dá em ações que não alteram a sequência narrativa imediata, mas são reveladoras da condição psíquica que o binômio personagem/jogador irá desempenhar ou tem possibilidade de acionar. Como já tratamos em texto anterior (Petry: 2011) para exemplificar esse dado de análise, descrevemos uma situação dramática do game com seus diferentes desenvolvimentos. Ethan busca o filho Shaun para ficar com ele em sua nova casa em algum subúrbio. Esse encontro pode se dar de três formas: (1) ele aproveita o tempo com o filho para atendê-lo em suas necessidades e tentar aproximar-se dele; (2) pega cerveja na geladeira se embebedando e vai jogar basquete no pátio e, (3) vai a uma sala ao lado assistir filmagens da família e chorar pela perda da situação do passado.

Esse aspecto, no que diz respeito à proposta do designer, é o que Rabin (2011) nomeia como “histórias interativas” e Murray (2003) “narrativas multiformes”. No caso de *Heavy Rain*, são aplicadas algumas técnicas narrativas para levar os jogadores a pensar que possuem mais controle decisório sobre as situações de jogo do que de fato têm. A grande variedade de combinações de desenvolvimento e finalização da narrativa gera essa experiência de responsabilidade no enredo; são cerca de 23 epílogos com uma gama de combinações que ultrapassam 23 finais. Não podemos jogar todas, portanto, como disse David Cage, assim como na vida, *Heavy Rain* nos faz pensar o que teria acontecido se as escolhas tivessem sido outras.

Aqui, vemos como a linguagem hipermídia, e os jogos em particular, apresenta-se similar a um alargador de possibilidades criativas para os sujeitos. Especialmente, as com características não-lineares. Como trabalhado em Petry [2010], a cada decisão no jogo temos, em alguma medida, um ato autoral, resultante, por sua vez, de um jogar com

<sup>7</sup> *Mesclando a estrutura da verossimilhança com a perspectiva do estranhamento, vimos na história dos videogames a ascensão de um primeiro grande herói com Mário [Nintendo 1981], o encanador que tem por missão salvar a princesa e trazer paz ao mundo encantado. Outros jogos que se seguiram foram tratando de temas cada vez mais complexos, como a questão da responsabilidade na administração de uma cidade em SimCity, a rivalidade entre irmãos e a luta do bem contra o mal em Devil May Cry, a luta pelo resgate de sua família em Red Dead Redemption, a rivalidade entre pai e filho (questão edípica) em Final Fantasy X e, inclusive, a experiência de um mundo de franca transgressão das leis em Grand Theft Auto.*

as possibilidades que nos são oferecidas.

Além disso, a forma como David Cage organizou a narração da história foi integrando-a à jogabilidade, ou seja, vai se conhecendo os fatos à medida que se vai jogando e agindo no mundo de Heavy Rain. A quantidade de informações recebidas também dependerá das ações e performances do jogador. Para Rabin (2012: 130), embora nem sempre a história interativa seja a melhor escolha em um projeto, ela “é uma excelente maneira de respeitar a vontade de experimentar a história, em vez de simplesmente absorvê-la passivamente”.

Todo o trabalho e ação das personagens em Heavy Rain é realizado por meio de animações em tempo real e controlado pelo motor de jogo tridimensional. Heavy Rain possui dois tipos básicos de incorporação da linguagem cinematográfica. O primeiro consiste em animações interativas controladas pelo motor de jogo, com as quais o jogador deve agir e construir seu curso narrativo. Elas são responsáveis pela forma que realiza o motor ao desafiar o jogador no sentido de levá-lo para o caminho variável da história. Nesses momentos de intervenção, seguindo uma sequência, automaticamente se abandona outras, detalhe nem sempre prontamente percebido pelo jogador. O outro tipo compõe-se de uma clássica estrutura apresentada nos momentos de carregamento de cenas de uma dada personagem com a qual se irá jogar. Trata-se de maquinimas que possuem a aparência de cut-scenes, mas são inteiramente produzidas pelo motor com seus próprios recursos e não através de cenas pré-renderizadas. Nessas, pode-se apreciar em detalhes as feições faciais e aspectos emocionais das personagens, característica inaugurada pelos jogos com Heavy Rain.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que apresentamos, poderíamos dizer que os mundos virtuais interativos constituem-se no sucessor lógico do cinema e, potencialmente, a principal forma cultural do século XXI - como foi o cinema no século XX -, pois o âmbito da cultura do computador em que a interface cinematográfica se transforma em uma interface cultural de maneira mais agressiva é a dos jogos digitais.

Entretanto, o que vemos em muitos jogos, desde a década de 1990, é uma alternância entre fragmentos interativos e sequências cinematográficas, a possibilidade de ajustar e alterar a posição da câmera, as técnicas de montagem, as personagens digitais sendo construídas com base em convenções interpretativas, emprestadas do cinema e do teatro, assim como as próprias estruturas narrativas.

As estruturas narrativas nos jogos têm crescido em importância nos últimos anos, inclusive em gêneros inicialmente mais avessos às narrativas, como os First Person Shooter (FPS). Em Rabin (2011: 131), encontramos que “tem sido demonstrado que a narrativa vem sendo bem recebida em recentes jogos de tiro, e muitos dos mais vendidos nos últimos anos têm sido aqueles com enredo”. Ele chega a dizer que “num futuro próximo, é provável que muitos gêneros irão se expandir para incluir narrativas mais complexas em sua jogabilidade” (idem). Inclusive, com a contratação de atores profissionais, emprestando seus movimentos corporais e vozes às personagens digitais, a qualidade interpretativa tem surpreendido os próprios jogadores, anteriormente acostumados às telas do cinema e televisão.

Além disso, como diz Rabin (2012: 757), “quase todo jogo apresenta algum tipo de sequência cinemática não interativa”, podendo ir, desde um brilho que funcione para anunciar a conclusão dos níveis de determinado jogo ou a vitória final, até sequências de ação e drama de Metal Gear Solid 4. É justamente pela vitalidade das formas de comunicar e narrar, com a introdução, nos jogos digitais, de narrativas cada vez mais complexas, bem como com as tecnologias do computador a serviço da arte de narrar no cinema, que não podemos concordar que atualmente se vivencie tempos de ocaso do narrador, como sugeriu Benjamin (1985), nem tampouco que a autoria se esvaiu com as tecnologias do computador. Todavia, ambos se transformaram com uma radicalidade geradora de efeitos em nossa dinâmica cultura.

Assim como os jogos digitais, os filmes que assistimos no cinema também têm se transformado. Não só pela tecnologia, como já falamos, mas inclusive pela forma como alguns têm sido narrados, como o exemplar Corra Lola Corra.

Para Manovich (2001), nas sociedades modernas, as idas a salas de cinema se converteram em uma técnica rotineira de sobrevivência frente ao entorno informativo cada vez mais denso, ou seja, uma saída para suportar a pressão da sociedade moderna. Qual a função dos jogos digitais na vida contemporânea, é uma pergunta que ainda estamos tentando responder.

### BIBLIOGRAFIA

**BAIRON, Sérgio & PETRY, Luís Carlos. 2000.** Psicanálise e História da Cultura. São Paulo: Mackenzie; Caxias do Sul: EDUSC.

- BAUMAN, Zigmunt. 2001.** Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BENJAMIN, Walter. 1985.** O Narrador. In *Magia e Técnica, arte e política, Obras Escolhidas, vol1*, São Paulo: Brasiliense.
- BOGOST, Ian. 2007.** *Persuasive games: the expressive power of videogames*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- DUBIELLA, Rafael Pereira & BATTAIOLA, André Luiz. 2009.** A Importância das Narrativas em Jogos de Computador in *Anais do SBGames2009*. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames07/artanddesign/full/ad3.pdf> (acesso em 15-03-2013).
- HEIDEGGER, Martin. 2006** [1927], *Ser e tempo*, Petrópolis: Editora Vozes.
- JOHNSON, Steve, 2005.** *Surpreendente!: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio De Janeiro: Elsevier.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. 2001.** *A Cultura-mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MANOVICH, Lev, 2001.** *The Language of New Media*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- MURRAY, Janet, 2003** [1997]. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*, São Paulo: Itaú Cultural: UNESP.
- NEGROPONTE, Nicholas, 1995.** *A Vida Digital*, São Paulo: Companhia das Letras.
- PETRY, Arlete dos Santos, 2010.** *O Jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento: análise e produção em linguagem hipermídia*. Tese de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUCSP. Orientadora Lucia Santaella.
- \_\_\_\_\_. **2011.** Heavy Rain ou o que podemos vivenciar com as narrativas dos games. In: X Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2011, Salvador. Proceedings SBGames2011. [sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92019\\_1.pdf](http://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92019_1.pdf). (acesso 22-06-2012).
- Petry, Luís Carlos, 2010**, Some Remarks on Ontological-Cognitive Structures in the Metaverse In *The Journal of Virtual Worlds Research*, v.2, 1-13, Number 5. The Metaverse Assembled. Disponível em: [journals.tdl.org/jvwr/article/viewArticle/770](http://journals.tdl.org/jvwr/article/viewArticle/770). (acesso 20-06-2012).
- RABIN, Steve (ed), 2011**, *Introdução ao Desenvolvimento de Games: entendendo o universo dos jogos*, vol 1, São Paulo: Cengage Learning.
- \_\_\_\_\_. **2012.** *Introdução ao Desenvolvimento de Games: criação e produção audiovisual*, vol 3, São Paulo: Cengage Learning.
- RANH, David, 2009.** Enhancing Web-based simulations with game elements for increased engagement In: *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Volume 36, 2009. Disponível em: <http://sbaweb.wayne.edu/~absel/bkl/vol36/36cb.pdf> (Acesso em 13-03-2013).
- SALEN, Katie & ZIMMERMAN, Erik .** *Rules of Play: game design fundamentals*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- SANTAELA, Lúcia, 2004.** *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
- TONÉIS, Cristiano Natal, 2010.** *A lógica da descoberta nos jogos digitais*. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUCSP. Orientador Luís Carlos Petry.
- ZAGAL, J.P., 2011** "Heavy Rain: Morality in Inaction, the Quotidian, and the Ambiguous", Poels, K. and Malliet, S. (Eds.), *Vice City Virtue: Moral Issues in Digital Game Play*, pp 267-286, Acco Academic, Belgium.

## FFILMOGRAFIA e JOGOS

- Corra Lola Corra, 1998**, Filme. Dir: Tom Tykwer. Alemanha.
- Jogo Dear Esther.** Site do jogo. In: <http://dear-esther.com> (acesso em: 16-10-2012).
- Spartacus, 2010**, Série para televisão Starz. Produção: Joshua Donen e Sam Raimi.
- Toy Story, 1995**, Filme. Dir. John Lasseter.

## WEBGRAFIA

- BATEMAN, Chris.** *Implicit Game Aesthetics (1): Crawford's Taxonomy* In: *Internacional Ihobo*. Disponível em <http://blog.ihobo.com/2012/04/implicit-game-aesthetics-1-crawfords-taxonomy.html> (acesso em: 29-03-2012).
- CHAMPION, Erik.** "Keeping It Reel: Is Machinima A Form Of Art?", 2009. Disponível em: <http://www.digra.org/dl/db/09291.09190.pdf> (acesso em: 17-03-2013).
- ROBINSON, Martin.** *Introducing Quantic Dreams Kara*. Disponível em: <http://www.eurogamer.net/articles/2012-03-07-introducing-quantic-dreams-kara>. (acesso em 30-03-2013).

## A função do narrador como agenciador narrativo em ambientes tridimensionais imersivos.

ALEXANDRE VIEIRA DA SILVA

---

*Mestrando na Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital (PUC-SP/Brasil). Professor no Centro Universitário SENAC-SP, Brasil. Curso de Pós-Graduação em Games. Curso de Pós-Graduação em Computação Gráfica 3D. Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais. Curso Superior de Tecnologia em Produção Audiovisual. E-mail: alexandre.vsilva@sp.senac.br*

LUÍS CARLOS PETRY

---

*Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUCSP. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital M/D. Departamento de Computação. Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais. (PUC-SP/Brasil). Site de pesquisa: [www.topofilosofia.net](http://www.topofilosofia.net), e-mail: [alletsator@gmail.com](mailto:alletsator@gmail.com).*

# A função do narrador como agenciador narrativo em ambientes tridimensionais imersivos.

Alexandre Vieira da Silva e Luís Carlos Petry

Mais uma vez sobre os “ombros de gigantes” (Isaac Newton).

## RESUMO

Este artigo aponta para um modelo narrativo dentro da hipermídia que busca a inserção do narrador como agenciador narrativo em ambientes tridimensionais imersivos. Argumenta que tal inserção pode ampliar os verbos de interação e desta forma permitir maior alcance dramático dentro de uma narrativa interativa de construção colaborativa e espontânea, buscando assim uma nova experiência diante das atuais possibilidades da narrativa digital.

**PALAVRAS CHAVE:** Narrativa, Hipermídia, Interatividade, Tridimensional, Videojogo, Topofilosofia.

## ABSTRACT

This paper aims to point to a hypermedia narrative model to explore further the medium and their potential, expands the verbs of interaction and generate greater dramatic potential. All this by inserting the figure of the narrator as a manager of three-dimensional space and a mediator between relations and narratives, using this environment as a “stage” to create a spontaneous narrative, collaborative, creating a new experience that explores the pleasure of storytelling as a relevant element to the management of the virtual environment.

**KEYWORDS:** Narrative Hypermedia, Interactivity, Three-dimensional, Game, Topophilosophy.

## INTRODUÇÃO

A principal questão da pesquisa aborda como a função do narrador, enquanto agenciador narrativo em ambientes tridimensionais imersivos pode contribuir para uma experiência narrativa de maior amplitude interativa e dramática nos jogos digitais (os videogames)?

Dentre os principais motivos de atualmente a dramaticidade da narrativa no jogo ser praticamente entregue a linguagem cinematográfica está a limitação verbal pertinente aos jogos que, na maior parte das vezes, restringem-se a verbos de ação como: andar, correr, etc. Por outro lado, quando os verbos que intensificavam a dramaticidade do conflito, como: dialogar, discutir, etc, são demandados, eles permanecem ainda ancorados nos modos de ser das mídias tradicionais, tais como o cinema e a literatura. Dessa forma eles se deparam com inúmeras dificuldades nessa *transição/transposição* (Murray, 2003), pois a articulação de tais diálogos fica limitada as restrições da IA programada para o jogo.

Enfocamos aqui apenas um exemplo, dos inúmeros nos quais uma participação mais ativa do narrador como agente gestor do ambiente que propicia a narrativa colaborativa, poderia ser interessante para tornar o jogar menos limitado. A entrega do controle narrativo para a inteligência humana e, principalmente a gestão dos recursos do ambiente tridimensional, levanta uma serie de perguntas. Pode a introdução da *função Narrador* tornar um jogo mais denso, dramático e valorizar a narrativa, lhe proporcionando uma unidade maior, uma vez que o impacto das limitações de interação impostas pela IA do jogo podem ser reduzidas através da interferência direta da criatividade humana? Pode uma experiência narrativa oferecer a liberdade gerada pela interação e ainda assim preservar a dramaticidade das escolhas pré-definidas ao longo de seu processo de construção? O ambiente tridimensional pode ser uma alternativa para potencializar tal experiência, visto que mesmo um ambiente pré-construído possui alta capacidade imersiva, interativa e narrativa? As possíveis respostas a essas perguntas podem levar a novos e diferentes panoramas sobre a aplicação da narrativa no ambiente hipermidiático e sua exploração como elemento dramático nos jogos.

## 2. O problema da narrativa nos jogos

Defendem os ludologistas (Jull: 2005 e Frasca: 2005) o estudo dos jogos de maneira independente, livre da interferência de outras áreas de conhecimento já estabelecidas historicamente, afim de que o valor do mesmo não seja argumentado pela presença dessas disciplinas. Mas a questão é que a narrativa presente em um jogo se constitui um híbrido hipermidiático, um terceiro elemento que necessita de compreensão não apenas pela relação de suas partes, mas principalmente por meio da composição do todo. A narrativa dos jogos não pode ser resolvida simplesmente pela aplicação de formas narrativas tradicionais por não poder ignorar de maneira alguma, os elementos que compõe a estética do meio, como a *imersão*, a *agência* e *transformação* (Murray: 2003) e a organização do ambiente tridimensional como uma *estética implícita* (Bateman: 2012). A existência coetânea da narrativa e do jogo estão interligadas a necessidades inerentes à própria construção da cultura, como pode ser deduzido a partir dos trabalhos de Huizinga

(2001) e Caillois (2001) e, desta forma, é difícil falar da dissolução de ambos quando caminhamos inevitavelmente para sua hibridização. Embora percebamos a inevitável junção, há um conflito central entre ambos e poucos arriscam apontar uma solução: a disputa entre dramaticidade e interatividade. Perguntamos: pode existir o inevitável, que é a alma do drama, se o meio, que é interativo, me dá poder de escolha para fazer com que ele se torne evitável? Schell (2011) afirma tal solução ainda não foi encontrada.

Este é o principal problema. Ele se desdobra em diversos outros, dos quais enfocaremos:

### 2.1 – O gerenciamento das possibilidades:

As possibilidades multilineares dos jogos se constituía em um dos mais empolgantes fatores postulados pelos narratologistas durante os anos 1990. Mas logo, aquilo que parecia ser um recurso que levaria a narrativa até uma instância superior, acabou se mostrando algo extremamente difícil de ser gerenciado. Ora, toda uma tradição teatral, literária e fílmica nos legou narrativas extremamente polidas. Escritores e roteiristas passam anos escrevendo histórias lhes garantindo coerência e unidade.

O fato dos suportes tradicionais serem lineares e fechados como “produto final” quando são “consumidos”, faz com que não haja espaços pra intervenção após a finalização do mesmo. Por outro lado, a característica da não linearidade pertinente a hipermídia fez com que a principal promessa das narrativas interativas, e o principal fator de alarde no início das mesmas, fossem as diferentes possibilidades de se trilhar a narrativa, ou seja: as possibilidades multilineares de se percorrer e terminar a história oferecendo assim uma experiência única a cada interator (Bairon: 1995 e Landon: 1997).

O grande problema que emerge aqui se dá quando é fraqueado ao interator a possibilidade de escolher o caminho a ser seguido. Ele pode frustrar-se ao escolher um caminho pobre em conteúdos e interação, arrepender-se, sentir-se perdido, como se não tivesse trilhado o caminho “verdadeiro”. Para o autor, é diferente dedicar tempo para que uma única linha narrativa tenha consistência, sendo que ele tem controle total sobre essa linha, e dedicar-se a criar uma trama narrativa extremamente complexa que consiga ter consistência em todas as suas possibilidades, mesmo frente a interferência de um elemento que ele não controla. Construir uma história que consiga ter inúmeros finais, todos com consistência e unidade entre começo, meio e fim é um imenso desafio<sup>1</sup>. Outro fator problemático para as *narrativas* multilineares é a chamada *explosão combinatória* que acaba tornando a experiência extremamente complexa e incontrolável, logo, novamente voltamos ao problema na unidade e de narrativas que parecem ser insípidas e fracas. Se temos um linha narrativa que termina em uma bifurcação, e que a frente, ambas as linhas de tal bifurcação apresentem novas bifurcações e logo, as quatro linhas resultantes apresentem cada uma a sua bifurcação e se assim consecutivamente, em uma progressão geométrica, em 5 níveis teremos 32 finais a serem escritos. Lembrando o que comentamos anteriormente, há histórias que demoram anos para ganharem unidade, imagine compor uma estrutura de 32 histórias que se desdobram da mesma origem ou que compartilhem elementos e fatos? Isso porque estamos pensando em proporções geométricas, mas as combinações podem ser mais sofisticadas e os resultados ainda mais complexos. Tais possibilidades exigirão do autor habilidades inusitadas, já que ele deverá ter conhecimentos de sistemas complexos para poder narrar uma história.

Como alternativa para gerenciar a explosão, muitos autores criam estruturas conhecidas como *narrativas multilineares convergentes*, onde as linhas se bifurcam ao longo do desenvolvimento da história, mas voltam a se encontrar diminuindo o número de finais. Certamente é uma opção mais gerenciável, porém frustrante em partes, pois como entender que apesar da liberdade de escolhas o interator chegará inevitavelmente ao mesmo final?

### 2.2 – A limitação verbal

Um dos maiores problemas envolvendo principalmente os jogos narrativos é a limitação verbal. As ações permitidas a um avatar de jogo são muito diferentes das que um personagem de um filme ou livro podem praticar. Na verdade, não apenas diferentes, mas extremamente limitadas se compararmos. Personagens de jogos agem por meio de verbos de ação restritos, mais voltados a atividades físicas: *correr, pular, saltar*, etc. Já personagens de mídias clássicas são capazes de explorar verbos mais intelectuais: dialogar, negociar, mentir, argumentar, etc. Ou seja, tudo que acaba movendo as grandes tramas: a inteligência das personagens, não encontra meios de articulação nos jogos, que estão restritos a diálogos limitados ao que foi pré-estipulado por IA. Por mais refinada que ela possa ser, ainda é infinitamente inferior ao espírito humano.

Porém, mesmo que a interação permitida seja alta e por mais que o jogador possa criar personagens e histórias dentro do jogo, essa criação sempre será conduzida por regras e limites de interferência

<sup>1</sup> *Discutimos aqui o problema e não a solução, pois estamos engajados em pensar as possibilidades enquanto desenvolvedores e pensadores. Mais recentemente, o jogo Heavy Rain alcançou em alta medida, por meio de seus finais, a possibilidade da equação que colocamos como problemática. Vide o trabalho de Petry, Arlete dos Santos. (2011). Heavy Rain, ou o que podemos vivenciar com as narrativas dos games. Disponível Online em: [http://sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92019\\_1.pdf](http://sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/cult/full/92019_1.pdf).*

impostos pelo software, o que constitui uma certa despotencialização (Braga: 2010 & Silva: 2010).

Nesse sentido, as restrições verbais são a principal causa dos jogos recorrerem constantemente à linguagem cinematográfica. Um exemplo claro é a *morte de Aerith* em Final Fantasy 7 (1997)<sup>2</sup>. A vídeo mostra o início interativo, com ações simples como pular e andar, diálogos não são interativos e no momento de maior drama, o game recorre ao cinema. Sentimos o drama, nos emocionamos com a morte, mas em nada podemos interagir ou intervir, estamos entregues, expectadores; Imersos, podemos chorar ou xingar fora do jogo, mas não conseguimos verbalizar tais ações dentro dele, pois não temos recursos para tal<sup>3</sup>.

### 2.3 – Insuficiência de Representações Visuais

Um dos tipos mais interativos de jogos narrativos existentes são os MUDs<sup>4</sup>. Seu amplo alcance verbal implicava no fato de ser um jogo baseado em texto. Mesmo o sistema sendo limitado para reconhecer um número determinado de palavras, ainda assim, esse número de possibilidades, que é infinito no RPG de mesa, é muito maior do que as possibilidades verbais oferecidas em um mundo virtual tridimensional representado visualmente. A construção de tais mundos é o resultado de um trabalho colossal de compilação linguística e taxonômica e, principalmente, a criação de um avatar descritivo que permita uma articulação verbal maior. Podemos representá-lo na seguinte situação: em um jogo de RPG de mesa, o Mestre descreve o seguinte desafio:

**Mestre:** Houve um desabamento na caverna, você está preso lá dentro por uma pedra muito pesada que bloqueou a passagem. / **Jogador:** Estou com meu *cajado*? / **Mestre:** sim. / **Jogador:** uso ele como alavanca e tento remover a pedra. / **Mestre:** você consegue e está livre.

Usar o *cajado* como alavanca é algo inesperado, de engenhosidade, permitido pela infinita gama de possibilidades que a articulação verbal permite. No caso de um MUD, acrescentar à base de dados a função de alavanca ao *cajado* e suas conseqüências é algo relativamente simples, mas em um jogo visual, implica que o *cajado* tem que existir como objeto dentro desse mundo, sua função para tal tem que ter sido programada e animações que simulem tal ação tem que existir para representá-las. Trata-se aqui de um caminho muito mais oneroso. Adaptar a *arte do jogo* para comportar uma ampla variedade de intervenções é algo extremamente custoso (Araujo, Ramalho: 2011). E mesmo que tal variedade seja oferecida, o seu gerenciamento lógico comporta uma complexidade astronômica, pois quando uma personagem tem muitas ações em um jogo, é comum que muitas delas sejam subutilizadas e até esquecidas.

### 3. Evocando scripts narrativos

Em seu trabalho, Gomes (2009) cita Rayn (2004) para dizer que:

Narrativa é uma imagem mental, uma construção cognitiva feita pelo leitor em resposta a um texto. Para um texto ser considerado narrativo, portanto, ele não precisa ter uma forma em particular, mas, sim, deve ser capaz de evocar uma determinada imagem mental no intérprete.

Desta forma, entendemos que um *script narrativo*<sup>5</sup> surge de formas textuais não necessariamente narrativas. Exemplo disso é que a própria vida cotidiana é capaz de gerar tais imagens mentais em diversos momentos. Assim, ser uma narrativa não implica necessariamente possuir narratividade. No primeiro temos em vigor o exercício de propriedades semióticas que tem como finalidade evocar *scripts narrativos* nas mentes de seus leitores. No segundo, implica simplesmente na capacidade de evocar algum *script narrativo* em algum nível. Ora, Gomes nos diz que, desta forma:

é possível pensar em narrativas per se de baixa narratividade - textos fragmentários, onde é difícil criar uma relação de causalidade, como tantos da literatura pós-moderna, por exemplo - e não-narrativas de alta narratividade, ou seja, eventos que não foram construídos com o intuito de “contar

<sup>2</sup> [A Morte de Aeris em FF VII: Vídeo Online. disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Wx3duFYCcho&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=Wx3duFYCcho&feature=related) – acesso em 20/09/2012.

<sup>3</sup> Galembek (2007) reforça a ideia, quando ele nos diz que: “Para que a narrativa pudesse se desenvolver mais naturalmente, misturando-se de forma orgânica às ações do jogador, seria preciso que este fosse capaz de participar ativamente de conflitos mais complexos do que matar ou morrer. Mais do que a resistência vital de seu personagem, os fatores que fazem dele um ser humano único também precisariam estar a seu alcance, serem manipuláveis, variáveis, passíveis de agressão e dignos de proteção”.

<sup>4</sup> MUDs: sigla de Multi-User Dungeon, o qual se constitui em uma narrativa, geralmente com masmorras, cavernas e dragões, nas quais os jogadores jogam uma modalidade de RPG digital. Ele é detalhadamente discutido por Murray (2003).

<sup>5</sup> Ryan chama de *script narrativo*, textos que cumprem condições de evocar uma imagem mental narrativa que siga as seguintes qualidades: 1-Tenha um mundo habitado com personagens e objetos; 2-Que tal mundo sofra mudanças, tenha sua dimensão temporal e que tais mudanças provoquem o fluxo da história; 3-O texto permita uma conexão interpretativa entre os elementos que compõem tal mundo

uma história”, mas que, a despeito disso, são capazes de evocar na mente de quem os vê, lê ou mesmo os vive (ou joga), ricos scripts narrativos em termos de ações, relações causais, motivações, objetivos e afins (Gomes: 2009).

Assim, uma narrativa pode variar em seu *valor de narratividade*, e *compreensão* da mesma enquanto *construção cognitiva*. Somos então levados a acreditar que experimentar formas narrativas que independem da verbalidade corresponde a experimentar sensações que evoquem scripts narrativos e descobrir tais sensações é um possível caminho para a emancipação narrativa dos jogos em relação ao cinema. Enquanto construção cognitiva, teremos sempre a presença variável de *scripts narrativos* que se estruturam em uma abertura de graus diversificados de narratividade que se materializam nas tais ações verbais e na produção de sentido por parte do jogador dentro da situação de jogar e por ele igualmente ser jogado (Gadamer: 2002). Neste caso, os objetos interativos do jogos, aos quais os verbos incidem com comportamentos revestem-se da mais plena significância e utilidade (Heidegger: 2006).

A percepção narrativa situa-se igualmente no campo do *além da verbalidade*, a evocação do *script narrativo* pela experiência *sensorial e estética* proporcionada pelos ambientes imersivos, evocada (Turkle: 1984 e 1997) pela interação coisica (Heidegger: 2002) e pela navegação (Manovich: 2001; Petry: 2003), uma forma de relação narrativa expandida além da articulação da linguagem falada ou escrita. A pouca ou deficiente exploração desse tipo de relação narrativa pode ser um dos motivos dos jogos recorrem de forma recursiva e, às vezes abusiva, à linguagem cinematográfica. A grande dificuldade de se gerenciar os problemas narrativos dentro dos jogos advém da expectativa de encontrar nos jogos as soluções narrativas às quais já estamos acostumados por contato com as mídias anteriores. Algo comum em momentos de transição, a exemplo do cinema que recorria à linguagem do teatro, agora os jogos recorrem ao cinema por não entender como evocar por si só os *scripts narrativos*.

Os ambientes tridimensionais navegáveis presentes nos jogos se constituem em formas eficazes para evocar os scripts narrativos. A construção do mundo antecede a narrativa, que é a expressão do que acontece nele, e sendo ele um ambiente tridimensional virtual, segundo princípios da topofilosofia (Petry: 2003), haverá todo um processo de construção que carrega cada elemento de relevância e significado. Além disso, as ações ligadas ao ambiente, como a navegação, a exploração e a interação são as principais ações evocativas da narrativa emergente. A ideia vai ao encontro do pensado por Manovich:

Em vez de narração e descrição, o que pode ser melhor pensar os jogos em termos de ações narrativas e de exploração. Ao invés de ser narrado, o jogador tem de realizar tarefas para a narrativa progredir: conversando com outros personagens que encontra no mundo do jogo, pegando objetos, lutando contra os inimigos, e assim por diante. Se o jogador não faz nada, a narrativa pára. A partir desta perspectiva, o movimento através do mundo do jogo é uma das principais ações narrativas. Mas esse movimento também serve um a objetivo auto-suficiente de exploração (...) Assim, enquanto a partir de um ponto de vista narrativo, o jogo pode ser alinhado com as narrativas antigas que também foram estruturadas em torno de movimento através do espaço, a partir de uma outra perspectiva que eles são exatamente o oposto. (Manovich 2002: 213).

Grandes deslocamentos físicos se constituem em bases formais para muitas histórias. A própria *saga do herói* fala de deslocamento. Às vezes como alegoria, às vezes de maneira literal, o deslocamento é frequente, ele estende uma linha a ser preenchida, a ser escrita. Em *O Senhor dos Anéis* (2001, 2002, 2003), acompanhamos Frodo por sua saga, do pitoresco *Condado dos Hobbits* até a tenebrosa *Montanha da Perdição*. Sabemos o começo e o objetivo final dessa linha, mas a diferença é que no cinema e na literatura, essa linha já nos é dada como acabada no percurso das linhas do texto ou no rolo de filme. A nós cabe apenas observar o caminho do herói. Nos jogos a situação é outra, enquanto jogadores precisamos escrevê-la através de nossas ações interativa, ou seja, com quem interagimos, para onde nos deslocamos, qual o tempo que dedicamos a cada lugar que exploramos. A narrativa emerge dessas decisões e cada um escreve a sua linha, o seu destino dentro do jogo. Será no jogo eletrônico que o conflito (ou combate) está para o drama, assim como a navegação está para o épico (Gosciola: 2003). Se a navegação é poderosa no processo de emergência narrativa, a navegação por um ambiente produzido para tal finalidade pode potencializar ainda mais a experiência, pois a colocará dentro de um sentido *cósmico-estético-implícito* (Fink: 1966; Bateman: 2012). Mesclar ações narrativas como a navegação, a exploração e a interatividade como ambientes de alta narratividade daria campo fértil para experimentações narrativas que fossem independentes da linguagem cinematográfica e da linguagem verbal, por exemplo.

Mas o que seria um ambiente dotado de alta narratividade? Diversos jogos podem muito bem exemplificar isso considerando-se detalhadamente o seu trabalho de Worldbuilding<sup>6</sup>. Destacamos aqui dois: *Bioshock* (2007) e

<sup>6</sup> Um universo bem desenvolvido geralmente ganha o poder de expandir-se além da sua própria mídia, gerando assim o chamado Mundo

*Shadow of the Colossus* (2005). Para o desenvolvimento de *Bioshock*, sua equipe contou com grande número de artistas e designers cuja função era criar a ambientação adequada para a cidade de *Rapture*, na qual se passa todo o jogo. O jogo precisa de um ambiente que sugira a decadência, de algo que estava destinado a ser grandioso, e que proporcionalmente à sua grandiosidade, temos no jogo a representação de sua queda e, nisso, o ambiente construído para representar *Rapture* é primoroso. A força narrativa do ambiente por si só é gigantesca: em cada canto, cada objeto, cada cartaz, a arquitetura, os traços do estilo *Art Deco*, enfim, tudo foi construído a fim de nos contar uma história sobre aquele lugar e essa relação narrativa é algo a que somos levados a compreender progressivamente no jogo e, desta forma, a explorá-lo no detalhe, extraindo todas as representações possíveis. Trata-se aqui de algo que os ambientes virtuais imersivos tem a oferecer com potencialidade animadora e que pode ser pensado como uma nova forma de relação narrativa.

No jogo *Shadow of the Colossos*, temos pouquíssimas informações prévias do jogo<sup>7</sup>. Todo o jogo e seus sentidos se constrói em seu jogar. *Shadow of the Colossos* (2005), assim como *Bioshock*, propõe uma ambientação que é parte fundamental do jogo, mas diferente de *Bioshock*, onde encontramos vários diálogos e textos, a experiência narrativa que temos com *Shadow of the Colossos* é completamente diferente justamente pela ausência de todos estes elementos. Aqui, a ideia da liberação do script narrativo sem o recurso verbal é sentida a todo o momento. Não há textos e nem diálogos na maior parte do jogo, mas a narrativa está lá, os scripts são evocados. O jogo consegue gritar narrativamente, mesmo mantendo o seu silêncio verbal. Tudo é percebido, sentido, imaginado sem uma palavra sequer. Jogar *Shadow of the Colossos* é experimentar uma outra dimensão de relação narrativa, na qual o ambiente e seus objetos constroem e envolvem o jogador dentro de seu mundo, igualmente pleno de significância, a partir do qual, a experiência estética é possível.

#### 4. O papel do narrador

Diante do que foi dito, podemos entender que mapear e aplicar devidamente os verbos narrativos e potencializar a narratividade dos ambientes navegáveis pode ser um caminho para construção de uma linguagem narrativa própria aos jogos. Entretanto, se voltarmos a questão dos verbos de interação, veremos que o jogo ainda permanece ligado a verbos de ação (correr, andar...) enquanto o cinema consegue desenvolver verbos que estão ligados a articulação da linguagem (dialogar, negociar...). Abandonar as possibilidades da verbalidade em um processo narrativo é igualmente perder-se, mas é a inserção de verbos narrativos mais sofisticados que acaba abrindo as portas para soluções prontas como a linguagem cinematográfica. O jogo acaba assumindo o formato de um *colar de pérolas* (Schell: 2010), no qual alternamos entre espaços interativos e cenas pré-renderizadas que tem a função de verbalizar aquilo que não pode ser sentido ou comunicado através da exploração, navegação ou interatividade.

Mas dizer que o diálogo não está presente no jogo também não é correto! O problema é que o diálogo segue os formatos antigos, ele é a linha entregue pronta, e não faz parte daquilo que construímos interagindo. Estamos limitados a IA da máquina, quando na verdade esse não deveria ser o papel da máquina. O ideal nessa relação narrativa entre homem e máquina é que cada um faça aquilo que sabe fazer de melhor, logo, que o computador nos fascine com seus mundos navegáveis fantásticos e que nós tomemos as decisões narrativas, assim, cada um cumpre o seu papel. Trata-se aqui de uma questão de otimização de recursos dentro dessa relação complexa<sup>8</sup>.

As máquinas são ótimas para gerar ambientes virtuais e podem nos oferecer mundos de maneira muito inteligente, e muitos jogos se criaram e se fortaleceram a partir deles. MMORPGs como *World of Warcraft* não possuem um enredo narrativo único, não contam a história de um herói em específico, não se prendem a uma narrativa única, eles oferecem seus mundos a milhares de jogadores e dessa interação emergem milhares de narrativas distintas. Esses milhares de jogadores decidem aonde vão, o que e com quem falam, e fazem isso muito bem, uma vez que dentro desse ambiente, se relacionam com inteligência equivalente e dessa forma podem simular e articular relações sociais, e isso, por mais avançado que possam ser computadores e softwares, eles ainda não fazem tão bem quanto a inteligência humana. Esse é um modelo de relação onde cada um oferece o que tem de melhor<sup>9</sup>.

Ainda assim, onde encontramos o narrador dentro desses novos modelos? Ele é necessário? Se a narrativa pode ser articulada através de um ambiente onde pessoas podem se relacionar e emergir daí sem interferência de um narrador, porque inseri-lo dentro desse contexto?

A entrega de tais universos fantásticos, somada a pré-disposição dos jogadores em imergir nesses mundos em

---

*Transmídia, Conceito devidamente explorado no trabalho de Costa (2012)*

7 Resenha fornecida pela Wikipédia: Online. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Shadow\\_of\\_the\\_colossus](http://pt.wikipedia.org/wiki/Shadow_of_the_colossus). Acesso em 15/03/2013.

8 Sugere Murray (2003) quando diz: "a história é um ato de interpretação do mundo, enraizada nas percepções e nos sentimentos particulares do escritor. Não existe um meio mecânico que substitua isso, e nenhuma razão para querer fazê-lo. Nosso questionamento, em vez disso, deveria ser: Como tornar esse novo e poderoso meio para histórias multiformes tão capaz de exprimir a voz do escritor quanto o é a página impressa? A resposta é desenvolver estratégias que deem ao autor controle direto sobre os vários níveis de escolha artística".

9 Nosso leitor já deve ter observado que existe aqui uma diferença fundamental em vivenciar uma história propiciada por uma autor como uma experiência estética e construir uma história, a partir da vivência no ambiente digital, igualmente comportando uma experiência estética. No presente artigo, os autores se dedicam a explorar esta segunda via, sem desconsiderar as potencialidades da primeira.

busca de “aventuras”, estimula o nascimento de histórias, mas que em sua grande maioria, refletem a ação da massa, dos movimentos sociais dentro do jogo, das alianças formadas, dos grupos vitoriosos ou derrotados; Podem emergir de tais ambientes histórias do surgimento e queda de governos e dinastias, mas não dramas focados em um indivíduo. A narrativa não é personalizada, mas massificada. A condução de uma *jornada individual* é algo que as mídias tradicionais poliram e refinaram durante décadas, mas que o jogo ainda não consegue conduzir com alto grau de interatividade. Mas quem sabe: e se o *narrador* pudesse estar no ambiente do jogo, em tempo real e como uma figura viva representado no contexto jogo, para ajudar ao *herói em sua jornada*, teríamos algo diferente?

Ao narrador, hoje, dentro dos jogos, cabe o papel do narrador tradicional, aquele que irá entregar a linha pronta, responsável pela narrativa embutida, que já está lá antes do jogador. É como se todos os outros elementos da narrativa sofressem mudanças significativas dentro desse novo meio: o espectador vira interator, o ambiente torna-se um metaverso, mas o narrador continua o mesmo. Como inseri-lo adequadamente dentro de uma mídia interativa como o jogo digital?

No RPG de mesa encontramos o tipo de narrador (Mestre) que mais vivencia e afeta a construção da narrativa de modo ativo. No caso do RPG, entende-se por universo, não apenas o ambiente, mas também o tempo, o contexto social, as personagens que habitam tal ambiente, relações culturais, etc. Toda essa informação é o único “produto” vendido como sendo o RPG de mesa, na verdade, o produto engloba um universo e as regras de como habitá-lo. Resulta que a experiência proporcionada pelo RPG tradicional é a narrativa que emerge da interação entre mestre e os jogadores com o “produto”.

Ao ligarmos um narrador ao mundo digital a gestão narrativa pode ser realizada pela inteligência humana, uma vez que as decisões principais serão tomadas por um sujeito humano interessado no jogo e na progressão da narrativa em construção. No RPG de mesa o autor pode ser dar ao luxo de dizer: “Você deparou-se com um castelo maravilhoso!”, e pronto! O castelo está lá, onde deve estar, na mente do jogador, com a vantagem de se utilizar de todo o repertório do jogador e do conceito que o mesmo guarda do que seria “maravilhoso” para construir algo que jamais o frustrará, pois foi criado por ele, para ele, dentro do que ele entende ser o melhor possível, algo que nem mesmo o cinema consegue, uma vez que as imagens que ele pode oferecer como “maravilhoso” podem estar abaixo do conceito de “maravilhoso” na mente do espectador. A construção verbal da imagem mental conta com a vantagem de ter toda a matéria prima necessária ao seu dispor, uma vez que se o mestre dentro do ambiente digital quiser propor um “castelo maravilhoso”, o mesmo deverá já estar lá, limitando o narrador ao conjunto de objetos que ele dispõe para narrar, ou então, terá de ser construído, processo artístico muito oneroso para ser feito durante a narrativa, que se propõe aqui com uma narrativa espontânea, em tempo real.

Uma experiência narrativa que consiga inserir o narrador dentro do processo interativo, implica em permitir que narrador seja o gestor do ambiente e o articulador das relações sociais. *Vampire - The Masquerade Redemption* (2000), foi um jogo que buscou reproduzir o sistema de um RPG tradicional no meio digital. A ideia era a presença de um mestre que pudesse conduzir a história e para isso ele tinha poder de criar dinamicamente os cenários através de uma biblioteca de objetos 3D. A ideia era interessante, mas para o mestre ter uma ampla gama de opções ele precisava ter uma vasta biblioteca, ou ele teria que se conformar apenas com o que dispunha. Se por um lado uma biblioteca pequena era limitadora, uma grande e generosa biblioteca de objetos se converte na possibilidade de uma armadilha. Ela tenderia a onerar o gerenciamento e exigiria do mestre uma tarefa que não era narrativa, a tarefa de construção de ambientes, a qual tomaria muito do tempo do mestre, em atividades que poderiam não lhe convir, afetando consideravelmente o fluxo narrativo, caso fossem realizadas em tempo real.

Neste caso, Murray (2003) fala sobre o novo narrador, a quem ela atribui o termo de ‘ciberbarde’, igualmente discutindo as práticas pertinentes a esse novo narrador e o conceito de *autoria procedimental*:

Autoria procedimental significa escrever as regras pelas quais os textos aparecem tanto quanto escrever os próprios textos. Significa escrever as regras para o envolvimento do interator, isto é, as condições sob as quais as coisas acontecerão em resposta às ações dos participantes. Significa estabelecer as propriedades dos objetos e dos potenciais objetos no mundo virtual, bem como as fórmulas de como eles se relacionarão uns com os outros. O autor procedimental não cria simplesmente um conjunto de cenas, mas um mundo de possibilidades narrativas (Murray 2003: 149).

Como podemos ver, existem papel e espaço para este novo narrador no mundo digital dos jogos. Entretanto o caminho desenhado para conduzi-lo até seu posto ainda não foi construído em virtude da falta de ferramentas e adequadas.

## 5. A construção da ferramenta: A pena do narrador digital

Brenda Laurel que vê o computador como um ambiente inerentemente teatral, propôs um siste-

ma de ficção interativa supervisionado por um dramaturgo que modelaria a experiência a partir do arco de ascensão e queda do drama clássico (...) Embora Brenda Laurel tenha clamado insistentemente pelo desenvolvimento de tais sistemas desde a década de 80, até agora eles têm recebido pouca atenção, talvez porque isso exigiria uma colaboração entre escritores e cientistas da computação mais estreita do que a existente hoje. (Murray 2003: 191).

Murray aponta caminhos para a inserção do narrador na experiência digital interativa, mas levanta o problema da ausência de ferramentas adequadas para isso. Uma ferramenta que entregasse as decisões narrativas à inteligência humana e que fosse capaz de decompor a estrutura narrativa em elementos básicos, em estruturas gerenciáveis e alternáveis, a exemplo do trabalho realizado por Propp (2001), em sua *Morfologia do Conto Maravilhoso*, no qual o autor sugere que é possível gerar histórias através do agrupamento e realocação de unidades padrões, dentro de regras matematicamente precisas.

Tendo tais unidades mapeadas, temos já a visão de uma estrutura gerenciável. Mas não basta apenas a estrutura narrativa ser decomposta, é necessário que essa ferramenta não caia na mesma problemática da tentativa realizada por *Vampire - The Masquerade Redemption* (2000): a sobrecarga do Mestre na gestão narrativa. Nesse sentido observamos a necessidade metodológica de decompor outros tipos de elementos que vão além das estruturas narrativas. São eles elementos que permitem o controle estético da experiência, dado que eles estarão diretamente ligados as sensações de quem há de vivenciar a narrativa. Tratam-se aqui de variáveis de controle estrutural, as quais Murray chama de "primitivas", ou: "*blocos básicos de construção de um sistema de composição de histórias*".

Imaginemos que tais primitivas devam acontecer não apenas em âmbito estrutural, mas também em âmbito operacional a fim de elas forneçam as variáveis para o controle estético da experiência. Assim, para evitar que a ferramenta se torne algo demasiado complexo e sem condições práticas de manipulação, dado que a preocupação do narrador deve ser com a história e não com a ferramenta. Caso contrário, o autor deixa de ser um autor para tornar-se um operador desse sistema. Para evitar esse risco, as primitivas têm de ser muito bem definidas e cuidadosamente alocadas: "Quanto mais essas primitivas forem fáceis de aprender e menos chamarem atenção para o computador (...) Mais intensa será nossa imersão e mais forte nosso sentido de encenação dramática" (Murray 2003: 183).

Ao se postular que as primitivas devem agir não apenas no âmbito estrutural narrativo, mas também no âmbito estético, pretendemos dizer que a ferramenta deve permitir ao narrador gerenciar não apenas módulos narrativos como introdução, clímax, desfecho, mas também elementos como luz, som e acesso para exploração, e que tais primitivas de gerência estética sejam recursos para espontaneidade narrativa. Tal sistema de gerenciamento em módulos narrativos, tem que ser abrangente a narrativa embutida e flexível a narrativa emergente, assim a história pode até ser pré-concebida, mas tem de estar aberta para transforma-se ao longo da experiência. Todas as mudanças que ocorrem no decorrer da partida tem que ser resolvidas em tempo real e essas seriam as decisões estéticas a serem tomadas pelo narrador digital. Diferente de qualquer outra mídia onde o narrador escreve, filma, desenha, e não está lá quando a experiência acontece, o narrador digital tem que estar presente "orquestrando" a narração, decidindo, interpretando, participando através dessas decisões estéticas, e a partir da interpretação de personagens.

A fim de ilustrar, vamos a um exemplo: Suponhamos que um jogador visite um quarto. Ele está claro, a luz é branca e intensa. O narrador dialoga com o jogador e explica a ele a situação e necessidade de ir buscar um elemento situado no ponto oposto ao mapa e que ele deve depois retornar ao mesmo quarto. Enquanto o jogador realiza a tarefa proposta, o narrador pode alterar as propriedades da luz do quarto, em intensidade e cor. O quarto agora tem uma luz baixa e avermelhada. O jogador volta, o quarto é o mesmo, mas a sensação causada pela mudança da luz é completamente diferente. Percebemos que o mesmo ambiente é capaz de produzir percepções sensoriais completamente diferentes através da simples mudança da luz. Tal movimento de decisão foi do narrador: ele decidiu através da mudança estética do ambiente que aquele momento é mais tenso. Acrescente ao autor a possibilidade de alterar o som, de inserir um elemento, ou um adversário, ou de interpretar um avatar e ele terá elementos primordiais para conduzir a narração. Atualmente existe a tecnologia capaz para que seja desenvolvida tal ferramenta de interação. Mas a questão para seu desenvolvimento está em como decompor as primitivas e, antes disso, entender e definir quais seriam essas possibilidades: luz, som, inserção de elementos, restrição de acesso? Quais seriam os elementos que permitiriam o narrador gerir o ambiente e dele extrair a narrativa, visto que ele já foi construído para ser um ambiente narrativo?

Em uma primeira tentativa de iniciar a discussão do que essa ferramenta deveria entender como primitivas a serem gerenciadas pelo narrador podemos propor a seguinte divisão:

- *módulos narrativos* (gestão da história): introdução (conhecer o herói), desenvolvimento (provar o herói) e desfecho (recompensar o herói);
- *módulos operacionais* (gestão do ambiente): luz (intensidade e cor), som (volume e temas como tristeza, alegria, tensão, etc)

- *módulos de inserção* (gestão de motivação e desafio): inserção de itens motivadores (ex.: chave que permite um acesso específico ou anel que dá status), inserção de NPCs (inimigos com IA como obstáculos ou desafio), inserção de puzzle;

- *módulos de interpretação* (gestão de conflito): Avatares de arquétipos clássicos (ex.: o mentor, o ajudante, a donzela) que possam ser interpretador pelo narrador a fim de conduzir a trama e gerar os diálogos.

Essas sugestões são o rascunho básico do que entendemos ser o ponto de partida para a construção de uma ferramenta que pode inserir o narrador como gestor do ambiente digital interativo. Tendo ele controle dessas variáveis, possivelmente terá em suas mãos as cores primárias para pintar seu quadro cooperativamente com o jogador.

## CONCLUSÃO

A discussão sobre as possibilidades das narrativas digitais são vastas e até antigas, mas não são proporcionais às discussões às experimentações e o desenvolvimento de ferramentas que tornem efetiva a tal autoria procedimental.

O narrador digital, ou o *ciberbardo* é pouco explorado, como se o futuro certo da narrativa fosse a entrega da mesma a IA e aos complexos algoritmos matemáticos para simular o comportamento e as decisões humanas. Mas mesmo que a máquina tivesse inteligência para gerir a narrativa, existe um ponto fundamental que parece ser esquecido: gostamos de narrar! Queremos fazer isso, sentimos prazer e queremos fazer isso também nessa nova mídia. O narrador quer estar presente nela também, dentro da qual, como sujeito no jogo ele poderá experimentar algo fascinante que nem todo o autor pode: estar presente e perceber a reação daquele para quem a narrativa está sendo criada, reagir imediatamente a isso, e remodelar a experiência em função dele. Isso é algo que o romancista não pode fazer, que o cineasta não pode fazer, mas que o narrador digital poderia caso tivesse a ferramenta para tal.

Entendemos a necessidade metodológica da presença do narrador na experiência digital como um passo necessário na transformação da narrativa no contexto digital, e o quanto ela pode ser benéfica, não apenas para a narrativa em si, mas também para o narrador, levando-os para um nível mais elevado da *poiésis*. Dentro dessa perspectiva, é mister buscarmos a construção de ferramentas que nos apresentem possibilidades para produzir nossas primeiras experimentações na construção da tão buscada linguagem narrativa própria para os jogos, onde, como diz Murray (2003: 197) “a coerência dos enredos não viria da inteligência artificial da máquina, mas de seleção, justaposição, e organização consciente de elementos realizadas pelo autor. Para ele, a capacidade procedimental do computador faria disso simplesmente, um tipo a mais de instrumento”.

Encantado está o homem com esse novo instrumento, essa nova ‘pena mágica’, a qual lhe promete escrever sozinho toda uma epopeia que realiza nos jogos digitais. Em seu enamoramento, cego ele descansa diante de outras oportunidades narrativas não percebendo que lhe roubaram a alma criativa, agora possuída ferrenhamente pela IA. Talvez o *bardo digital* possa resgatar, não somente sua alma e sua essência, mas igualmente a sua força narrativa e a habilidade e paixão ancestral de contar histórias.

## BIBLIOGRAFIA

### Livros e artigos:

**Araújo, Raony M ; Ramalho, Geber L. (2006).** Narrativa e Jogos Digitais: Lições do RPG de Mesa. Araújo . Disponível em: <[http://www.cin.ufpe.br/~rma3/Narrativa%20e%20Jogos%20Digitais%20\(Poster\)%20Raony%20Araujo.doc](http://www.cin.ufpe.br/~rma3/Narrativa%20e%20Jogos%20Digitais%20(Poster)%20Raony%20Araujo.doc)> Acesso em: 02 de set. 2011

**Bairon, Sérgio. (1995).** Hiperfílmia. São Paulo. Global.

**Bateman, Chris. (2012).** Implicit Game Aesthetics (7): An Island of Play. Coleção de artigos in: Interationa Hobo. Disponível em: <http://blog.ihobo.com/2012/05/implicit-game-aesthetics.html> Acessado em março de 2013.

**Braga, Marcos; SILVA, Regina Helena.** O jogo das narrativas: encadeamentos narratológicos do game The Sims. In: Compós. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view-File/496/439>. Acesso em: 02 de set. 2011

**Caillois, Roger. 1961 (2001).** Man, Play and Games. Urbana e Chicago: University of Illinois Press

**COSTA, Thiago Sanches. (2012)** O salto transmidiático dos super-heróis:HQ-Filme-Game. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Orientação do prof. Dr. Luís Carlos Petry). São Paulo. PUCSP;

**Fink, Eugen. (1966 ).** Le jeu comme symbole du monde. Paris. Les Editions de Minuit.

**Frasca, Gonzalo.** Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. In M. J. P. Wolf &B. 2005

**Gadamer, Hans-Georg, (2002).** Verdade e método. Rio de Janeiro. Editora Vozes.

**Galembeck, Gustavo.** Conflito: A base da dramaturgia aplica aos games. SBgames 2007. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Artes e Comunicação, Brasil <http://www.sbgames.org/papers/sbgames07/>

[gameandculture/full/gc3.pdf](#) - acesso em 10/08/2012

**Gomes, Renata. (2009).** Narratologia & Ludologia: um novo round. In: SBgames. Disponível em: [www.sb-games.org/papers/sbgames09/culture/full/cult21\\_09.pdf](http://www.sb-games.org/papers/sbgames09/culture/full/cult21_09.pdf). Acesso em: 02 de set. 2011

**Gosciola, Vicente. (2003).** Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas. São Paulo: editora SENAC.

**Heidegger, Martin. (2006).** Ser e Tempo. Petrópolis. Editora Vozes.

\_\_\_\_\_. (2002). O que é uma coisa? Rio de Janeiro. edições 70.

**Huizinga, Joan. Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1950 (2001)

**Juul, Jesper. (2005).** Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds, Cambridge, MA; London, England.: The MIT Press.

**Landon, George. (1997).** Hypertext 2,0. Baltimore. Johns Hopkins University Press.

**Laurel, Brenda. (1991).** Computers as Theatre. Reading, MA, USA: Addison-Wesley Publishing Company.

**Manovich, Lev. (2002),** The language of the new media. The MIT Press.

**Murray, J. H. (2003).** Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural, UNESP.

**Propp, Vladimir. (2001).** Morfologia do conto maravilhoso. Editora: CopyMarket.com.

**Petry, Arlete dos Santos. (2010).** O jogo como condição da autoria e da produção de conhecimento : análise e produção em linguagem hipermídia. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=11319](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11319)>. Acesso em: 02 de set. 2011

**Petry, Arlete dos Santos. (2011).** Heavy Rain ou o que podemos vivenciar com as narrativas dos games. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes – Brasil - 2011

**Petry, Luís Carlos (2003).** Topofilosofia: o pensamento tridimensional na hipermídia. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica. Orientação do prof. Dr. Sérgio Bairon). São Paulo. PUCSP;

**Petry, Luís Carlos. (2011).** Aspectos ontológicos dos metaversos e games. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/46736.pdf>. Acesso em: 07/11/2012

**Ryan, M. (2007).** Narrative and Digitality: Learning to Think With The Medium. In: Phelan, J. E Rabinowitz, P. A Companion to Narrative Theory. Oxford: Blackwell Publishing. 2005

**Ryan, M. (2004).** Narrative across Media: The Languages of Storytelling, Lincoln, London: University of Nebraska Press.

**Schell, Jesse. (2010).** A Arte do Game Design: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier.

**Turkle, Sherry (1984).** The Second Self: Computers and the Human Spirit. Simon and Schuster;

\_\_\_\_\_. (1997). Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. Touchstone paper, 1997.

#### **Games e filmes:**

**Bioshock, (2007),** 2k Games, NY: <http://en.wikipedia.org/wiki/BioShock>

**Final Fantasy VII, (1997),** Square Enix, Japão: [http://en.wikipedia.org/wiki/Final\\_Fantasy](http://en.wikipedia.org/wiki/Final_Fantasy)

**Shadow of the Colossus (2005),** Designer: Fumito Ueda , Desenvolvedor: Team Ico, publicação: Sony Computer Entertainment, Japão: [http://en.wikipedia.org/wiki/Shadow\\_of\\_the\\_Colossus](http://en.wikipedia.org/wiki/Shadow_of_the_Colossus)

**Vampire - The Masquerade Redemption (2000),** Desenvolvedor: Nihilistic Software, publicação: Activision. Califórnia/ EUA: [http://en.wikipedia.org/wiki/Vampire:\\_The\\_Masquerade\\_%E2%80%93\\_Redemption](http://en.wikipedia.org/wiki/Vampire:_The_Masquerade_%E2%80%93_Redemption)

**World Of Warcraft, (2005),** Blizzard Entertainment, Publicação: Vivendi Universal, Irvine/ Califórnia/ EUA: [http://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Of\\_Warcraft](http://en.wikipedia.org/wiki/World_Of_Warcraft)

## O salto transmidiático dos super-heróis: HQ-Filme-Videojogo

THIAGO COSTA

---

*Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUCSP. Especialista em Administração de Marketing pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), Jornalista pela PUCSP. Docente da Faculdade de Comunicação da FAAP: Graduação em Publicidade e Propaganda, Extensão em Redes Sociais, Especialização em Marketing, Marketing de Serviços, Vendas e Negociação. Site de pesquisa: [www.profthiagocosta.wordpress.com](http://www.profthiagocosta.wordpress.com), e-mail: [thicosta@gmail.com](mailto:thicosta@gmail.com), CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8195685250089611>*

LUÍS CARLOS PETRY

---

*Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUCSP. Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital M/D. Departamento de Computação. Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais. (PUC-SP/Brasil). Filósofo e artista digital, pesquisa a fundamentação e a metodologia do desenvolvimento de videojogos. Site de pesquisa: [www.topofilosofia.net](http://www.topofilosofia.net), e-mail: [allet-sator@gmail.com](mailto:allet-sator@gmail.com). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9933939386282163>*

# O salto transmidiático dos super-heróis:

## HQ-Filme-Videojogo

Thiago Costa e Luís Carlos Petry

### RESUMO

O presente trabalho apresenta o enfoque da narrativa transmídia, fenômeno da cultura da convergência, na interligação de diferentes plataformas midiáticas em torno de um todo narrativo, buscando entendê-la como fenômeno da cultura, propondo uma ação anterior à narrativa transmídia: o salto transmidiático. Para tanto, utiliza-se dos super-heróis, personagens nascidos nas histórias em quadrinhos (HQs), também chamadas de banda desenhada, no início do século XX, e que possuem características filosóficas, psicológicas, culturais e ontológicas, as quais são transpostas para as suas versões em Filmes e Videojogos. Apresenta a perspectiva de um estudo com vistas a reconstruir os conceitos, buscando fundamentar o processo de migração narrativa e conceitual realizado entre os diversos meios – HQ-Filme-Videojogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** História em Quadrinhos, Banda Desenhada, Cinema, Videojogo, Transmídia, Super-Heróis.

**KEYWORDS:** Comic Books, Movies, Games, Transmedia, Superheroes.

### INTRODUÇÃO

*Histórias em Quadrinhos no Brasil, Banda Desenhada em Portugal, Comics em Inglês, Comic em Alemão e Bande Dessinée em Francês.* Essas são algumas das formas diversificadas de se vernacularizar o mesmo objeto. Um objeto que se desdobra em forma de modelo de linguagem e que pode se colocar em diferentes plataformas tecnológicas.

Este trabalho se propõe a apresentar, de maneira sucinta, as características deste objeto e de alguns outros, sendo eles: as personagens da categoria denominada “super-herói”, que nasce e desenvolve-se na banda desenhada; o cinema, especificamente aquela produção cinematográfica que bebe da fonte do herói super-humano; e o videojogo, em consonância com esses mesmos elementos.

O caminho metodológico utilizado foi o de separar os diferentes objetos para, posteriormente, encontrar os traços que os conectam.

#### 1. Histórias em quadrinhos: magia real, realidade mágica

Do ponto de vista histórico, as histórias em quadrinhos nascem na virada do século XIX para o XX. Foi naquela época que chegou às bancas “The Yellow Kid” (1895), uma história com temática humorística que é considerada a primeira banda desenhada. Sua publicação ocorria no jornal nova-iorquino *World* (Moya, 1996).

Porém, quando defrontado com a definição científica mais aceita sobre esse objeto, é possível observar que o mesmo já se encontrava colocado no mundo muito antes desse momento histórico. McCloud (1993) define banda desenhada como “imagens pictóricas e de outros tipos justapostas em sequência deliberada, com intenção de transmitir informação e/ou produzir uma resposta estética em seu espectador”.

O próprio McCloud (1993) dá como exemplos os hieróglifos egípcios e a tapeçaria medieval. Em ambos os casos, seguindo uma determinada sequência e com uma clara intencionalidade, imagens são colocadas lado a lado, contando uma história. Podem não se parecer com os quadrinhos como são conhecidos hoje, mas é evidente a semelhança estrutural.

Nesse sentido, os trabalhos de Rodolphe Töpffer, no século XIX, podem ser considerados como o nascimento da linguagem contemporânea dos quadrinhos. Aquele artista se utilizava de painéis nos quais dividia a ação de sua narrativa e, pela primeira vez, as palavras entram na mistura e se tornam parte indispensável para o entendimento daquele todo (McCloud, 1993).

A mudança evolutiva que faz com que se chegue ao modelo atualmente estabelecido de quadrinhos tem seu ponto de virada quando os artistas deixam de usar apenas as imagens para contar histórias, agregando ao processo as palavras e criando entre esses dois elementos, o verbal e o imagético, um sentido de interdependência e complementaridade.

Da definição de McCloud (1993) depreende-se ainda mais um fator de atenção. Chamar quem é comumente denominado “leitor” de “espectador” é um avanço no sentido da valorização do sujeito e um primeiro passo na construção da interação dele com o objeto – a qual resultará no sentido de agência dos games (Murray, 2003).

Além disso, como oportunamente coloca o grande mestre dos quadrinhos, Will Eisner (2008), há na banda desenhada uma força na direção dos sentimentos mais básicos do espectador, em razão dessa arte devotar-se à representação da realidade por meio de imagens que emulam a experiência do real.

Essa estrutura, que soma texto e imagem, pode ser aplicada a qualquer tipo de narrativa. Porém, seu modelo formativo se caracteriza por espelhar a realidade em seus diferentes aspectos: presente, passado e futuro (desejado).

A leitura de uma revista em quadrinhos é um ato estético e também uma busca intelectual, pois o mundo dos quadrinhos é um mundo do jogo, de modelos, da projeção de situações que se passam em outras partes da vida dos espectadores (McLuhan, 2005).

Ao fazerem uso de um modelo imagético para seu *storytelling*<sup>1</sup>, as bandas desenhadas remetem a uma memória genética, à essência tribal do homem – que aprendia como sobreviver ao seu ambiente pelas informações gravadas na pedra. Essa mesma lógica continua valendo e, ainda que não seja mais necessário aprender a como matar um búfalo para garantir a sobrevivência da tribo, o homem moderno tem a necessidade de lidar com todos os aspectos de sua complexa vida. Assim, este objeto recupera a força da tradição histórica a partir da reinvenção de significados, em estruturas materiais e narrativas que são potencializadas por meio dos recursos técnicos de uma sociedade pós-industrial.

Nas bandas desenhadas da contemporaneidade, realizar uma leitura (ou apreciação) de imagens exige do espectador o domínio daquela gramática, das regras daquele universo – pois não são somente desenhos, mas imagens e palavras colocadas lado a lado em busca de sentido. As HQs unem texto e imagem, que são naturalmente separados pelos hemisférios cerebrais e provocam, ainda que sutil e despretensiosamente, o casamento entre razão e emoção. A possibilidade de o espectador enxergar-se naquilo que os quadrinhos apresentam é fundamental para que essa produção mantenha-se relevante e, também, que gere interesse em ter suas narrativas transpostas para outros meios.

Essa capacidade das histórias em quadrinhos a torna completamente apaixonante e imersiva, no sentido em que o espectador mergulha facilmente na narrativa e, em sua mente, entende as bandas desenhadas como *gestalt*, algo singular e que vai além de texto e imagem simplesmente juntos.

Nos textos que não acompanham imagens, o autor conduz seu leitor, buscando suscitar o imaginário dele na criação de conteúdo imagético. Nos quadrinhos, por outro lado, o desenho está dado e para o espectador fica a tarefa de criar ritmo e imaginar como seriam os maneirismos, as vozes e a linguagem corporal em movimento das personagens. Utilizando-se da síntese, processo em que a mente finaliza algo que lhe foi sugerido, o espectador das revistas em quadrinhos atua decisivamente na aquisição das narrativas.

Nesse sentido, vale destacar, a banda desenhada é capaz de receber qualquer tipo de narrativa, qualquer história pode ser contada utilizando este modelo. Ramos (2010) segue a linha de denominar quadrinhos como um grande rótulo, que pode ser aplicado a produções extremamente diversas entre si, como uma tira de humor publicada em um jornal e uma história mais longa editada na forma de *graphic novel*<sup>2</sup>.

Para a categoria de personagem foco deste estudo, o super-herói, o tipo de banda desenhada estudada será o de histórias longas, que podem ser publicadas em revistas seriais (semanais, quinzenais ou mensais) ou na forma de coleções encadernadas (*graphic novel*). Dessa maneira, Super-Herói passa a ser o gênero, por possuir características bastante marcantes na comparação com outras produções também encontradas nos quadrinhos, tanto em termos estruturais, quanto temáticos. E é dentro desse gênero que a capacidade de imersão oferecida pelos *comics* ganha ainda mais força.

## 2. Super-heróis: os novos deuses

A forma de se apresentar essa categoria de personagem desenvolveu-se em um contexto bem definido: os super-heróis nascem da dificuldade vivida por jovens judeus que vivem nos Estados Unidos da década de 1930, os quais se tornam aficionados pela literatura rápida dos *pulps*<sup>3</sup> de Aventura e da nascente Ficção Científica. Aqueles meninos eram, em sua grande maioria, apartados socialmente, pois não se encaixavam física e intelectualmente aos padrões da época. Resta a eles sonhar com seres maiores do que a vida para buscar sua liberdade.

Joseph Campbell (1998) ensina que é do sonho que insurge o mito. E assim, os super-heróis configuram-se como mitos modernos, novos deuses prontos para liderar o sujeito rumo a um futuro de completude pessoal e social.

As narrativas de super-heróis retomam os mitos clássicos, atuando no que Campbell (1998) classifica como “monomito”, uma estrutura primordial que ressoa junto ao homem perdido entre guerras e que garante o interesse do público por esse tipo de história ainda hoje. “O herói morre como homem moderno e renasce como homem eterno, para trazer ao nosso meio a lição de vida que aprendeu”, explica Campbell (1998).

Criados já na cultura de massa, os super-heróis por serem tão fortemente conectados ao mito, transitam no inconsciente coletivo e essa facilidade de reconhecimento assegura o interesse do espectador, tanto o fã quanto aquele que só busca esse conteúdo eventualmente.

Entre as características específicas desse gênero, pode-se destacar:

1 Pode ser traduzido como “ato ou ação de contar histórias”.

2 O termo *graphic novel* é comumente utilizado nos países de Língua Portuguesa sem ser traduzido e remete, usualmente, a edições mais luxuosas, que seguem a estética dos livros, encadernados e com capa dura.

3 Os *pulps* recebem esse nome por serem publicações feitas com papel de baixa qualidade, criado a partir da polpa, um subproduto da produção de papel. Esses livros ganharam o mercado dos EUA no início do século XX. Mais sobre o assunto em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pulp>

*Maniqueísmo*: Ainda que na década de 1960, Stan Lee e a *Marvel Comics*<sup>4</sup> tenham revolucionado o gênero Super-Herói apresentando personagens mais “humanas” e menos “mitológicas”, nas histórias de Super-Herói o Bem e o Mal estão sempre bem definidos. Isso pode até não ser declarado de início ao espectador, mas no decorrer da narrativa deixa-se claro quem são os mocinhos e quem são os bandidos.

*Universo compartilhado*: as personagens coexistem em um mesmo universo ficcional compartilhado pertencente às editoras donas dessas propriedades intelectuais. Assim, *Superman*, *Batman*, *Mulher-Maravilha*, o veloz *Flash* e o rei dos mares *Aquaman* compartilham um mesmo continuum espaço-temporal na *DC Comics*<sup>5</sup>. Enquanto *Homem-Aranha*, *Capitão América*, o selvagem *Wolverine* e o Incrível *Hulk* convivem na *Marvel Comics*.

*Continuidade*: os eventos apresentados nas histórias de super-heróis continuam válidos, edição após edição.

*Cor*: ainda que existam versões de histórias de super-heróis em preto-e-branco, a cor é elemento constante desde a primeira revista de super-heróis, *Action Comics* nº 1 da *DC Comics*. Como aponta McCloud (1994), no caso específico, as cores primárias – que até o advento da colorização por computador dominaram as narrativas – fixaram de maneira decisiva as personagens, alçando-as ao estado de ícones. Ao se repetirem seguidamente, as cores passam a representar as próprias personagens. A combinação de azul, vermelho e amarelo recorda o *Superman*, bem como o cinza, azul escuro e amarelo evocam o *Batman*, e assim sucessivamente com os outros super-heróis clássicos.

*Conflito*: as personagens dessas histórias estão em oposição constante. Pode ser (na maior parte das vezes é) contra um vilão que ameaça o estado vigente e/ou inocentes, pode ser contra outros heróis (uma narrativa bastante tradicional no gênero) ou mesmo conflitos internos, com suas próprias consciências.

*Uniformes*: as fantasias vestidas pelas personagens são presença infalível no gênero. Reforçam seu posicionamento icônico ao representarem não apenas a personagem em si, mas todo conceito que os autores pretendem passar em suas narrativas. Um homem que se veste de morcego quer ser visto como um ser da noite, amedrontador, capaz de impedir que crimes sejam realizados. Bem como um soldado vestido com as cores de seu país está pronto para representá-lo, inclusive de maneira ideológica, nas linhas de frente contra as tropas inimigas.

*Fantástico*: a temática do gênero super-herói pressupõe sempre o fantástico. Em geral, isso se apresenta por meio dos protagonistas, que possuem alguma característica sobre-humana. Esse atributo pode ser advindo de exaustivo treinamento, infortúnios diversos (como ser mordido por uma aranha radioativa ou ser atingido por uma bomba), origem em planetas distantes da Terra ou mesmo uso de um uniforme que lhe confira algum poder. O fantástico se mostra pela possibilidade de realização de feitos que não poderiam ser alcançados no mundo real.

É evidente que possam existir (e certamente existem) histórias desse gênero que não possuam uma ou mais dessas características. Bem como nem toda HQ colorida é de super-herói, por exemplo. Mas esses elementos pontuam o modelo de banda desenhada que serve de base para este estudo e possibilitam o aprofundamento em demais questões pertinentes ao entendimento completo do tema.

As histórias de super-heróis nos quadrinhos somam as características das personagens com as do meio em questão (a banda desenhada) e assim tornam-se bases significativas para a expansão midiática – desde seu início. Produções com super-heróis são encontradas no rádio, cinema e, posteriormente, na TV, desde a década de 1930.

### 3. Por dentro da sala escura

O objeto aqui estudado, a banda desenhada, possui uma estrutura que utiliza imagens e texto ao mesmo tempo e que, assim, suscita a linguagem cinematográfica.

Murray (2003) ensina que a experiência cinematográfica passa por uma criação ativa de crença por parte do espectador, em que a mente dele completa as cenas. Exatamente como na leitura dos quadrinhos. “Usamos nossa inteligência mais para reforçar do que para questionar a veracidade da experiência”, explica a autora. De uma ponta à outra a experiência constrói seu caminho produtivo, quase como que se tornando algo independente, como que um vírus que migra de um sujeito para outro, do realizador ao fã e de mais espectadores, e nestes todos juntos produz os seus efeitos de sentidos. De fato, como a pesquisadora da narrativa no ciberespaço nos indica, a experiência cinematográfica une em uma mente comum realizador e fã em uma comunidade de imaginação ativa.

Apesar de compartilharem características, como a “transparência”, apresentada por Murray (2003) como a possibilidade do sujeito espectador deixar de ter consciência do meio em que está a narrativa, não mais enxergando a impressão ou o filme, fixando-se apenas no poder da própria história, HQs e filmes possuem diferenças marcantes. Quem assiste a um filme está aprisionado àquela narrativa até que ela se finde, enquanto o leitor de quadrinhos é livre para caminhar pela história, olhando o final ou mesmo divagando enquanto fixa-se em apenas uma imagem. O espectador nos gibis tem a capacidade singular de considerar várias imagens ao mesmo tempo ou em diferentes direções (Eisner, 2008).

<sup>4</sup> *Marvel Comics*, fundada por Martin Goodman em 1939. Mais detalhes em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Marvel\\_Comics](http://pt.wikipedia.org/wiki/Marvel_Comics). Página Web: <http://marvel.com/> Acesso em março de 2013.

<sup>5</sup> A *DC Comics* foi fundada em 1934, originalmente com o nome de *National Allied Publications*, e atualmente é uma subsidiária do grupo *Time Warner*. Mais detalhes em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/DC\\_Comics](http://pt.wikipedia.org/wiki/DC_Comics). Página Web: <http://www.dccomics.com/> Acesso em março de 2013.

Além disso, ao comparar cinema e HQ, é preciso notar que o filme é uma forma de arte bastante cara de se realizar, enquanto que não há restrição alguma (a não ser a imaginação dos artistas) para as narrativas dos quadrinhos (Reynolds, 1992).

Não custa nada a mais para a *DC Comics* pedir ao escritor Grant Morrison<sup>6</sup> que mande Batman para a Irlanda e de lá para a Argentina nas páginas de "*Batman Incorporated*"<sup>7</sup>. O desenhista que irá ilustrar esse roteiro não precisa estar (ou ter estado) fisicamente em nenhum desses lugares. Mas a mesma ação poderia ser inviável em termos de orçamento nos filmes da mais recente trilogia cinematográfica do Homem-Morcego dirigida por Christopher Nolan<sup>8</sup>.

Além disso, o espectador de quadrinhos tem o poder de avançar, retroceder ou esperar mais tempo em uma cena, ou seja, esse sujeito tem um poder muito maior de ação junto ao objeto incomparavelmente maior do que o espectador de um filme.

#### 4. Videojogos: um jogo de você

Ao tratar da forma de produzir um videogame de super-heróis, é possível dizer que nos jogos digitais há uma mistura entre a maneira de criar um filme e uma banda desenhada. Em todos os casos, a ideia nasce de um roteiro, que pode ter sido escrito por uma ou mais pessoas. Depois disso, equipes de arte entram em ação para, nas HQs, ilustrar o roteiro e prepará-lo para publicação e consumo. No cinema, são feitos *storyboards*, roteiros visuais (uma espécie de história em quadrinhos) para a criação de cenários e referência da direção. Escalam-se os atores, definem-se as locações e toda a máquina de marketing cinematográfico é colocada em movimento.

No videogame, a equipe de arte também é acionada, em combinação com os programadores, modeladores e inicia-se um longo processo de desenvolvimento que, avançando no tempo, contará ainda com jogadores-teste, que vão avaliar a jogabilidade daquela produção. E, assim como no filme – ou, às vezes, integrado a ele, no caso das franquias transmídia exemplificadas por Jenkins (2009), a máquina de marketing passa a se movimentar.

No caso do jogo digital, obviamente é preciso uma equipe maior do que nas revistas em quadrinhos, e o jogo digital é muito mais caro para ser produzido do que uma banda desenhada. Mas, ainda assim, é menor em orçamento do que um filme. Os cenários e personagens do videogame, por serem gerados computadorizadamente, impõem menores restrições financeiras para sua realização.

Dessa forma, é possível afirmar que escritor e desenhista nas HQs, game designer e roteirista nos jogos digitais, gozam de maior liberdade artística e criativa do que suas contrapartes, diretor e roteirista, no cinema.

Afora isso, as imagens dos games estão muito mais próximas dos quadrinhos do que as do cinema, quando este é feito por atores reais. O caractere do jogo digital, criado a partir de desenhos à mão livre ou digitalmente, é claramente um simulacro do real, enquanto que o cinema precisa se ater à própria estética do ser humano. Ainda que o cinema atual, em especial nas produções relacionadas a super-heróis, use muito CGI (*Computer Generated Imagery*), há um fator indissociável de realidade colocado nos filmes. Existe um ator vestido com o uniforme do *Capitão América* atuando em *Vingadores*, da mesma forma que outro ator encarna *Batman* em seu filme.

Os games, historicamente, se iniciam com uma fase em que emprestam temas e estruturas de outros meios, a fim de adquirir mais consistência e organizar-se como uma história aberta, uma aventura capaz de suscitar plena imersão e interação. É nesta direção que Murray (2003) diz: "O desejo ancestral de viver uma fantasia originada num universo ficcional foi intensificado por um meio participativo e imersivo, que promete satisfazê-lo de um modo mais completo do que jamais foi possível".

Murray (2003) explica que a possibilidade de ser transportado para um ambiente virtual desperta o desejo de autonomia no espectador. O ambiente digital oferece ao jogador o prazer da transformação.

É na conjunção dos elementos da banda desenhada, do cinema e do videogame, que reside a possibilidade do salto transmidiático, ainda que não seja essa sua única forma de execução, mas um de seus exemplos melhor acabados.

#### 5. Transmídia e a plenitude do super-herói

Proposto por Jenkins (2009), o termo *narrativa transmídia*, procura encerrar o conjunto de conteúdos que migram espontaneamente através de diferentes meios e suportes, muitas vezes ressignificando-se e, outras, mantendo-

<sup>6</sup> Grant Morrison é um dos mais populares e aclamados escritores contemporâneos de quadrinhos, ainda que sua produção não se restrinja a esse meio. Entre suas obras, destacam-se passagens por títulos como "JLA"(1997), "New X-Men"(2001), "Patrulha do Destino"(1988), "Homem Anímal"(1988), "All-Star Superman"(2005) e a graphic novel mais vendida de todos os tempos: "Batman: Asilo Arkham"(1989). <http://www.grant-morrison.com/>

<sup>7</sup> "Batman Incorporated" é uma revista publicada pela DC Comics que tem como um de seus principais temas a personagem Batman viajando pelo mundo para utilizar o poder simbólico que ele próprio possui no combate ao crime, agora numa escala global, utilizando-se de uma rede de aliados. Na Argentina, quem o ajuda é o vigilante conhecido como O Gaúcho.

<sup>8</sup> Diretor e roteirista, Nolan tornou-se a referência da DC Comics no cinema após realizar com extremo sucesso a trilogia Batman. Com isso, tornou-se também consultor criativo e produtor executivo do novo filme do Superman, projetado para estrear em 2013, "The Man of Steel". Além dos super-heróis, Nolan foi responsável por filmes tidos como "cerebrais", como "Amnésia"(2004) e "A Origem"(2010). [http://en.wikipedia.org/wiki/Christopher\\_Nolan](http://en.wikipedia.org/wiki/Christopher_Nolan)

se incólumes, mas produzindo sentidos complementares. Jenkins entende que os conteúdos transmídia atravessam de forma dispersa por diferentes plataformas midiáticas e que oferece ao usuário/consumidor/espectador a possibilidade de uma experiência completa da obra por meio da navegação ou deslocamento de uma mídia para outra.

A visão de Jenkins (2009) para o assunto é, essencialmente, comercial, publicitária. Não cabe aqui nenhum julgamento a essa posição – apenas o apontamento do fato, que possui sua lógica. Quanto mais um mercado se torna mercenário e faminto, maior é a oferta de produtos complementares ao universo ficcional original. O capitalismo e seu grande sintoma, o consumismo, são os combustíveis da Narrativa Transmídia (NT, como é possível abreviar). Com mais opções, que percorrem os diferentes meios (banda desenhada, cinema, TV, livros, videogames), o público tem a possibilidade de imergir e envolver-se emocionalmente cada vez mais, reforçando o movimento de compra de produtos (Jones, 2004).

Entretanto, Jenkins (2009) utiliza o termo “transmídia” sempre acompanhado de “narrativa”. Ou seja, para ele o transmediatismo como fenômeno somente se dá por meio do contar histórias. Entretanto, é possível observar que as personagens são representadas em diversas plataformas, em inúmeras formas de apresentação. Assim é também possível afirmar que este é um fenômeno da cultura de massa, passível de ocorrer independente de um processo narratológico estar em curso ou não.

Scolari (2009), por exemplo, faz uma tentativa bastante válida de clarificar esse campo, ainda que partindo da premissa da Narrativa Transmídia e não do conceito de Transmídia em si.

A definição de Scolari (2009) diz que a NT é “uma estrutura narrativa particular que se expande tanto em diferentes linguagens (verbal, icônica, etc.), quanto em diferentes mídias (cinema, quadrinhos, televisão, games, etc.)”. Ele explica ainda que a NT “não é apenas uma adaptação de uma mídia para outra. A história que o quadrinho conta não é a mesma que é contada na televisão ou no cinema; as diferentes mídias e linguagens participam e contribuem para a construção do mundo narrativo transmídia”.

Sem dúvida, quando se fala em narrativa, esta definição – que é derivada do que disse Jenkins (2009) – pode ser considerada a mais acurada. Porém, em sua continuação, Scolari (2009) diz não se tratar apenas de uma adaptação de uma mídia para outra. O que já dá pistas de que há mais nesse processo que não apenas a questão narrativa. A força motriz desse processo é a expansão para outros meios, o salto de uma mídia para outra, esteja uma história sendo contada ali ou não. Encontramos então outros elementos na base desse fenômeno, o que veremos agora.

Nesse sentido, P. David Marshall (2002) talvez ofereça a visão mais ampla e próxima do que está sendo proposto aqui, com seu conceito de “objeto intertextual”<sup>9</sup>. Sua posição é a seguinte:

“As indústrias culturais estão oferecendo uma ação circunscrita para o novo público ao dar a ele padrões complexos de engajamento e arquiteturas exploratórias. Casado a esse desenvolvimento da complexidade e dos objetos intertextuais está a expansão do prazer da antecipação por meio de estratégias mais elaboradas de promoção de produto. Várias formas de promoção estão alinhadas em adicionar informações às formas culturais que são projetadas para aprofundar o investimento da audiência nesses mesmos objetos culturais” (Marshall, 2002).

A partir dessas colocações, este trabalho propõe uma nova definição, a de Salto Transmediático, que seria a transposição de uma criação cultural entre as diferentes mídias, seja isso feito narratologicamente ou não.

É na conjunção do posicionamento de Murray (2003) com o de Campbell (1998) que reside o entendimento do salto transmediático enquanto fenômeno da cultura. A primeira diz que “Precisamos de todas as formas de expressão disponíveis, para que nos ajudem a compreender quem somos e o que estamos fazendo aqui”. E o segundo explica que o mito é fruto do subconsciente que busca se estabelecer no mundo. O salto transmediático é, portanto, uma demonstração desses conceitos em que as forças e estruturas da própria natureza humana se mostram capazes de se deslocar dentro de inúmeras áreas de representação da própria cultura.

A pesquisa aqui apresentada aponta tanto o salto transmediático quanto o super-herói como fenômenos da cultura e, por isso, o primeiro é evolução perfeita para o segundo. O salto transmediático ressignifica a síntese das HQs, pois se anteriormente o espectador contava somente com a visão para acompanhar as personagens e imaginava como seriam suas vozes e movimentos, no cinema e na TV essas condições são trazidas para o primeiro plano. E, nos jogos digitais, sua ação enquanto sujeito é aprofundada ainda mais: se antes era “diretor”, determinando o ritmo das cenas, nos games torna-se usuário e pode tomar decisões que vão além, e ele não só define os rumos da personagem, mas pode sentir-se como ela.

E se um conceito abre um novo campo de investigação, desvelando novas possibilidades para a cultura, alguns conceitos estendem seu domínio e se tornam operacionais, permitindo que outros conceitos sejam articulados e reproduzidos graças a ele. Este é o caso do salto transmediático que, pela sua existência, permite que uma miríade de

conceitos e fenômenos antes deixados restritos a meios enclausurados, possam agora respirar em novas paisagens e mundos, revigorando-se discursivamente. E existe um campo ou universo temático que se constitui em solo fértil para o movimento transmidiático: é o universo plástico e líquido do trinômio HQ-Cinema-Videojogos insinuado por Tofler (1970), desenvolvido para o contexto social da vida moderna por Bauman (2001).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do Salto Transmidiático não é possível apenas aos super-heróis e também não se restringe à banda desenhada, cinema e videogames. Trata-se de um fenômeno humano, emergente da atual cultura da convergência e que impulsiona, narratologicamente ou não, as produções para diferentes meios, sejam eles roupas, livros ou brinquedos distribuídos com sanduíches em redes de *fast food*.

Mas, para além disso, neste caso específico, o Salto Transmidiático faz o papel da imaginação do espectador, que antes possuía apenas a visão para acompanhar seus heróis brilhantes. No cinema e TV, as personagens ganham voz e movimento. Nos games, o processo é mais ativo e intenso, pois o sujeito ganha controle e participação efetiva, completa interação com o objeto. Ele se torna mais do que espectador, agora é usuário.

A atuação do sujeito é item determinante no salto transmidiático HQ – cinema – videogame. O jogo digital é interativo, assim como a revista em quadrinhos, e diferente do filme. Ao apreciar uma HQ, o espectador possui uma atuação limitada, porém, decisiva: sem sua ação não há evolução alguma, a narrativa trava e nada acontece. O mesmo se dá no videogame. Sem o usuário, a tela fica parada, sem atividade alguma.

O jogo do super-herói torna-se atrativo e cativante na medida em que dá a potência plena de sentir como a personagem. O compartilhamento torna-se simbiose, um é o outro e todas as ideias e sentimentos estocados no repertório do antes espectador, agora usuário, ganham possibilidade de se realizar no ambiente do jogo. Tudo que ficou guardado a partir da geração imaginativa que completava a ação entre quadros agora pode vir à tona e ser colocado em movimento no jogo. A ação deixa a tela mental e vai para a tela do game.

Como dito, o prazer do espectador é multiplicado quando ele se torna usuário. Acrescenta-se mais uma camada à sua experiência, numa sequência que inicia com a leitura da HQ, vai para a imersão na narrativa, a conexão com as personagens, e se consolidada com o ver, agir, pensar e ser como elas, no game.

Murray (2003) explica que a possibilidade de ser transportado para um ambiente virtual desperta o desejo de autonomia no espectador. O interesse no filme e, especialmente, no game do super-herói reside aí: essa personagem carregada de significado e simbolismo é representação do Eu, é projeção interna, que no jogo ganha a possibilidade mágica de deixar ser “apenas” projeção e se tornar ação real. O ambiente digital oferece ao jogador o prazer da transformação.

Se, como diz Campbell (1998), a Jornada do Herói é interna e representação do subconsciente lutando para libertar o homem de suas agruras, o jogo do super-herói inverte essa polaridade e dá a possibilidade de encarar os desafios internos – porém dentro de um ambiente controlado, no qual derrota e reinício estão à distância de um apertar de botão. O cinema, com sua cada vez maior capacidade técnica de representação do fantástico, também se encaixa a esse processo, contudo, com menor intensidade, por possuir menor grau de intensidade.

A leitura apaixonada conduz ao jogar de forma séria e compenetrada na condução da ampliação da narrativa em limites nunca antes experimentados. O jogo do super-herói permite a reconciliação do abandonado homem ordinário moderno com os seus deuses do passado.

Ao fazer o salto transmidiático, os super-heróis realizam-se plenamente. Nascem nos quadrinhos, mídia com características próprias e que ensina ao sujeito como dominar o fluxo de conteúdo, a ser atuante no processo de aquisição de informação ao controlar o ritmo da narrativa. Saltam para o cinema, onde ganham a força da verossimilhança, da imersão na sala escura com excitação controlada (Murray, 2003). Chegam então aos games, espaço em que o sentido de agência retoma a ação da leitura de quadrinhos (o sujeito atuante), acrescentando a necessidade de tomar decisões que vão gerar reações posteriores. O caminho completo: HQ, filme e videogame, transforma o sujeito. Ele abre a camisa, desamarra a gravata e se lança ao universo, objetiva e subjetivamente conectado com o maior super-herói de todos os tempos: ele mesmo.

### BIBLIOGRAFIA

- Bairon, Sérgio. (2001).** A Rede e o Jogo. In Casi Na-da [Web Magazine], 25-26, Julho e Agosto, 1998 - <http://usuarios.iponet.es/casinada/25rede.htm>
- Bairon, Sérgio & Petry, Luís Carlos.(2000).** Hipermídia: psicanálise e história da cultura. Caxias do Sul: UCS.
- Bauman, Zygmunt. (2001).** Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Campbell, Joseph. (2004).** O Herói de Mil Faces. São Paulo: Cultrix.
- Costa, Thiago S. (2012)** O Salto Transmidiático dos Super-Heróis HQ-Filme-Game. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. São Paulo,

Brasil.

**Eisner, Will. (2008)**, Comics & sequential art. New York, EUA: W.W Norton & Company.

**Eisner, Will. (2008)**. Graphic storytelling & visual narra-tive. T New York, EUA: W.W Norton & Company.

**Jenkins, Henry. (2009)** Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph.

**Jones, Gerrard. (2004)**. Men of Tomorrow: geeks, gangsters and the birth of comic book. Cambridge, EUA: Basic Books.

**Marshall, P. David. (2002)**. The New Intertextual Commodity, in Dan Harries (ed.) The New Media Book. Londres: British Film Institute.

**Moya, Álvaro de. (1996)**. História da história em quadrinhos. Nov. Ed Ampliada. São Paulo: Brasiliense.

**Morrison, Grant. (2011)**. Supergods: What masked vigilantes, miraculous mutants, and a Sun God from Smallville can teach us about being human. New York, EUA: Spiegel & Grau.

**Murray, Janet H. (2003)**. Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp.

**Reynolds, Richard. (1992)**. Super Heroes: a modern mythology. Jackson, EUA: University Press of Mississippi.

**Santaella, Lucia. Nöth, Winfried. (2008)**. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras.

**Santaella, Lucia. (2005)**. Matrizes da Linguagem e Pensamento – Sonora, Visual e Verbal. Aplicações na Hiper-mídia. São Paulo: Iluminuras: FAPESP.

**Scolari, Carlos Alberto. (2009)**. Transmedia Storytel-ling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production". In: International Journal of Communication 3 - 586-606 1932-8036/20090586. (2009) Disponível em <http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/%20viewFile/477/336>

**Tofler, Alvin. (1970)**. Future Shock. Bantam Books. ISBN 0-553-27737-5

Jogar a realidade: jogos, tecnologias de representação e narrativas espaciais.

CASIMIRO PINTO

---

*Doutorado em Antropologia Visual. Investigador do CEMRI - LabAV. Professor do 2.º ciclo do Ensino Básico na Escola EB 2/3 de Leça do Balio*

CINEMA: NOVAS NARRATIVAS E NOVAS TECNOLOGIAS

# Jogar a realidade: jogos, tecnologias de representação e narrativas espaciais.

Casimiro Pinto

## RESUMO

Cada jogo escolhe da realidade material, social e cultural, as combinações que lhe interessam em função de uma finalidade, ou simplesmente, das possibilidades em proporcionar experiências agradáveis e interessantes de diversão, simulando realidades possíveis. Jogar é, neste sentido, a capacidade de desenvolvimento de ideias, pelo jogador, no propósito de atribuir realidade e valor ao vivido no jogo, tornando manifesto o reportório hipotético de ações, sensações, emoções e sentimentos contidos na exploração do espaço de jogo, virtualizando-o e virtualizando-se num universo desterritorializado. É a partir das características de desrealização e da ação de desterritorialização que se unificam no jogo que o jogador começa por estabelecer as redes de conexões entre as “coisas do jogo” e as “coisas do mundo”.

Nesta comunicação pretende-se abordar a construção do mundo do jogo a partir daquilo que o aproxima da realidade social e cultural que envolve os jogadores e naquilo que diferencia o seu quadro de referência da realidade, questionando se são a representação do espaço e as possibilidades de nele navegar ou, em vez disso, as narrativas construídas, que prevalecem na organização da experiência lúdica e estética do jogo. O mapa para a partida é o documentário “Com Quase Nada” de Eduardo Barroco e Margarida Cardoso e a rota estabelecida procura os marcos de relação entre as novas concepções de jogo e a explosão de diferentes tecnologias de representação.

Casimiro Pinto

Os estudos académicos que analisam as implicações culturais dos jogos digitais multiplicaram-se exponencialmente na última década. Talvez valha a pena persistir na “invenção dum mundo possível, ou de um fragmento de mundo possível” (Jacob, 1982:28-29) para esta comunicação, examinando aquilo que a determina: a teoria<sup>1</sup> mais sob a forma da problematização das hipóteses de trabalho (sistema operativo) e a pertinência do “discurso” próprio da Antropologia Visual enquanto seu suporte (hardware), deixando a expressão dos procedimentos metodológicos (software) para outra circunstância. A questão seguinte pode ajudar a concretizar o que a este propósito se pretende enunciar:

O que dizer de um jogo em que se opõe a um jogador humano, um computador como adversário?

Indubitavelmente a evidência trivial que o jogo digital também traz uma bagagem conceptual herdada da tradição. Refira-se o exemplo das regras que, como no caso do xadrez, estão perfeitamente determinadas e não derivam do suporte tecnológico utilizado no jogo. Ainda assim, mesmo sendo as regras tão rígidas, não são elas que predeterminam os jogos que podem ser jogados, o que admite originalidade crítica, cognitiva, dos processos de jogo a uma resposta mecânica, algorítmica, do computador e que tanto pode emergir de um conjunto de critérios lógicos de avaliação, como de processos cognitivos não necessariamente racionais, no sentido de que não podem ser descritos de forma algorítmica. Neste ponto, a conceptualização do computador enquanto adversário de jogo ligar-se-ia à ideia de um mero dispositivo apropriado para desempenhar essa tarefa específica, em todo o caso capaz de ganhar a adversários com o título de campeão mundial da modalidade, seja ele capaz de mobilizar, para o seu processamento de jogo, uma base de dados suficientemente extensa, o que não é coisa pouca.

E, mantido o jogador e o computador como participantes, o que dizer de um jogo nascido digital, capaz de exibir mundos exuberantes para explorar e cujas imagens constituem um verdadeiro dialeto icónico, não só pelas suas características formais, mas também pelo seu uso social (Gubern, 1999: 150)?

Sabe-se que nenhuma tecnologia é neutra, mas umas há que, por si só e espontaneamente, afetam mais acentuadamente as relações e a sensibilidade humana (Carpenter e McLuhan, 1974), que o mesmo é dizer a própria estrutura sociocultural. Há um teatro do jogo e, uma vez no seu interior, somos sempre o protagonista da sua ação simbólica (Murray, 2003: 140) no intento de emular Alice no ato de atravessar para o outro lado do espelho, o que tem uma clara tradução ergonómica na redução da distância do jogador ao ecrã de jogo em relação à distancia canónica para espectadores da televisão e à distancia habitual de utilização do computador para outros propósitos (Gubern, 1999: 153).

Esta ideia da ação do jogador, enquanto personagem, sem ser nova<sup>2</sup>, aporta a novidade de serem outros os processos culturais em que se inscrevem as suas ações rituais que permitem “encenar simbolicamente os padrões que dão sentido às nossas vidas” (Murray, 2003: 141), sobretudo se se tiver em conta, como admitia Huizinga, que é dinâmica a relação entre jogo e não-jogo (2003: 65-66).

Encarada desta perspetiva teórica, a compreensão das implicações sociais e culturais do jogo digital tem

<sup>1</sup> “É a teoria que decide aquilo que podemos observar” (Albert Einstein, citado de Watzlawic, 1991: 49)

<sup>2</sup> Huizinga adota-a de forma abstrata quando refere que é através das práticas de jogo que “a sociedade exprime a sua interpretação da vida do mundo” (2003: 65).

impacto em vários domínios de investigação, consubstanciando os desafios peculiares com que cada videogame se atravessa por entre as experiências dos seus jogadores. Mesmo entre adversários humanos, o computador funciona sempre como participante do jogo – o tabuleiro de xadrez é neutro, o computador nunca o é.

### **1. A interatividade<sup>3</sup> como expressão da experiência ética, estética e cognitiva**

Podem ser várias as concepções sobre as possibilidades interativas de um jogo digital sem que, contudo, se desvalorize a interatividade como o atributo que mais distingue, dos outros, os media baseados no computador. A estrutura interativa dos videogames convida o jogador a interferir no fluxo dos acontecimentos e a explorar o espaço de jogo e influencia a forma como os objetos digitais aprontam a produção de significado. Em termos de extensão, de acordo com Turkle (1997), essa influência flutuaria entre, por um lado, um estilo hegemónico de planeamento estruturado, fiel a um conceito de interatividade marcado pela sua origem disciplinar ligada às engenharias, muito focados na produtividade e na eficiência das soluções das interfaces humano-computador encontradas. E, por outro lado, a bricolagem que a referida autora retirou de Lévi-Strauss que a usou para “estabelecer o contraste entre a metodologia analítica da ciência ocidental e a ciência associativa do concreto praticada em muitas sociedades não ocidentais” (idem: 75), focado sobretudo na descoberta, na exploração e na simulação, e que transformaria o jogador num cocriador pelas possibilidades de envolvimento intelectual e performance estética muito aumentado na relação que o jogo estabelece com o seu utilizador.

Todas as concepções ajudam a compreender a interatividade naquilo que ela tem de fundamental – a possibilidade que oferece ao utilizador de alterar um ambiente virtual. É certo, no entanto, que pelo menos três concepções se podem distinguir, não necessariamente de forma incompatível, frequentemente até como complementos articulados.

Uma concepção acentuadamente mais ética, no sentido em que se admite que os sistemas interativos proporcionam possibilidades de experimentação de certos valores e de relações sociais, ainda que limitando as suas respostas às ações dos jogadores através de elementos pré-estabelecidos, mesmo que exibidos de forma aleatória. Aprende-se o conhecimento subjetivo do que poderá acontecer sempre que se desencadeiam determinadas situações pela ação do jogador, ainda que menos prevenidos quanto ao conhecimento proposicional (saber que), ao conhecimentos das razões (saber como) e à compreensão das relações técnicas que a sua ação terá desencadeado.

Interatividade que bem pode ser interpassividade<sup>4</sup> como a denomina Sarkis ao concluir que “it would seem that what is at issue about ‘interactivity’ is finally the human activation of all possibilities from all angles in order to push activity away from oneself to someone/something else, and towards interpassivity.” (1993:16). Algo de tudo isto estava já presente em Lacan (1959-1960: 252) quando exemplificava, sem nomear, a interpassividade dos Coros das tragédias Gregas ao expressar “the terror and compassion felt by the audience, who were apparently pleased to be relieved of such psychological stress” (citado por Wilson: 2003). A possibilidade do nosso avatar e de outras personagens nos substituírem dando as respostas emocionais, com as quais se pode ou não concordar, coloca-nos numa posição moral que nos permite pensar a experiência do jogo como passiva, experimentar o mundo virtual do jogo como se de um processo de identificação com uma personagem de um filme se tratasse, certos de que as consequências das ações realizadas afetam o jogo, permitem que se testem e ampliem os nossos conhecimentos subjetivos, mas não a ordem das nossas vidas, lembrando-nos que, aos videogames, faltarão sempre aquilo que outorga a sua força aos relatos e à vida: a irreversibilidade dos factos (Gubern, 1999: 153).

No fundo, e desta perspetiva, qualquer estrutura interativa mais não faz do que colocar o jogador numa posição que lhe permita escolher seqüências de eventos, manipular objetos e navegar em mundos virtuais, sem que as suas ações se projetem para lá das ideias e do conjunto de regras (transformadas em narrativas ramificadas em alguns casos) a que são submetidas. Mundos que se querem habitados, mas não analisados, mundos que promovem a manipulação acrítica de sistemas complexos sem que se dominem os seus pressupostos, mesmo quando obrigam a pensar de forma ativa nos complexos processos que podem ocorrer em sistemas dinâmicos em evolução (Turkle, 1997: 100 – 104).

A concepção que valoriza a aptidão estética dos utilizadores pelo desfrute imediato que pode retirar do jogo, assume o sistema interativo como indutor da imersão do jogador pela sua telepresença<sup>5</sup> no ambiente de jogo e como provedor de um sistema de regras orientadas para a ocupação do jogador com atividades que não deixem tempo à compreensão intelectual das consequências das suas ações, que não seja a de medir forças com a máquina e vencê-

<sup>3</sup> *Interatividade diferencia-se, neste estudo, de interação e diz apenas respeito à trocas reguladas pelo diálogo com o programa informático através da interface do jogo.*

<sup>4</sup> *Ver Žizek (2008): 115-117*

<sup>5</sup> *O elemento tele- corresponde, neste caso, ao radical de origem grega que significa “longe” ou “distância”, não resultando da truncção da palavra televisão como no caso de telespectador.*

*Para Steuer (1992: 76) “telepresence is the extend to which one feels present in the mediated environment, rather than in the immediate physical environment. Telepresence is defined as the experience of presence in an environment by means of a communication medium”.*

la.

Nesta forma, o sistema interativo abastece, com respostas rápidas e em tempo real às ações do jogador, sucessivas alterações das situações de jogo assegurando a coerência e previsibilidade que qualquer ambiente requer – sendo possível voar, por exemplo, não é compreensível que se deixe de o poder fazer de forma aleatória, sem que uma razão coerente com a “física” do ambiente do jogo o justifique<sup>6</sup>.

Mas há outro estado em que o sistema interativo contrabalança a invasão hiperativa da atividade do jogador, disponibilizando modos livres de jogo que permitem ao jogador circular no seu universo para se envolver em atividades mais visuais e contemplativas, que podem acrescentar habilidades ou prêmios dispensáveis à progressão no jogo, ou através da apresentação de cutscenes (sequências vídeo in-game) que introduzem a fase seguinte ou reproduzem a anterior, para dar apenas dois exemplos do que pode ocorrer entre duas etapas com tarefas bem definidas e atividades cinestésicas exaustivas. Porções da mesma “realidade”, que só adquirem significado de ficção credível pela ação do jogador, pelo seu olhar “estrangeiro” de explorador ou de etnólogo do universo onde corre o jogo, pela atenção e curiosidade de espectador com que segue o universo narrativo, confirmando que as suas ações têm importância no seu interior.

Nesta alternância entre os dois estados do mesmo sistema interativo é decisivo o órgão da visão, num caso coordenando a ação da mão que transmite os movimentos e ações à personagem que nos emula no jogo e, no outro, dando expressão à dimensão participativa pela exploração e contemplação da exuberância visual dos cenários do jogo, ampliando a ideia de que se está liberto da tirania da variante interativa baseada no esquema dominante de “ação-reação” trocada pela prevalência do esquema interativo de “participação-modificação”<sup>7</sup> durante um período de tempo que competirá ao jogador limitar ou que lhe pode ser retirado depois da revelação da missão que se lhe seguirá. É esta característica que revela o traço último e principal da interatividade, sem a qual o quadro que traçamos ficaria incompleto num aspeto essencial – a aptidão cognitiva que prepara as ações subsequentes a partir da antecipação, pelo jogador, dos seus efeitos partindo da rememoração das ações havidas (não só no jogo em progresso, mas da experiência anterior de qualquer outro jogo) e que resulta da união da ação à contemplação, criadas pelos sistemas interativos dos jogos de vídeo.

Nesta última variante, a expressão da interatividade é vista como uma experiência cognitiva, no sentido em que supõe a possibilidade efetiva de utilização inventiva e original do jogo pelo jogador, pondo em evidência os processos e as regras de labor e aprendizagem intelectual da utilização técnica, da produção científica, da apreciação artística e dos próprios sistemas simbólicos de representação.

É sabido que qualquer combinação de objetos, de situações, qualquer processo tem um potencial infinito, pelo menos à escala humana, de significações. Os ready-made de Duchamp, fabricante de universos infinitos a partir de objetos anódinos, escolhidos judiciosamente por não lhes suscitarem qualquer tipo de emoção estética, exibem-se como epifania da arte de interpretar do “bando de espectadores”, no momento em que estes, perplexos e espantados, lhes dão significados inesperados, comprovando que as emoções, na experiência estética, também podem funcionar cognitivamente (Goodman, 1976: 248).

Podemos, mais uma vez, transpor esta ideia para a interatividade humano-computador a partir do exemplo do jogo de xadrez. A vitória do computador desvenda que o programa informático do jogo de xadrez comporta um número de possibilidades que são negligenciadas pelo adversário, mesmo quando se trata do próprio programador. Pois bem, é fácil a um computador exibir todas as combinações possíveis de objetos, situações, processos a partir de um reportório completo de elementos expressivos e de procedimentos de interação, que simule eficazmente, por exemplo, as condições de voo em de um avião como no caso do Flight Simulator. Este jogo cria, a partir de casa de cada jogador, a oportunidade de controlar o tráfego aéreo virtual ou de pilotar aeronaves em áreas de voo que atravessam o mundo inteiro, representados por gráficos com grande realismo e detalhe que vão crescendo com add-ons concebidos por alguns utilizadores, podendo utilizar um sofisticado simulador atmosférico com capacidade para integrar dados provenientes de estações meteorológicas efetivas. As possibilidades de conexão com outros jogadores em todo o mundo são aproveitadas para criar comunidades virtuais de utilizadores (verdadeiras comunidades de prática<sup>8</sup> ou grupo de afinidade<sup>9</sup>) com intentos diferenciados - companhias aéreas virtuais, redes de simulação de tráfego aéreo virtual, comunidades nacionais que naturalizam as suas atividades virtuais com encontros presenciais regulares.

6 *Steuer (1992:85-86) refere três fatores (entre outros que não enumera) que contribuem para o grau de interatividade de uma sistema virtual: “speed, which refers to the rate at which input can be assimilated into the mediated environment; range, which refers to the number of possibilities for action at any given time; and mapping, which refers to the ability of a system to map its controls to changes in the mediated environment in a natural and predictable manner.*

7 *No primeiro caso, a esquematização conceptual “ação-reação” supõe que a ação releva do processo de operacionalidade técnica que compõe qualquer sistema interativo. O modelo “participação-modificação” decorre da opinião de Steuer (1992: 84) que define interatividade como “extent to which users can participate in modifying the form and content of a mediated environment in real time”.*

8 *Comunidade de prática ...*

9 *“Um grupo de afinidade é um grupo de indivíduos que se relacionam entre si, antes de mais, com base em interesses, atividades e objetivos que todos partilham, e não com base na raça, classe, cultura, etnicidade ou género” (Gee, 2010: 109)*

Em grande medida, o elo mais importante da interatividade entre o ser humano e a máquina é a conscientização, em algum grau, pela máquina do relacionamento que mantém com o jogador, o que levanta obviamente todas as questões problemáticas da inteligência artificial, genuínas para quem se dedica ao seu desenvolvimento, mas que comprovam que, “por definição, ainda não existem máquinas interativas” (Aarseth, 2005: 69). E, embora seja inútil ao antropólogo perguntar até que ponto se avançará no aprofundamento de soluções que ousem implicar na relação, de forma mutuamente consciente, os atores em presença num sistema interativo – os jogadores e os agentes inteligentes do jogo – pode-se saber se algumas das características e implicações culturais das relações entre os diferentes atores com os jogos digitais não se baseiam na conjunção das concepções de interatividade enunciadas. Isto assumindo o ideia de que o conceito de interatividade é um dos que permitem a descrição da relação do jogador com os elementos de jogo e da forma como as suas ações são combinadas, contextualizadas e adquirem significado, e que indiscutivelmente compõem o teor do que comumente chamamos cultura.

## 2. Entre o atual e o virtual – concepções da realidade e interação

Carpenter e McLuhan (1974: 11), em que sustentam que “una revolución en la elaboración y distribución de ideas y sentimientos modifica no solamente las relaciones humanas sino también la sensibilidad humana”, o que talvez seja uma forma mais tangível de retomar a mesma questão que Watzlawick coloca num livro (1991), quando perguntava, em título, se seria real a realidade representada pela comunicação. Confiamos, cada vez mais, as nossas vivências à clarificação completada pela mediação. As ligações emocionais às férias só adquirem total significado quando as suas fotografias ou o seu registo vídeo permitem acomodar os nossos princípios de diversão e de desfrute à confirmação, pelos amigos, de que o gozo foi pleno, diferindo e dilatando a gratificação de as ter vivido para um plano porventura mais intenso do que o da vivência das férias propriamente ditas.

Stone (1996: 6) assinalou a situação de esbatimento da representação pela imagem que decorre da circunstância do aumento da compreensão da “realidade”, tornada mais inteligível através de ferramentas sofisticadas que permitem, por exemplo, investigar realidades com as quais jamais lidaríamos fora do ecrã, ser, paradoxalmente, influenciada pela instabilidade epistemológica das representações hiperreais<sup>10</sup> das ilusões criadas em estúdios digitais de que Hollywood é expressão máxima. Esta dificuldade em distinguir ficção de atualidade científica ainda mais se acentua quando é a espetacularidade da representação que sobressai em ambas as situações, enfraquecendo o valor das imagens obtidas com instrumentos mediadores de conhecimento científico para a compreensão do mundo e da natureza com o efeito de ficção que se associa às referidas produções narrativas visuais de distribuição global<sup>11</sup>, tornando difícil sustentar um saber que, como outrora, se construía separando a verdade da ficção, a realidade da representação, a “res cogitans” da “res extensa”.

Detenhamo-nos um pouco mais nos argumentos revisitados anteriormente: o nexa entre representação e realidade é tipicamente uma figura “hermenêutica”, no sentido em que requer do espectador capacidades interpretativas para que reconheça eticamente o real que a imagem representa e confirme esteticamente que é uma sua representação plausível ou, dito de outro modo, que seja capaz de trazer a imagem para o que ela representa e, em simultâneo, que confirme a verosimilhança dessa representação. Neste labirinto teórico da cultura visual o peso dos conceitos recaem na problemática da imagem, da representação e na ideia de espectador, que se equilibram como que numa ecologia da mediação.

Pensemos agora num caso especial da cultura visual digital, nos vídeo jogos, e no que poderão acrescentar aos fatores de entropia na mediação que, como vimos, já eram suficientemente extensos. O facto do jogo digital não ser simplesmente observado, mas antes praticado pela ação do jogador congrega, desde logo, a atividade expressa do jogador no sistema ecológico da mediação, atividade que acrescenta uma dimensão física ao universo virtual do jogo, que se manipula materialmente e não só simbolicamente. No limite, o desafio extremo que coloca o encontro entre o espaço do jogo e o jogador consiste em conseguir, nos termos utilizados por Minsky (1980), que este experimente a sensação “de estar lá”, sem mediação, no interior do próprio ambiente gráfico que, talvez com esse propósito, cada vez mais consome realismo na sua representação<sup>12</sup>. E, se as ações dos jogadores tem consequências no jogo, também o jogo “brinca” com o jogador. Num ensaio em que explora a ideia de interatividade Rokeby (1995:

<sup>10</sup> Entre os investigadores que utilizam o conceito de hiperrealidade destacam-se Umberto Eco que o utiliza em *Travels in Hyperreality* e Baudrillard que acolhe a ideia de que “the real does not concede anything to the benefit of the imaginary: it concedes only to the benefit of the more real than real (the hyperreal) and to the more true than true. This is simulation.” (2004: 191) e que “today, reality itself is hyperrealistic (idem: 149). In Jean Baudrillard: *Selected Writings*, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd, Cambridge e Oxford, 2004, in *Faith in Fakes – Travels in Hyperreality*, Vintage, 1995.

Também Calabrese refere que “a técnica de representação produz objetos que são mais reais do que o real, mais verdade do que a verdade” (1988: 69) sem, em todo o caso, encontrar o termo hiperrealismo para a designar.

<sup>11</sup> R. Stone, “Preface,” in T. Druckrey, ed., *Electronic Culture* (New York: Aperture, 1996), p. 6

<sup>12</sup> Realismo da representação não supõe exclusivamente que se opte pela construção de um universo de jogo que se baseie essencialmente na reconstrução mimética da “vida real”. Interessa sobretudo a consistência formal do universo do jogo, o “comportamento natural” das personagens, a coerência ficcional da narrativa.

133) rebate a opinião de que o único resultado das ações do jogador é a alteração que produz no universo virtual em que intervém, observando que também provoca uma alteração na percepção que este tem do mundo, redefine o espaço em que vive e modela a interação com os outros, com quem podemos interagir. uma vez que um medium interativo funciona como uma espécie de espelho de nós próprios que “not only reflects back, but also refracts what is given; what is returned is ourselves, transformed and processed. To the degree that the technology reflects ourselves back recognisably, it provides us with a self-image, a sense of self. To the degree that the technology transforms our image in the act of reflection, it provides us with a sense of the relation between this self and the experienced world. (Rokeby, 1995, p.133).

O que pode estar em causa, principalmente, neste vaivém entre o mundo virtual do jogo e o mundo atual do jogador é o efeito de contaminação que um propaga no outro, sobretudo o primeiro no último. Mas não basta para enquadrar teoricamente o problema do “como e em que sentido” os dois mundos do jogador se conectam. A tese de que parto é a de que esta propagação deve ser procurada primariamente ao nível da relação crítica do jogador com conteúdo narrativo do jogo, mais do que no realismo da sua representação gráfica ou da simulação<sup>13</sup>. Como se verá, o paradoxo da imersão no ambiente virtual para onde o jogador se sente transportado é que a transparência<sup>14</sup> do lugar, dos objetos representados e dos sistemas simulados dessa realidade tem como consequência o encobrimento dos níveis de significado que só a ação do jogador há de desvelar de forma subjetiva: por um lado, a simulação transparente de um sistema da realidade deve permitir que se expressem os pontos de vista do jogador, que construa as suas próprias narrativas, facilitando-lhe um entendimento detalhado dos fenómenos, dos interesses e das situações envolvidas; o reverso do imperativo de fazer o jogador sentir-se ligado ao mundo representado onde as suas ações têm significado é a divergência, que pode ser ou não radical, do tipo de relações que o jogador mantém com o seu mundo físico ordinário sem as quais os seus pontos de vista, as narrativas construídas, perderiam significado. Ou seja, a ação do jogo pode-se ligar mais ou menos à vida atual do jogador em função das possibilidades de referenciar, mais ou menos profundamente, a narrativa que criou na sua relação efetiva com o mundo representado na simulação.

Na ambiguidade das relações que as atividades do jogo mantém com o mundo real do jogador assenta o desafio teórico de colocar como objetivo de estudo não só as ligações dos “discursos” do jogador com o mundo virtual onde impactam, mas também com o mundo das representações subjetivas do jogador em que se referenciam os referidos “discursos”. Mas acrescenta-lhe também questões de natureza metodológica ao tomar em conta os recursos cognitivos que os jogadores mobilizam nas interações que estabelecem e que mediatizam as relações das suas atividades com os mundos que lhe dão expressão – o do jogo e o real.

É neste ponto que a que proposta de Ardevol e al. (2003: 5) intervém: o sentido a atribuir às interações observadas e o reconhecimento dos vínculos sociais entre os participantes de um mundo virtual beneficia da facilidade de registo tecnologicamente mediado. Mas não dispensa a construção de um contexto de inteligibilidade pela confrontação dos dados de observação participante, os “objetivos” fixados em suportes tecnológicos e os “subjetivos” registados nas notas de campo e na memória do investigador, em sessões de “observação diferida” pelo cruzamento com outras experiências e perspetivas de investigação e, acrescenta-se, partilhada com o relato diferido e refletido do saber construído por jogadores acerca das próprias práticas, valorizando-se a construção policêntrica do conhecimento, no sentido em que os envolve, lhes interessa e se orienta para o significado, o papel e a função que, aos jogos, lhes atribuem os jogadores e a comunidade que compreende.

Em consequência há que associar às práticas de jogo a sua dimensão sócio-histórica e que considerar as mediações sociais que intervêm permanentemente na forma como os jogadores se representam nos contextos em que jogam e sobre os quais o realismo da simulação e a qualidade da definição gráfica pouco acrescenta como bem demonstra o seguinte testemunho de um jogador:

MEAHMARIO21'S COLUMBINE RPG (PC)<sup>15</sup>

[August 7, 2010 10:28:27 PM]

Today was my first time playing Columbine, and so far I'm disgusted. First off, the fact that someone would want to create a game regarding such a horrific incident is disturbing to me. And second, you are playing as Eric, one of the students involved in the shooting. Why would I want to play a character involved in a real life massacre? It's different when you play a fictional character that's involved with a massacre because there are no previous emotional attachments. When I played as Eric, I kept having visions of when I first heard of the Columbine Massacre and all the sadness that day brought. This was the first game that I counted down the 30 minutes.

<sup>13</sup> Simulação refere-se à reprodução de um sistema por outro sistema menos complexo, que retém algumas das suas características do sistema original.

<sup>14</sup> Transparente no sentido em que “o seu mecanismo de funcionamento é visível através da sua estrutura” (Turkle, 1997: 114), isto é, que revela como funciona a simulação, o que é que faz, e porque é que o faz.

<sup>15</sup> [http://www.gamelog.cl/logs/LogPage.php?Log\\_Id=4310](http://www.gamelog.cl/logs/LogPage.php?Log_Id=4310)

It also bothered me that when Eric and Dylan conversed, we could see their pictures. Seeing their faces only made this game worse, it emphasized the fact that I was going to cause the pain and suffering to innocent people the same way they did. Honestly, I'm not looking forward to the next 2 days.

[August 8, 2010 02:13:03 PM]

Today was my second time playing Columbine Massacre. I have to say that it got a little boring. I decided to restart the game because I felt that I missed some things, and it turns out that I did. I watched a video that Dylan and Eric made before the shootings began. They had actual pictures of Eric and Dylan taking up most of my computer screen while I read their words in the video. I found that really creepy, staring at their faces knowing what they did. They wanted to take full responsibility of their future actions and did not want certain people to be blamed. Apparently they care about other people now? I wouldn't expect that from the people responsible for the massacre. Anyway, once I planted the bombs and waited for them not to go off, I ran around the parking lot, hallway, and cafeteria shooting everyone. I noticed that one time a girl fought back, a majority of the time it was the jocks that fought back. However, I was able to kill them regardless of who fought back. I did not finish killing everyone yet in the parking lot, but I hope once I do something will happen. I did notice that when I was shooting at people I encountered, an actual picture from the school would pop up in the background. Is it really necessary to make this game as realistic as possible? I can only imagine what I will find that will make me more mad about this game once I kill everyone in the parking lot tomorrow.

[August 9, 2010 01:23:03 PM]

Today was my final time playing Super Columbine RPG. I finished shooting the people in the parking lot and it took me a while to realize that I could now enter the classrooms and shoot the rest of the students. The students were all categorized as jock, church girl/boy, pretty, preppy, etc. When you had to shoot them, you could choose manual or automatic. Choosing automatic de-emphasizes what actions your character is really taking. And after every kill, the computer would congratulate you on your success. This is not the way the game should portray a devastating real-life event. The game should make you feel sad and confused as to why all this is taking place. Most people in our class don't like this game because we had previous knowledge about the massacre, however there are most likely younger players that do not.

After I killed all the students in the classrooms, I was not sure where to go. They do not really direct you to the next step in the game. I'm considering finishing it to see how they continue to portray Eric and Dylan. I think the best thing to do would be to somewhat dehumanize them at the end and show that their actions caused more pain and suffering than could be portrayed in this game.



Presumivelmente uma utilização mais pervasiva<sup>16</sup> de jogos digitais espalhar-se-á decididamente pelos espaços públicos das redes móveis, alastrando por múltiplos contextos físicos e virtuais combinados as possibilidades de participação colaborativa dos jogadores e a utilização dos jogos digitais de forma mais criativa e crítica, alterando não só o "comportamento" do ambiente e das personagens virtuais do jogo, como o espaço físico de circulação dos jogadores. Enfim, dando termo à ideia vulgarizada de que os espaços digitais não estão conectados com os espaços

<sup>16</sup> Tradução, talvez abusiva, de *pervasive*, termo de língua inglesa usado para denominar um gênero de jogos que dispersa a experiência de jogo no ambiente digital pelo espaço físico onde o jogador atua.

físicos ou que, nos melhores dos casos, se enquadram em espaços de confinamento domiciliário, indoor, mas dificilmente em atividades de ar livre. Note-se que ainda há menos de uma década se distinguem as versões dos jogos digitais online das outras, sem que agora essa distinção faça sentido, uma vez que todos os jogos atuais comportam dispositivos de jogo online e sistema multijogador.

Mas não são só as fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico que se esbatem pelo desmoronamento da necessidade de conexão geográfica para que os mesmos interesses se convertam em comunidade. As próprias fronteiras “between people and computers are becoming blurred. The computer will begin to support, reinforce, and replace certain aspects of human thinking, feeling, and interaction (Huisman; Marckmann, 2005: 389).

A questão que naturalmente fica de pé é a de saber de que forma é que os jogos digitais interativos refratam diferentes formas de pensar a experiência humana e as práticas culturais, partindo da reflexão que acrescenta ao jogador a transformação que resulta, não só da sua ação no jogo, nem apenas do contexto social da sua utilização, mas da sua imersão num sistema ideologicamente contido. Na opinião de Bernstein (2009), “the computer only simulates a small window of operator control. The real controller of the game is hidden from us, the inaccessible system core that goes under the name of Read Only Memory (ROM), that’s neither hardware that you can touch nor software that you can change but “firmware.” Like ideology, ROM is out of sight only to control more efficiently”. Mas não é necessário concordar com o autor referido anteriormente para reconhecer a relevância que terão os jogos digitais e os demais media, por força da “ideologia” interativa de que são portadores, no balanço/equilíbrio entre o processo de globalização e de dominação cultural (e não só) assentes no controle da produção e distribuição de conteúdos lúdicos digitais e das tecnologias que os suportam e a resistência à homogeneização cultural, aproveitando esses produtos culturais (e não só) para acomodar diferentes modos de apropriação local.

### 3. Tecnologias e jogo

A primeira associação que nos ocorre a propósito da reutilização criativa de materiais, desde os primeiros anos da infância é, naturalmente, a de jogo. Um documentário relativamente recente (Barroco e Cardoso, 2000) é disso prova evidente: os rapazes que montam uma vara, pernas da montada, corpo e braços de cavaleiro, cabeça que comanda tudo, simulam a graciosidade do trote do cavalo e a destreza do cavaleiro; o rapaz que filma o jogo de futebol mantém a postura de operador da câmara de madeira que o auxilia a imaginar o registo vídeo de todas as jogadas e golos reais; a rapariga que brinca com uma boneca, sente-se mãe quando lhe dá banho, a veste, a alimenta e penteia; o rapaz de espingarda feita de nervuras lenhosas de folha de palmeira unidas por pregos afina a pontaria e imagina-se polícia ou ladrão, soldado ou caçador sem que as consequências dos disparos se cumpram no corpo; o rapaz que, logo no início, simula com o seu corpo um automóvel que percorre a estrada e se inclina em conformidade com as posições do corpo e dos braços esticados para um volante imaginado, cria para si um mundo idêntico aos dos rapazes que brincam com os carros de lata que um deles construiu, corpos fora do automóvel mas a ele unidos pelas mãos que manobram as rodas dianteiras a que se ligam por uma vara e pelo ambiente sonoro de onomatopéias que as suas vozes emitem e que se misturam com o ruído do som do atrito do carro com o solo terroso onde se desloca. É verdade que, em todos os exemplos enunciados menos num, o jogo começava no momento da organização da oficina demarcada, por pedras, do resto do terreno de jogo, borrachas num lado, latas e tiras de metal nos outros, à espera que o carro surgisse na cabeça do Paulo César, de 13 anos, para depois o converter, martelo improvisado na mão, em objeto material capaz de reproduzir as tecnologias e o que veem das atividades dos adultos, sem que qualquer desenho lhe antecipasse a forma e os pormenores. É claro que, nos seus jogos, se reproduzem as atividades dos adultos mas também o seu engenho criativo que “são recursos da pobreza”, de quem tem que se bastar a si próprio e ocorrer às suas necessidades e superar a falta de meios partindo do seu empenho pessoal e do grupo a que se pertence, como enfatiza Leão Lopes, professor da escola local de Santo Antão, Cabo Verde e que corrobora oralmente, de forma precisa, que os jogos e as brincadeiras são formas de criar mundos para explorar:

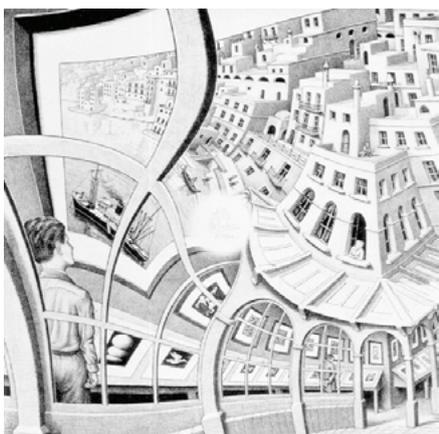
“A brincadeira não começa e acaba no brinquedo em si, no objeto material. A brincadeira começa com o desafio de fazer, com o desafio de criar um mundo que é deles e que se é um carro, isso não acaba com a construção do carro e a condução do carro. Por isso ontem, o Vicente até me explicou que ele passava cartas, e multava, e retirava cartas, e depois até disse um pormenor interessante – mas só passava cartas para carros ligeiros. Ele nem explicou porque é que não passava para pesados, mas eu adivinho. Não passava para pesados ou porque ainda não tinha ousado passar autorização para conduzir pesados ou porque se achava que não tinha ainda autoridade para isso. Repare, levam essa brincadeira, todo esse fingimento a sério. Todas as crianças disseram isso. Para eles é a sério, é a grande diferença, quer dizer, é assumir ... quando ele está no seu volante, ele é um verdadeiro condutor, o carro é a sério.”

Isto quer dizer que um primeiro aspeto a considerar acerca do mundo construído pelo jogo o coloca num horizonte de significados que une toda a atividade que abarca o jogo à realidade cultural e social que envolve os jogadores. Mas a compreensão deve também admitir que o jogo configura um contexto que diferencia o seu quadro de referência da realidade. É agindo de acordo com esta compreensão que o jogador reconhece o hiato que separa

as palavras do atos, as narrativas dos espaços que confinam o “fingimento a sério”, o real criado pelo jogo sem que, contudo, se tome a simulação por toda realidade simulada. Por esta razão, no documentário referido, o espaço de circulação dos jogadores e dos carros de brincadeira era delimitado por pedras, tinha uma existência topográfica que partilhava, no lugar, os acidentes do terreno onde se implantara, mas que o distinguia da corografia da região envolvente. Temos assim que o “círculo mágico” de Huizinga não é tão fechado quanto o próprio sugere – exercendo-se o jogo num espaço ritual e cultural delimitado, o seu exercício só se compreende na porosidade do que se leva e traz entre o ambiente ecológico do jogo e o mundo em que este se instala. Levam-se os “materiais” tomados da existência material e simbólica e da percepção do espaço social, as palavras das narrativas que se recriam na prática do jogo. Trazem-se práticas sociais e metáforas criadas da experiência de utilização de combinações inéditas, criativas, de elementos da própria existência dos jogadores que os ajudam a compreender as relações complexas da sua realidade.

O mesmo acontece com os videojogos, que detêm na sua estrutura dispositivos que visam aprofundar a conexão entre o mundo do jogo e o mundo real, partindo da possibilidade de identificação do jogador com a “sua” personagem no ecrã – modos de perspectiva diferenciados, narração, cinemática, pistas de áudio, feedback vibrátil, densidade dos mundos planeados e complexidade dos níveis programados - garantindo simultaneamente que a literacia de utilização dos media assegure, também neste caso, a necessária dissociação entre os mundos virtual e atual do jogador (Gordon, 2008:). Ainda neste caso, o espaço de jogo define como é que o jogador, através do avatar, se pode mover e o grau de liberdade que usufrui para se deslocar no interior do espaço virtual que pode estar representado em duas ou três dimensões. Todavia acrescenta-lhe o ecrã como unidade visual, o que resulta na incapacidade de se poder alcançar, simultaneamente, todo o espaço virtual de jogo se este ultrapassar o seu limite, fragmentando-o em segmentos discretos ou contínuos, no primeiro caso refrescando-se, quando se atinge o limite, noutro segmento do espaço, no último “desenrolando-o” seguindo ora o eixo vertical do espaço do jogo, ora o seu eixo horizontal, conforme os casos.

Em resumo, cada jogo é uma espécie de máquina que escolhe, da realidade material, social e cultural, as combinações que lhe interessam em função de uma finalidade, ou simplesmente, das possibilidades em proporcionar experiências agradáveis e interessantes de diversão, simulando realidades possíveis, ainda que possam nunca ter sido, desrealizando-as, a que se junta a ideia do jogador como seu operador capaz de atribuir realidade e valor ao vivido, à maneira como se manifesta, através da sua experiência, o reportório hipotético de ações, sensações, emoções e sentimentos da máquina-jogo, virtualizando-a e virtualizando-se num universo desterritorializado. É a partir das características de desrealização e das ações de desterritorialização que se unificam no jogo que o jogador começa por estabelecer as redes de conexões entre as “coisas do jogo” e as “coisas do mundo” que organiza à maneira do quadro de Escher que Hofstadter (2000) utiliza para ilustrar o paradoxo de Gödel – o homem que observa um quadro de uma cidade, que se abre para o incluir a si que o observa e à galeria de arte que o contém.



Print Gallery 1956 Lithograph (<http://www.mcescher.com/Gallery/recogn-bmp/LW410.jpg>)

Repondo a atenção no documentário que temos estado a examinar, poder-se-á perguntar ainda se são a representação do espaço e as possibilidades de nele se poder navegar ou, em vez disso, as narrativas construídas que prevalecem na organização da experiência lúdica e estética do jogo. Na consideração deste segundo aspeto do mundo construído pelo jogo, o foco já não é tanto na compreensão da dialética entre realidade material, cultural e social e o ambiente do jogo, ainda que em algum grau dependa dela, antes parte da consideração de que com o jogo se cumpre a necessidade permanente do género humano de imaginar coisas diferentes daquilo que são, de contar e ouvir contar histórias por um lado, e a vontade de agir, de fazer as coisas diferentes, por outro. A abordagem do par exploração-narração num jogo torna-se mais inteligível se for interpretado criticamente a partir da alusão de que

“each story is a travel story, a spatial practice” (De Certeau, 1984: 115). A conceção do jogo como história espacial coloca em evidência as relações de reciprocidade, de implicação, de pressuposição que os dois termos mantêm, mas dá relevância decisiva à representação do espaço e à circulação no seu interior, mais do que à narrativa construída nesse processo, como princípio organizador da experiência lúdica e estética das brincadeiras enumeradas anteriormente. Mas então, qual o significado da diferença que as histórias espaciais mantêm pela utilização de tecnologias digitais em vez das “convencionais”?

Ora bem, Manovich refere a este propósito, que alguns jogos de computador conferem ao jogador a possibilidade de percorrer espaços navegáveis que designou como formas estéticas genuinamente originais e sem precedentes históricos em que a ação narrativa e a exploração estão intimamente relacionadas e desafiam substituir o par canónico narração-descrição (2002: 244-247), tanto mais que “in contrast to modern novel, action oriented games do not have that much dialog, but looking and acting are indeed the key activities performed by a player” (idem: 247).

## BIBLIOGRAFIA

- AARSETH, Espen J. (2005).** Cibertexto - Perspectivas Sobre a Literatura Ergódica, Lisboa: Pedra da Roseta.
- ARDÈVOL, Elisenda e al. (2003).** “Etnografia Virtualizada: la Observación Participante y la Entrevista Semiestructurada en Línea”, Athenea Digital, num. 3, pp. 1 – 21, [<http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>].
- BAUDRILLARD, Jean (2004).** Jean Baudrillard: Selected Writings, Cambridge e Oxford: Polity Press / Blackwell Publishers Ltd.
- BERNSTEIN, Charles (2009).** “Play it Again, Pac-Man - An Appreciation of the Peculiar Allure of Early Videos Games”, in Museum of the Moving Image - Moving Image Source <http://www.movingimagesource/articles/play-it-again-pac-man-2009115>
- CALABRESE, Omar (1988).** A Idade Neobarroca, Lisboa: Edições 70.
- CARPENTER, Edmund; McLUHAM, Marshall (1974).** El Aula Sin Muros - Investigaciones Sobre Técnicas de Comunicación, Barcelona: Editora Laia.
- DE CERTEAU, Michel (1984).** The Practice of Everyday Life, Berkley, Los Angeles, London: University of California Press
- ECO, Umberto (1998).** Faith in Fakes - Travels in Hyperreality, London: Vintage
- GEE, James Paul (2010).** Bons Videojogos + Boa Aprendizagem - Colectânea de Ensaio sobre os Videojogos, a Aprendizagem e a Literacia, Edições Pedagogo, Lda.
- GOODMAN, Nelson (1976).** Languages of Art - an Approach to a Theory of Symbols, Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company Inc.
- GORDON, Eric (2008).** “The Geography of Virtual Worlds: An Introduction”, in Space and Culture, 11, pp. 200-203, Sage Publication.
- GUBERN, Román (1999).** Del Bisonte a la Realidad Virtual - La Escena y el Laberinto, Barcelona: Editorial Anagrama
- HOFSTADTER, Douglas R. (2000).** Gödel, Escher, Bach – Laços Eternos - Uma Fuga Metafórica sobre Mentis e Máquinas no Espírito de Lewis Carroll. Lisboa: Gradiva.
- HUISMAN, Jan-Willem; MARCKMANN, HANNE. (2005).** “I Am What I Play: Participation and Reality as Content”, in RAESSENS, Joost;
- GOLDSTEIN, Jeffrey (Editors),** Handbook of Computer Game Studies, pp. 389-403, Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- HUIZINGA, Johan (2003).** Homo Ludens: Um Estudo Sobre o Elemento Lúdico da Cultura. Lisboa: Edições 70.
- JACOB, François (1981).** O Jogo dos Possíveis. Ensaio sobre a Diversidade do Mundo Vivo. Lisboa: Gradiva.
- MANOVICH, Lev (2002).** “La Vanguardia como Software” – Artnodes – Revista de Arte Ciencia y Tecnología, n.º 2, UOC – Universitat Oberta de Catalunya [<http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/manovich1002/manovich1002.html>]
- MINSK, Marvin (1980).* “Telepresence”, in OMNI Magazine, June, pp. 45-51, New York: OMNI Publications International.
- MURRAY, Janet H. (2003).** Hamlet on the Holodeck – O Futuro da Narrativa no Ciberespaço, São Paulo: Itaú Cultural, Fundação Editora da UNESP.
- ROKEBY, David (1995).** “Transforming Mirrors: Subjectivity and Control in Interactive Media”, in PENNY, Simon (ed). Critical Issues in Electronic Media, pp. 133-158, New York: State University of New York Press.
- SARKIS, Mona (1993).** “Interactivity Means Interpassivity”, in Media International Australia Art and Cyberculture, n.º 69, August, pp. 13-16
- STEUER, Jonathan (1992).** “Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence”, in Journal of Communication, Vol 42, Issue 4, pp. 73-93.

- STONE, R. (1996)**, "Preface," in DRUCKREY, T. (ed.), *Electronic Culture*, New York: Aperture.
- TURKLE, Sherry (1997)**. *A Vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- WATZLAWICK, Paul (1991)**. *Les Cheveux du Baron de Munchhausen, Psychothérapie et «Realité»*. Paris: Éditions du Seuil.
- WILSON, Laetitia (2003)**. "Interactivity or Interpassivity: a Question of Agency in Digital Play", in *Proceeding of the Fifth International Digital Arts and Culture Conference*, RMIT, Melbourne, Australia, May 19-23.
- ZIZEK, Slavoj (2008)**. "Conclusión: el tamagochí como objeto interpasivo", in *En Defensa de la Intolerancia*, pp. 115-123, Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid: Sequitur

## O Homem e a Técnica: Do Comboio dos Lumière à Paisagem Digital de Benning.

FRANCESCO GIARRUSSO

---

*Francesco Giarrusso, doutorado em Ciências da Comunicação (2013), especialidade em Comunicação e Linguagem (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Membro da equipa de investigação do Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa (2013). Título do atual projeto de investigação: As imagens do mundo: da representação cartográfica da Terra à imagem electrónica do Globo.*

LUÍS GUILHERME JORDÃO DE MENDONÇA

---

*Luís Mendonça, mestre em Ciências da Comunicação (2010), especialidade em Cinema e Televisão (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Actual doutorando na mesma área e faculdade, membro do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens. Título do projecto de investigação: Os Cineastas Amadores do Pós-guerra: A Fotografia de Rua como Sinopse da Modernidade Cinematográfica.*

# O Homem e a Técnica: Do Comboio dos Lumière à Paisagem Digital de Benning.

Francesco Giarrusso e Luís Guilherme Jordão de Mendonça

## RESUMO

Em *L'Arrivée d'un train à la Ciotat*, o mundo vem ao nosso encontro puxado pela locomotiva. O terror não nasce da impressão de realidade, do temor de serem atropelados pela máquina a vapor, mas da dissolução do espaço cujas imagens, começando desde então a difundir-se por toda a parte, se dispersam hoje em dia como a coluna de fumo que paira na estação de La Ciotat. Observando as transformações de que é feita esta viagem que vai do século XIX até a este nosso século XXI, o cineasta norte-americano James Benning ganha a distância suficiente - no seu cinema de "distâncias justas" sobre a paisagem - para fazer a autocrítica que estava (estaria?) ausente no cinema dos irmãos Lumière.

**PALAVRAS-CHAVE:** Técnica, Dispositivo, Medium, Cine-Geografia, Cine-Demografia, Primitivo/Cinematógrafo.

## 1. O mapa e o globo na era da sua reprodutibilidade técnica

*L'Arrivée d'un train à La Ciotat* (Auguste e Louis Lumière, 1896). O mundo vem ao nosso encontro puxado pela locomotiva. O terror não nasce da impressão de realidade, do temor de serem atropelados pela máquina a vapor, mas da dissolução do espaço cujas imagens, começando desde então a difundir-se por toda a parte, se dispersam hoje em dia como a coluna de fumo que paira na estação de La Ciotat.

Chegado ao destino, após séculos de viagens e explorações, o homem parece realizar o sonho de percorrer o mundo em linha recta, sem qualquer interrupção, podendo perscrutar os seus cantos mais remotos. Num piscar de olhos a Terra abre-se à voracidade escópica do homem, cuja visão rompe o habitual horizonte perceptivo para *compr(e)ender* toda a sua extensão. Não existe mais nenhum segredo, a conquista da ecúmena é já cumprida, a imagem apoderou-se do mundo, substituindo-o por um sucedâneo muito mais atraente e eficaz.

O aumento hipertrófico de espectáculos e dispositivos ópticos de todo o tipo, sobretudo na segunda metade do século XIX, proclama definitivamente a supremacia do olho enquanto órgão por excelência encarregado da observação da realidade. A imagem eleva-se a protagonista absoluta de todos aqueles processos voltados para a exploração e conhecimento do mundo, cujas maravilhas, já fruíveis pelas multidões, entretêm as plateias das grandes cidades. No decurso de todo o século XIX assistimos a um processo de potenciação das faculdades visivas, a uma ampliação do seu raio de acção que, em concomitância com o avanço tecnológico dos instrumentos de reprodução imagética, permitem à experiência humana penetrar em regiões e espaços até há bem pouco inacessíveis. Basta pensar na rápida consolidação da prática fotográfica, nas pesquisas levadas a cabo por Eadweard J. Muybridge e Etienne-Jules Marey acerca do seccionamento e da observação da locomoção animal, na difusão da iluminação artificial no espaço urbano, colocando literalmente sob uma nova luz espaços antes envoltos na obscuridade da noite, ou na proliferação de meios de transporte, como o comboio, cuja velocidade permite ao olhar humano fruir da sucessão de horizontes em tempos inalcançáveis e a uma velocidade que, apenas há alguns anos atrás, seria inimaginável.

A natureza faz-se espectáculo e eis a viagem de comboio, agora, como precursor da fruição cinematográfica. Na verdade, não é apenas a ciência que retira proveito dos resultados alcançados pela óptica; os contributos tecnológicos voltados para a exploração do visível repercutem-se igualmente na actividade recreativa com a afirmação sintomática dos espectáculos panorâmicos. As enormes telas pintadas e expostas nos panoramas manifestam «a tentativa do cidadão de trazer a paisagem para a cidade» (Benjamin 2006: 149 – tradução minha) e, se a afinidade com a viagem do comboio parece esgotar-se numa mera analogia metafórica, a simulação posta em cena pelos *Moving Picture* difundidos nos Estados Unidos não faz mais que corroborar a filiação directa entre a visão obtida a partir da janela de uma carruagem de comboio e a percepção da imagem cinematográfica. Contrariamente ao panorama europeu, a versão norte-americana traz uma modificação profunda no que concerne ao papel do espectador. A mobilidade do observador que se desloca ao longo da tela é agora substituída pela sucessão de uma série de imagens, como se fossem percebidas a partir de um comboio em movimento. O espectador dos *Moving Picture* assiste imóvel ao avançar da tela pintada, antecipando a condição de espectador própria do dispositivo cinematográfico.

O cinematógrafo, a par com a locomotiva, é o último meio de transporte terrestre com o qual termina a globalização<sup>1</sup>. Ambos permitem, a um número cada vez maior de indivíduos, percorrer amplos espaços no menor tempo possível, proclamando o triunfo da modernidade, o domínio da técnica sobre a Terra reduzida a globo. Da primeira viagem de Cristóvão Colombo à primeira transmissão radiofónica de Guglielmo Marconi, a civilização ocidental inclinou-se sempre para a conquista do espaço, para a sua inventariação e apropriação. A colonização das terras e a

<sup>1</sup> Aqui, fazemos nosso o conceito de globalização e a tripartição da história do homem, de acordo com a hipótese neomorfológica proposta por Peter Sloterdijk. A respeito da noção de globalização do filósofo alemão, vejam-se *Palácio de Cristal* (2006) e a trilogia *Esferas* composta por: *Sphären I – Blasen, Mikrosphärologie*, 1998, Frankfurt: Suhrkamp; *Sphären II – Globen*, 1999, *Makrosphärologie*, Frankfurt: Suhrkamp; e *Sphären III – Schäume, Plurale Sphärologie*, 2004, Frankfurt: Suhrkamp.

conversão das almas: eis a intenção subjacente à mobilização dos homens, à supressão das distâncias, à redução da ecúmena, cuja miniaturização visa prender o mundo numa rede que o contenha, para melhor o percorrer e controlar. «O cinema vai a toda a parte.» (Delluc apud Casetti 2005: 29 – tradução minha) Desde os primeiros instantes da sua actividade cinematográfica, os irmãos Lumière enviaram aos quatro cantos da Terra os seus operadores para que registassem os homens e o mundo, doando-os à burguesia ocidental cujo interesse pelo exótico esconde o desejo de poder e a visão etnocêntrica que desde sempre o sustenta. O cinematógrafo substitui e actualiza a política imperialista dos Estados-Nação, já próxima da decadência, cristalizando a sua essência na imagem cinematográfica sob cuja égide hollywoodiana os Estados Unidos exercerão, a nível planetário, toda a sua influência não só cultural mas também política<sup>2</sup>.

Os irmãos Lumière não acreditaram nas enormes potencialidades económicas do novo dispositivo, revelando uma escassa perspicácia para os negócios, e a decisão de abandonar a actividade cinematográfica revela também, de certo modo, a fragilidade da imagem analógica e a impossibilidade de constituir uma verdadeira iconoteca universal. Não que ao cinema faltasse tal propensão. Desde o seu advento tem sido sempre celebrada a sua capacidade «de “abraçar” o mundo: ele [o cinema] sabe manejar todos os domínios da natureza, o humano, o animal, o mineral, o vegetal; e, fazendo seus todos estes domínios, sabe também adoptar as suas diversas ópticas.» (Delluc apud Casetti 2005: 29 – tradução minha) E é exactamente esse proteísmo, em conjunto com a aparente ubiquidade que simula no passar de um «quadro» a outro da natureza, de um enquadramento a outro do texto fílmico, a dar início ao processo de desespacialização do mundo, cujo êxito é levado a cabo pela elaboração da primeira imagem electrónico-numérica. O cinematógrafo preconiza a derrota do planisfério em favor da imagem de satélite.

*Le voyage dans la Lune* (Georges Méliès, 1902). O desenho traçado na lousa revela o trajecto que a humanidade percorrerá daí a pouco. A rede que envolve o globo desfia-se, dirigindo-se aos abismos do cosmos, e a horizontalidade, que desde a época dos descobrimentos caracterizou as deslocações terrestres e marítimas, cede agora o lugar à verticalidade, ao impulso propulsor da técnica. Embora o seu veículo seja mais pesado que o ar, Méliès aventura-se para além do céu de Gaspar F. Nadar, vencendo de uma vez por todas a gravidade. Porque o cinematógrafo é um dos mais eficientes e potentes meios de transporte que jamais existiram, precursor das viagens espaciais da segunda metade do século XX, cuja invenção acelerou aquele processo de contracção que viu a Terra, de imensa esfera que era, ser reduzida a um ponto *qualquer* do espaço. Os instrumentos ópticos apontados ao céu reduzem o alcance que separa a companhia de exploradores do solo lunar. O olhar estende-se anulando as distâncias: poucos segundos apenas separam a preparação da viagem e a chegada à Lua e o sonho ubiqüitário do homem corporiza-se graças à montagem.

Mas não só. A distensão do olhar para além dos horizontes habituais manifesta a exigência, vivamente sentida à época, de uma aproximação espacial e humana às coisas, procurando alcançar a sua natureza profunda. Neste sentido, o cinematógrafo aproxima-se, embora mantendo um certo halo de magia, de outros instrumentos de observação com os quais continua a partilhar uma intenção: a de penetrar na matéria para sondar e admirar a sua composição. A objectividade presumida do registo mecânico faz com que o meio cinematográfico seja utilizado também como instrumento técnico de laboratório ao serviço da ciência e do estudo da realidade fenoménica. E são várias as estratégias adoptadas para que penetre nas coisas, alargando o espectro visivo do olhar humano.

O *travelling ante litteram* com que o espectador acompanha subjectivamente a viagem do foguetão, embora mostre o rosto fictício da Lua recriada com recursos dignos da arte ilusionista de Méliès, prenuncia o poder visivo e visionário do dispositivo cinematográfico. Quer o cinema re-produza<sup>3</sup> a realidade efectiva ou re-construa um mundo possível, ele prolonga e reformula no ecrã a nossa relação *escópica* com o mundo, mostrando e renovando simultaneamente a nossa posição perante este. A aproximação do foguetão ao solo lunar não só permite admirar as protuberâncias disseminadas na sua superfície como desvenda igualmente o «espírito» da Lua, mediante a assunção de um ponto de vista aproximado, imprescindível para enquadrar a sua alma. O primeiro plano do rosto da Lua revela a íntima fisionomia da paisagem, capta a sua majestade exprimindo toda a sua força telúrica. Mas a paisagem não existe enquanto alguém a não reconheça como tal, pois só o território pode prescindir da presença humana. E é precisamente o homem, o sujeito, «aquele que conhece tudo o resto sem ser conhecido de ninguém» (Schopenhauer apud Sloterdijk 2008: 101 – tradução minha), a atribuir ao espaço observado a conotação de paisagem, cegando-o para que possa conhecê-lo e dele se apropriar. A representação tem início no momento em que o objecto representado está inerte na sua imobilidade cega. E agora a Lua encontra-se finalmente à mercê da tripulação terrestre.

A bem ver, o homem de Méliès, longe de fazer sua a Lua, satélite inóspito e cheio de armadilhas, habitado por

<sup>2</sup> Já em 1919 Louis Delluc sublinhava o extraordinário poder de persuasão que o cinema exerce sobre as massas: “O ecrã é mais eficaz sobre as massas internacionais que um discurso político” (apud Casetti, 2005: 29).

<sup>3</sup> Esta grafia remete para o «duplo nível» de que se compõe a realidade e, por conseguinte, a instância originária, tal como nos é explicado pela fenomenologia/semiótica das instâncias, elaborada por Jean-Claude Coquet (2008). Aplicando, com as devidas precauções, este aparato teórico ao estudo do estatuto das imagens criadas pelo homem, poderíamos afirmar que ela nunca é uma representação directa do mundo, mas uma sua re-(a)presentação, sendo a imagem o dar forma à nossa experiência do real e a projecção das nossas percepções deste.

criaturas bizarras que ocupam as suas profundezas, conquista a Terra, toda ela, admirando-a do espaço enquanto esta se eleva no horizonte. Este ponto de observação externo explicita visivelmente a posição teórica assumida, desde a sua afirmação, pela ciência moderna, para a qual apenas é analisável aquilo de que o homem mantém «distância», alienando-se «do seu ambiente imediato e terreno» (Arendt 1998: 251 – tradução minha). Este afastamento gera uma redução drástica das dimensões da Terra, aumentando, ainda que à primeira vista possa parecer insólito, a sua visibilidade. Esse processo de contracção, paradoxalmente com origem no desejo do homem de expandir os seus horizontes cognitivos, confirma que o distanciamento do objecto observado é a premissa necessária para que o homem possa abarcá-lo com a vista, aproximando-se dele com a mente para o medir e conhecer. Contida nos limites de uma imagem, a Terra, em tempos incomensurável, transmuta-se agora numa esfera cujos pontos, perfeitamente identificáveis no retículo que a engloba, são reduzidos a simples rectas percorriáveis pelo olhar.

À *la conquête du pôle* (George Méliès, 1912). O mundo inteiro cabe numa sala. Reduzido a uma bola, assiste à exposição animada de várias delegações provenientes de todo o planeta, desejosas de alcançar a última região terrestre ainda por explorar: o Pólo Norte. Os globonautas preparam-se para dar início à expedição. Automóveis, barcos, dirigíveis, balões e estranhas máquinas de locomoção são propostas para que a técnica leve a melhor sobre a natureza e o mundo nada mais tenha a esconder. Mas a Terra não garante a velocidade adequada para os tempos que correm e a viagem deve completar-se o mais rapidamente possível, evitando as irregularidades espalhadas pela sua superfície. O engenheiro Maboul, literalmente «louco», convida-nos a levantar voo à conquista do mundo, mas certamente não será a sua estranha máquina a conduzir o homem ao Pólo. Será o cinematógrafo a ocupar-se disso, o único meio capaz de projectar a humanidade para terras longínquas, tornando-a participante em massa na última expedição que lhe é permitida fazer. Sim, porque a imagem cinematográfica invadiu já o mundo inteiro e percorre-o a uma velocidade nunca antes vista, prefigurando aquele imenso engarrafamento que, já no início dos anos vinte do século XX, Delluc intuiu quando definiu o cinema como uma «indústria expressiva que tende [...] para a perfeição simultânea da arte e do tráfico.» (Delluc *apud* Casetti 2005: 29)

Os inúmeros veículos que desfilam, quase rivalizando com as constelações e os cometas para chegar ao destino, manifestam a homogeneidade do espaço, uniforme porque do alto dos céus não se conseguem distinguir as particularidades dos lugares. O tráfego é intenso. As trajectórias dos meios aéreos desenham novos mapas feitos de rectas invisíveis, de novos percursos através dos quais a imagem-mercadoria se deslocará, viajando acima das nossas cabeças. A desmaterialização do reticulado terrestre tem início. Charles Lindbergh demonstrará a sua inconsistência e o tráfego aéreo, que em pouco tempo envolverá a Terra, substituirá o invólucro que durante cerca de cinco séculos sustentou as nossas crenças.

O mundo não é mais que uma bola sobre a qual exercer o direito de propriedade e o engenheiro Maboul, sorridente, bem o sabe, pois possui um exemplar. Não é o mundo que precede o mapa mas o mapa que precede o mundo, determinando a sua posse.

## BIBLIOGRAFIA

**ARENDETT, Hannah, 1998** [1958], *The Human Condition*, Chicago: The University Chicago Press.

**BENJAMIN, Walter (2006)**, “Daguerre o i panorami” em Renato Solmi (ed.), *Angelus Novus*, Turim: Einaudi, p. 149-150.

**CASSETTI, Francesco, 2005**, *L’occhio del Novecento. Cinema, esperienza, modernità*, Milão: Bompiani.

**COQUET, Jean-Claude, 2008**, *Le istanze Enuncianti. Fenomenologia e semiotica*, Milão: Bruno Mondadori Editori, 2008.

**SLOTTERDIJK, Peter. 2008** [2006], *Palácio de Cristal. Para Uma Teoria Filosófica da Globalização*, Lisboa: Relógio D’Água.

## 2. O digital ou o suicídio como paisagem

Proponho começar por fixar a ideia segundo a qual o comboio é a figura-síntese da experiência cinematográfica. Em *O Olho Interminável*, Jacques Aumont traça um interessante paralelismo entre a experiência pioneira das viagens de comboio e os relatos dos primeiros espectadores de cinema, que viam no novo *medium* uma forma de “transporte” – para viagens – mais do que um meio expressivo de comunicação. Deste modo, de “olho móvel e corpo imóvel” (Aumont 2001: 55), o espectador do cinema e o viajante da locomotiva se equiparavam. O comboio “continua a ser o lugar prototípico”, escreve Aumont (2001: 54), “onde se elabora, em pleno século XIX, o espectador de massa, o viajante imóvel. Sentado, passivo, transportado, o passageiro (...) aprende depressa a olhar desfilar um espetáculo enquadrado, a paisagem atravessada.” Mais à frente, o autor francês complementa esta ideia afirmando que tanto o sujeito do cinema como o sujeito da estrada de ferro são “– Freud e Benjamin estão de acordo sobre isso – (...) um “sujeito de massa”, atormentado por um ser-de-espectador anónimo e coletivo. (...) Em suma, [um e outro são] um sujeito neurótico, ou passível de ser neurotizado, ou seja, moderno. E o cinema, reconhecido, fará da locomotiva sua

primeira estrela” (Aumont 2001: 55).

Ainda que hoje não se discuta que o cinema não é um meio de transporte mas, no limite, um meio de comunicação, nos primórdios da sua existência, o efeito das imagens projectadas na grande tela para uma plateia de pessoas sentadas na sala escura despertou nestas, antes de tudo, a ilusão de “estarem a andar de comboio”. Mesmo na cabeça dos pioneiros do cinema, a confusão era patente. Os grandes panoramas do século XVIII e XIX, sobretudo os “moving panoramas” americanos, onde uma imagem que chegava a ter três milhas de comprimento era desenrolada à frente de milhares de pessoas, combinavam a ideia de viagem associada à locomotiva com a dimensão “dispositiva” ou estética do cinema (Aumont 2001: 56-57). No seu artigo «Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo», André Parente lembra um dos primeiros dispositivos cinematográficos testados nos indefinidos primeiros anos da invenção dos Lumière. Inventado pelo norte-americano William Keefe, os *Hale's Tours* eram salas de cinema sob a forma de um comboio que, conta Parente, seriam exploradas comercialmente por George Hale. “O edifício principal simulava uma estação [de comboio] (...), e os empregados, de uniforme, introduziam os espectadores para “viagens” de meia hora, em salas de sessenta lugares” (Parente 2007: 18).

Na própria linguagem encontramos sinais curiosos deste paralelo, seja no *tracking shot* inglês, seja no “passar um filme” em português (como a paisagem que passa, veloz, ao nosso lado, do lado de lá da janela da cabine do comboio) ou ainda, complementarmente, na ideia de *travelling* associada ao movimento da câmara. Estrada, paisagem e viagem. O cinema faz-se território *em* movimento um pouco como o comboio que “abria” geografias desconhecias e as planificava, ou seja, “punha em plano” num mapa. Não restam dúvidas de que o comboio e o cinema estavam destinados ao grande encontro na primeira projecção de imagens em movimento da história.

Com efeito, o comboio, o meio de transporte de pessoas, é aquele que *mcluhaniza* *L'arrivée d'un train à la Ciotat* dos Lumière: afinal, a experiência do cinema era uma extensão fenomenológica da experiência das grandes viagens de comboio – mais até, se calhar, do que um desenvolvimento natural da fotografia. O cinema nasce com a imagem do comboio, que, por sua vez, é o símbolo cimeiro da modernidade tecnológica e da política de ocupação territorial – os westerns americanos encarregaram-se de traçar a genealogia da locomotiva a vapor, a propósito dos processos de disputa e conquista do território ao inimigo índio.

Não espanta por isso que entendamos o comboio como sendo algo mais do que apenas “mais um” meio de transporte – de *sight seeing*. Cedo se percebeu que este é, também e acima de tudo, um dispositivo de poder e não espanta por isso que também vejamos no cinema – ou nos *media* fotográficos – um igual mecanismo de ocupação do espaço, não-terrestre, do imaginário, assente nos trilhos infundáveis do inconsciente<sup>4</sup>.

Posto isto, e dando sentido à máxima de Marshall McLuhan, no *L'arrivée d'un train à la Ciotat* temos um bom exemplo de como o “meio é a mensagem”: o cinema auto-reflete-se na sua imagem primordial – o comboio – para celebrar o seu próprio nascimento. Como bom produto laciano da modernidade, o cinema nasce olhando-se ao espelho, fazendo desse gesto auto-referencial uma espécie de crítica para-psicanalítica da modernidade. Só temos consciência disso hoje, ultrapassado que está o trauma da imagem realista que pôs em movimento aquele como outros cenários corriqueiros do dia-a-dia – a “monstruosidade do quotidiano e do banal” é, contudo, assunto que ainda não está inteiramente dissecado e daí talvez o retorno de muitos cineastas contemporâneos às coordenadas do cinema primitivo.

Assim sendo, *L'arrivée d'un train à la Ciotat* é talvez mais do que o seu título aparentemente inocente possa dar a entender; o primeiro filme do cinematógrafo é a chegada de um novo medium e a partida de um outro. O comboio não acabava, mas o cinema irrompia como meio de transporte ainda mais expressivo, um rival de peso, porquanto tinha a capacidade de engolir todos os outros – um pouco como o que acontece hoje com a convergência multi-mediática propiciada pelo digital, o cinema vinha “totalizar a nossa experiência”. Um novo meio de transporte, um novo meio de comunicação, um novo instrumento de poder.

O que é que Benning e *RR* têm a ver com toda esta exposição? Tudo. Trata-se de uma colagem de planos-sequência totalmente imóveis (a câmara é a primeira a condenar o espectador à imobilidade do comboio...), uns mais longos do que outros, que começam com a entrada em cena de uma locomotiva e acabam com a sua saída do “quadro”<sup>5</sup>. Os comboios têm, contudo, uma dimensão (ainda) mais fantasmática que o comboio dos Lumière, visto que Benning privilegia os comboios que transportam mercadorias em contentores “anónimos”, formas de diversas cores que desfilam, ordeiramente, rasgando (e interrompendo) a beleza de (extra)ordinárias paisagens naturais – não foi Godard que disse que, ao contrário de Méliès, os Lumière buscavam o extraordinário no ordinário? Em *RR*, contudo,

<sup>4</sup> A este propósito, no seu *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Edgar Morin escreveu que o inconsciente, esse conceito forjado pela psicanálise, que por sua vez, é uma desmontagem quase mecânica dos processos da mente, funciona como uma espécie de cinema em miniatura que temos na cabeça.

<sup>5</sup> Este não será o espaço para analisar a ironia profunda que perpassa parte – se não toda – a obra do norte-americano. Em *RR*, ela atinge o delírio burlesco quando, já volvida quase uma hora de filme, num plano “tirado” do topo de um monte sobre uma ponte férrea que atravessa o rio, vemos uma luz ao longe. O espectador dirá “vem aí mais um comboio, parecido ou igual aos outros” – isto é, robusto, infindo e ruidoso. Mas não: a “montanha pare um rato” a meio do percurso quando nos apercebamos que o que nos “aparece” é um carrito que circula sobre o caminho de ferro. É o momento *The General* de *RR* – traço irónico que apenas aflora neste análise, deixando o seu aprofundamento para “outras núpcias”.

não há sinal de vida humana. Este comboio de Benning, desumanizado, “automático”, infinito, põe em confronto, ou melhor dizendo, *atualiza* a querela Lumière-Méliès, ao mesmo tempo que criticamente desatualiza o novo mundo fantasmático do digital. Novo, escrevi, mas será nova a coisa nova que coloca questões antigas?

No seu *Theory of Film*, Siegfried Kracauer sai em defesa da tendência realista em contraponto com a tendência formativa, pondo em confronto dois planos que têm como denominador comum a imagem do comboio. Diz Kracauer (1997: 32 - tradução minha) que “(...) o comboio em *L’arrivée d’un train à la Ciotat* é a coisa verdadeira, ao passo que o seu correspondente em *La voyage à travers l’impossible* de Méliès é um comboio de brincar tão pouco realista quanto o cenário que este atravessa”. O comboio de brincar de Méliès não era considerado “the real thing”, logo, seria uma mentira que não caberia ao cinema perpetuar, porque o cinema servia para “iluminar” o nosso caminho em direcção ao real-absoluto (a verdade) e não encobri-lo de fantasias e ilusões humanas (a ficção).

A maturidade da linguagem cinematográfica parecia depender do material de que eram feitas as locomotivas “imagi(n)árias”, mas olhando para os comboios de Benning parece que encontramos a síntese destas duas tendências: sim, os comboios estiveram ali e, sim, não são feitos de plástico ou *papier maché*; por outras palavras, são “the real thing”, mas, por outro lado, o que é que estes comboios têm a ver com o comboio dos Lumière, o comboio do século XIX, que transportava famílias para longe, espalhando a população pelo território, ou que muito romanticamente separavam para sempre casais de namorados – ele ia para a guerra e ela despedia-se dele, na Gare, dizendo adeus com um lenço branco, ensopado em lágrimas, na mão? Os comboios de Benning são pesados, duros, mas também se parecem com brinquedos tal como são “mostrados” pela câmara. A pergunta “haverá alguém a conduzir esta máquina já totalmente desumanizada e indiferente à vida natural que a envolve?” acentua a sua dimensão perturbante e fantasmática, ao mesmo tempo que comenta ou se deixa comentar pela envolveria – e até aqui vai a subtilidade crítica de Benning.

Estes objectos-espacos sem vida lembram as salas de cinema em que centenas de cadeiras vazias assistem – sem magia que as anime... – à projecção de filmes... O comboio e a sala de cinema apresentam-se, hoje, cada vez mais como “não-lugares” remetidos ao esquecimento pela sobrelotação virtual do ciberespaco e pela reinante cultura ultra-sedentária do *on demand* – do sofá e dos *TV dinners*. Contudo, os bens – por exemplo, as coisas de que são feitos os sofás e os *TV dinners* –, esses, têm de ser transportados de um sítio para outro tal como, defendem os “resistentes” que se alimentam ainda de uma certa “ilusão romântica”, as salas têm de continuar a projectar viagens para cadeiras vazias. Já Daney (1988 - tradução minha), num memorável texto intitulado «Por uma cine-demografia», localizava a crise do cinema no campo não da geografia mas da demografia: “A crise das salas de cinema torna-se incontestável no dia em que um limite é alcançado: tão poucas pessoas na sala quanto as personagens que estão no filme”.

Os tempos são mais favoráveis à experiência *voyeurista* e individual – de *peep show* – do Cinetoscópio de Edison, por um lado, e à sobrelotação humana nos primeiros filmes do cinematógrafo, por outro. Benning oferece a solução: para salas vazias, projecta sobre a paisagem as primeiras evidências (do inglês *evidence*) do suicídio da espécie humana. *Landscape Suicides?* Sim, mas mais que isso: “RR ou o suicídio como paisagem”.

É desolador assistir a este suicídio não *da* mas *na* paisagem moderna, onde o *papier maché* de Méliès nunca se pareceu tanto – ou parece-se mais, pela primeira vez! – com o concreto “the real thing”. RR põe-nos a pensar sobre onde estão, onde param..., os objectos de desejo e de “disputa” filosófica caros aos cineastas/teóricos primitivos e como podemos caracterizar a condição da imagem cinematográfica num mundo onde a ideia de “lugar” ou de “pessoa” está cada vez mais abstractizada pelo fenómeno do digital.

## BIBLIOGRAFIA

- ARENDR, Hannah, 2001** [1958], *A Condição Humana* (1958), Lisboa, Relógio D’Água;
- AUMONT, Jacques, 2004**, *O olho interminável* [cinema e pintura], São Paulo, Cosac & Naify;
- BAUMAN, Zygmunt, 2006** [2000], *Liquid Modernity* (2000), Cambridge, Polity Press;
- BAZIN, André, 1992** [1958], *O que é o cinema?* (1958), Lisboa, Livros Horizonte;
- BELLOUR, Raymond, 2010**, «Smithson, Benning», *Trafic*, p. 43-57;
- BENJAMIN, Walter, 1992**, *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política* (introdução de T.W. Adorno), Lisboa, Relógio D’Água;
- BENNING, James, 1980**, «On Place», *Framework*, n.º 13, p. 28-31;
- BRESSON, Robert, 2000** [1975], *Notas sobre o Cinematógrafo*, Porto, Porto Editora;
- DANEY, Serge, 2008** [1988], «For a cine-demography» [online]. Disponível em: <http://home.earthlink.net/~steevee/demo.html> (acesso em 25-5-2013);
- DANEY, Serge, 2004**, *Cine, Arte del Presente*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor;
- DELEUZE, Gilles, 2004** [1983], *A Imagem-Movimento: Cinema 1*, Lisboa, Assírio & Alvim;
- DELEUZE, Gilles, 2006** [1985], *A Imagem-Tempo: Cinema 2*, Lisboa, Assírio & Alvim;
- FLUSSER, Vilém, 1998**, *Ensaio sobre a Fotografia: Para uma Filosofia da Técnica* (prefácio de Arlindo Machado),

Lisboa, Relógio D'Água;

**FLUSSER, Vilém, 2010** [2007], *Uma Filosofia do Design: A Forma das Coisas*, Lisboa, Relógio D'Água;

**KRACAUER, Siegfried, 1997** [1960], *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality* (tradução e prefácio de Miriam Bratu Hansen), Nova Jersey, Princeton University Press,;

**MACDONALD, Scott, 2006**, *A Critical Cinema 5: interviews with independent filmmakers*, Los Angeles, University of California Press, p. 228-254;

**MCLUHAN, Marshall, 2008** [1964], *Compreender os Meios de Comunicação: extensões do homem*, Lisboa, Relógio D'Água;

**MORIN, Edgar, 1997** [1956], *O Cinema ou o Homem Imaginário*, Lisboa, Relógio D'Água;

**PARENTE, André, 2007**, «Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo», in PENAFRIA, Manuela, MARTINS, Índia Maria, *Estéticas do Digital*, Covilhã, LABCOM, p. 3-33.

## Dos objetos virtuais aos machinimas.

### PAULA JUSTIÇA

---

*Licenciada em Filosofia (1985), Mestre em Filosofia do Conhecimento pela Universidade do Porto (1997) e Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta (2003). Professora de Filosofia e Psicologia no ensino secundário, atualmente exerce funções na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré. É também investigadora do CEMRI e doutoranda em Antropologia Visual, na Universidade Aberta.*

### ISAURA DA CUNHA SEPI

---

*Bacharel em Pintura (1981), Licenciada em Educação Artística (1982), Licenciada em Artes Plásticas e Artes Cênicas (1983), Especialista em Arte Educação (1985), Especialista em Ação Cultural (1986), Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (2002), atualmente professora e pesquisadora do Centro Universitário Senac-SP, Doutoranda em Média Arte Digital pela Universidade Aberta de Portugal, Doutoranda em Multimídias pela UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas – SP.*

# Dos objetos virtuais aos machinimas.

Paula Justiça e Isaura da Cunha Sepi

## RESUMO

A arte virtual tem-se desenvolvido muito recentemente, quer como campo de experimentação que antecede a consecução na vida real, quer como cópia de obras de arte, mas principalmente como veículo facilitador da imersão e como forma de desenvolvimento da criatividade, tornando visíveis objetos imaginários que dificilmente se poderiam criar fora do mundo virtual. A arte virtual pode ser transformada em imagens, através de capturas do ecrã, a que no metaverso se chama snapshots, ou através de *machinimas*, usando um software que permite que essa captura seja semelhante às filmagens. Para além da realização de *machinimas* com objetivos estéticos, a sua produção é também uma forma de documentação de determinado acontecimento e de divulgação ao restante público, mesmo fora do metaverso. Também podem ser os *machinimas* a facultar a passagem do mundo virtual para o real, nomeadamente em eventos de realidade mista, em que se pode participar simultaneamente no mundo real e no virtual. Neste domínio das realidades mistas, as filmagens do intercâmbio entre o corpo físico e o do avatar explicitam a ligação que podemos manter entre real e virtual, não apenas a nível da utilização da escrita ou da voz, mas principalmente tomando consciência de que quando estamos no mundo virtual continuamos a ter um corpo físico que necessita de se mover para poder existir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo, Dança, Estética, Identidade, *Machinima*, Metaverso

**KEYWORDS:** Body, Dance, Aesthetics, Identity, Machinima, Metaverse

## CONTEXTUALIZAÇÃO

O *Second Life* é uma plataforma virtual em que muitos artistas se apoiam para implementar projetos estéticos, nomeadamente a nível das artes tradicionais, mas também das instalações multimédia e interativas. A faceta estética é um dos grandes atrativos do mundo virtual, manifestando-se na passagem para o Metaverso de obras de arte reais, de pinturas e esculturas, obras arquitetónicas e monumentos, que existem em muitas galerias e que se espalham por quase por todas as ilhas, mas também na criação de ilhas ou lugares apenas direcionados para a arte virtual, quer como locais de experimentação, como se podiam observar em alguns edifícios de Cetus<sup>1</sup> ou em RMB City<sup>2</sup>, quer como espaços de contemplação e vivências, em que as obras de arte estáticas vão dando progressivamente lugar a espaços interativos em que cada visitante passa a fazer parte do próprio ambiente em que se sente imerso.

As experiências sensoriais e estéticas a que se tem acesso no Metaverso são de um domínio diferente das que podemos aceder fora dele, nomeadamente devido à sensação de imersão e de ser possível dar forma a tudo o que se cria ou imagina, para além de qualquer um ser capaz de o fazer, desde que tenha os conhecimentos mínimos para transformar os objetos imaginários em objetos estéticos aparentemente tridimensionais. Sendo isto possível, muitas obras de arte estáticas e sem relevo, aparecem no *Second Life* transformadas em objetos tridimensionais em que se pode entrar, tocar e experimentar, como já aconteceu com uma das casas desenhadas por Escher, num dos eventos do *Burning Life*<sup>3</sup>. Quando transformadas, as obras já não são as mesmas e apesar de terem por base ou serem cópias de obras reais, o mundo virtual dá-lhes um toque de fantástico que dificilmente seria sentido na vida real.

Esta sensação de que estamos num mundo de fantasia é aumentada quando nos inserimos num ambiente inteiramente dedicado às experiências estéticas, como sucede no caso da ilha *Delicatessen*<sup>4</sup>, criada por Capcat Ragu e por Meilo Minotaur, em que os projetos se vão sucedendo, sempre com ligação às conceções do corpo humano existentes na vida real, nomeadamente do corpo da mulher, entendida de várias formas, como mulher raíz, como mulher mãe e como objeto do desejo sexual dos homens. Apesar desta ilha ser uma exceção entre as ilhas portuguesas, podem-se também encontrar outras ilhas ou espaços dedicados ao desenvolvimento de projetos artísticos, nomeadamente as representações de ambientes retirados da literatura ou da cinematografia de ficção científica e *cyberpunk*.

As paisagens pós-humanas e os ambientes surrealistas, em que os objetos híbridos vagueiam no espaço, em que os visitantes se perdem na cor ou na ausência dela, são já comuns para uma série de artistas, nomeadamente no domínio da escultura e das artes plásticas, mais especificamente das instalações, em que se podem destacar, por

1 A ilha virtual construída por DB Bailey aka David Denton, um arquiteto na vida real, que para além das obras arquitetónicas, continha uma série de galerias de arte, mas que já não existe no *Second Life*.

2 A ilha virtual construída por Cao Fei aka China Tracy, que contem locais para investigação e experimentação, quer a nível artístico quer do relacionamento entre o mundo virtual e o real - referência disponível em: <http://rmbcity.com/home.html>

3 *Burning Life* é um evento anual que recria o evento real *Burning Man*, em que o objetivo é que cada visitante seja também um participante, que crie o seu mundo imaginário ou utópico, sabendo de antemão que no final do evento ele será destruído e que para o ano seguinte tudo será construído de novo.

4 Referência disponível em: <http://delicatessensl.wordpress.com/about/>

ordem alfabética, os nomes de Alpha Auer<sup>5</sup>, Betty Tureaud<sup>6</sup>, Bue Tsuki<sup>7</sup>, Bryn Oh<sup>8</sup>, Cica ghost<sup>9</sup>, claudia222 Jewell<sup>10</sup>, Gazira Babeli<sup>11</sup>, Eupalinos Ugajin<sup>12</sup>, Maya Paris<sup>13</sup>, Nessuno Myoo<sup>14</sup>, Noke Yuitza<sup>15</sup>, Oberon Onmura<sup>16</sup>, Romy Nayar<sup>17</sup>, Rose Borchovski<sup>18</sup> e Ux Hax<sup>19</sup>, entre muitos outros. Os projetos de Gracie Kendal<sup>20</sup> e Whiskey Monday<sup>21</sup>, mais centrados no corpo humano, são um bom ponto de partida para o diálogo entre o mundo real e o virtual, que se afigura cada vez mais necessário, pois os avatares não existem sem os corpos reais que os sustentam, para além de que a arte virtual tem tanta realidade como a que podemos observar em Galerias de Arte ou Museus no mundo apelidado de real.

O que impressiona na arte virtual, nomeadamente nas instalações, é a sensação de imersão a que podemos ter acesso sem nos deslocarmos a um museu de arte contemporânea, para além de que essa sensação até aumenta no metaverso, pois em muitos dos casos o avatar pode interagir com as personagens e os objetos expostos. No entanto, há quem contradiga esta separação entre o real e o virtual, apelando a que devamos ter consciência de que o nosso avatar não pode comandar a nossa vida quotidiana e de que também no metaverso podemos apelar à revolta contra o poder instaurado ou contra as ideias dominantes. O apelo constante à reflexão sobre o nosso papel no mundo e sobre a nossa identidade, assim como sobre a relação entre as pessoas e os avatares que as representam, têm sido temáticas dominantes em algumas instalações, *performances* e danças, mas também em manifestações, que apesar de terem muito menos participantes e uma função mais lúdica do que as da vida real, são também uma das formas de manifestar a discordância com as normas instituídas.

Um dos nossos focos de atração no Metaverso foi precisamente o campo da arte, nomeadamente da que se relaciona com a representação do corpo humano, por isso deixamos aqui de lado a música, que atrai a maioria dos residentes do *Second Life* para eventos de música ao vivo<sup>22</sup> e para festas em que se dança até de madrugada, mas também a pintura, a poesia e o teatro, que continuam ainda muito relacionados com as representações existentes no mundo real, para nos centrarmos nas instalações e na dança, assim como na captação de imagens por *machinimas*. Gostaríamos também de realçar que se tem reforçado a passagem do mundo real para o virtual e vice-versa, nomeadamente em eventos de realidade mista, em que se pode contemplar ou participar simultaneamente no mundo real e no virtual.

Destacamos o projeto *Senses Places*<sup>23</sup>, neste domínio das realidades mistas, apoiado na ideia de que o avatar pode ser entendido como uma extensão do nosso corpo e pode realizar os mesmos movimentos que fazemos na vida real, mesmo que para isso sejamos mediados por uma série de tecnologias, inclusive robôs, que nos permitem a ligação entre o corpo físico e o corpo virtual. As filmagens deste intercâmbio entre o corpo físico e o do avatar explicitam a ligação que podemos manter entre real e virtual, não apenas a nível da utilização da escrita ou da voz, mas principalmente tomando consciência de que quando estamos no mundo virtual continuamos a ter um corpo físico que necessita de se mover para poder existir.

Também a nossa criatividade é expandida para outros mundos quando nos dedicamos à contemplação da arte ou à sua criação no metaverso. Aliás, os eventos artísticos imersivos são comuns no *Second Life*, principalmente no domínio das artes plásticas, das instalações, como as que podemos observar nas ilhas da *Linden Endowment of the Arts*, assim como durante as festividades organizadas durante o *Burning Life*, entre muitas outras. Apesar de existirem uma série de artistas de renome, muitos deles assinalados nos eventos destacados no site oficial do *Second Life*, também há muitos que se mantêm no anonimato e que vão transformando este mundo num lugar que só poderia existir na nossa imaginação.

Save Me Oh<sup>24</sup>, que se dedica a criticar a qualidade das obras de arte e dos eventos artísticos no Metaverso, tal

5 Referência disponível em: <http://alphaauer.wordpress.com/>

6 Referência disponível em: <http://avatarstyle.net/2011/03/23/the-colorful-message-of-betty-tureaud/>

7 Referência disponível em: <http://bluetsukiarts.blogspot.pt/>

8 Referência disponível em: <http://brynoh.blogspot.pt/>

9 Referência disponível em: <http://honourmcmillan.wordpress.com/2012/09/17/2d-3d-art-science-second-life/>

10 Referência disponível em: <http://slofdreams.blogspot.pt/2012/08/spirit-by-claudia222-jewell-at-art.html>

11 Referência disponível em: <http://ilikethisart.net/?p=10405>

12 Referência disponível em: <http://eupalinosugajin.wordpress.com/eupalinos-ugajin/>

13 Referência disponível em: <http://mayaparisbluestocking.blogspot.pt/>

14 Referência disponível em: <http://honour-mcmillan.blogspot.pt/2010/09/second-life-sculptures-by-nessuno-myoo.html>

15 Referência disponível em: <http://nokeyuitza.wordpress.com/>

16 Referência disponível em: <http://www.misprintthursday.com/think-talk/on-coriolis-by-oberon-onmura>

17 Referência disponível em: <http://romynayar.blogspot.ca/>

18 Referência disponível em: <http://slummagazine.wordpress.com/2012/07/17/why-is-there-not-nothing-an-interview-with-rose-borchovski/>

19 Referência disponível em: <http://fays-ux.blogspot.pt/>

20 Referência disponível em: <http://kristineschomaker.net/>

21 Referência disponível em: <http://whiskeymonday.com/>

22 Um dos mais conceituados músicos do Metaverso, pelo menos entre a comunidade de artistas residentes, é Skye Galaxy - referência disponível em: <http://avatarstyle.net/2011/05/30/amateur-hour-is-indeed-over-skye-galaxy-is-out-of-this-world/>

23 Referência disponível em: <http://sensesplaces.wordpress.com/tag/senses-places-project/>

24 <http://savemeoh.wordpress.com/>

como Kikas Babenco e Marmaduke Arado<sup>25</sup>, são exemplos de *performers* que utilizam as cores e o movimento para nos dar a sensação de imersão, como se ali estivéssemos noutro lugar, que muda constantemente e em que temos o poder para o modificar de acordo com a nossa imaginação. As críticas à arte virtual surgem mais usualmente de quem nunca entrou num mundo virtual ou de quem é artista na vida real, mas não considera que o metaverso seja o local apropriado para sermos criativos e originais. Por isso mesmo, acabamos esta introdução com uma frase retirada de uma página do *Facebook*, da Andrea Silva, como comentário a uma imagem do seu próprio avatar a flutuar numa exposição de arte virtual: "Avatar feliz flutuando com arte... Quem tem só uma vida não sabe o que está perdendo!"

### Diálogos acerca da Arte Virtual

A partir destas reflexões iniciais percebe-se que pensar a respeito das perspetivas da arte no metaverso implica pensar nas perspetivas do metaverso em si, ou seja, diante dos avanços acelerados da tecnologia, que rumos irá tomar a realidade virtual, ou ainda, quantas formas mais irá assumir o que chamamos de realidade? Queremos com isso dizer que as múltiplas dimensões da realidade que a tecnologia e a *internet* hoje nos apresentam, acabam por provocar a rutura de paradigmas seculares e nos impelem a pensar em outros para que possamos nos relacionar de novas maneiras com a realidade. Sob essa ótica é possível identificar a matéria-prima do fazer artístico, que num primeiro momento se dedica a produzir e oferecer experiências estéticas, bem como trata diretamente de refletir e sentir a vida numa relação tempo/espço. É uma das formas de produzir conhecimento que busca compreender e dizer o indizível, o lado da vida humana que não se traduz de modo lógico, racional, as coisas acerca da nossa interioridade mais profunda.

A arte mergulha nessas profundezas de forma a trazer à tona subjetividades e inconsciências que são consteladas na superfície material ou sensorial de modo simbólico, traduzindo-se em poéticas sonoras, visuais, cinestésicas e sinestésicas. Isso tem um impacto direto nos sentidos e na percepção humanas, afetando de modo significativo o que chamamos de consciência. No âmbito da Arte Digital, a que se produz no metaverso tem, nas suas mais variadas formas e linguagens, a virtude de nos ajudar a entender esse novo ser que surge na era da cibercultura e do ciberespço, a que Flusser chama de pós-humano, o homem-máquina imerso em ambientes virtuais tridimensionais.

O nosso interesse pelo estudo das manifestações artísticas *inworld* resulta da experiência imersiva no metaverso *Second Life*. Esse ambiente virtual tridimensional tem uma plataforma que utiliza a tecnologia dos jogos, mas baseia-se num conceito diferente de participação, em que o usuário, chamado de residente, além de fazer parte e interagir com uma rede social mundial, é o produtor do conteúdo que ali se desenvolve, diferentemente da maioria dos jogos, onde as narrativas, temas e regras, são previamente definidas por seus criadores. Ser um avatar no *Second Life* é, portanto, produzir conteúdo dentro de um programa, ser autor e interagir com os demais residentes. Nesta perspetiva é possível, do lugar do avatar, estudar os aspectos perceto-cognitivos implicados na experiência, em especial o sentimento de presença causado pela imersão interativa.

Foi possível uma teorização inicial desta temática ao entrar em contato com os levantamentos realizados por Romero Tori (2010), sobre experiências na área de *e-learning*, que identificam qualidades de sensações de presença e auto-presença - o quanto o usuário, no caso do *Second Life* o residente, considera o avatar uma extensão de si próprio. O autor também relata que estes estudos mostraram que avatares com os quais os usuários mais se identificam geram maior sensação de auto-presença e conseqüentemente melhor desempenho, apesar disso não afetar significativamente a sensação de presença:

«O cérebro humano possui uma capacidade impressionante para incorporar objetos externos como extensões de si próprio. Isso explica porque quando estamos controlando um avatar num mundo virtual sentimos como se lá estivéssemos. O que ocorre com nosso avatar parece ocorrer connosco.» (Tori, 2010)

A experiência pessoal e o contato com esses dados permite afirmar que é verdadeira essa sensação, apesar da perplexidade que causa naqueles que nunca tiveram uma experiência imersiva num metaverso, em que estão implicadas a rutura com alguns paradigmas, como a existência de uma única realidade, a material, e de uma única identidade, em direção à conceção de novas formas de compreensão, como a coexistência de mais de uma realidade, material e imaterial, acontecendo simultaneamente, o que remete à ideia da existência de várias dimensões ou planos de consciência, assim como ao sentimento de onipresença e à possibilidade de ser muitos ao mesmo tempo, em direção à ideia de um ser múltiplo, que se contrapõe à de um ser único. Sendo assim, parece obsoleta a distinção entre realidade tangível e realidade virtual, posto que especificamente a Arte, que é aqui objeto de reflexão, cria um corte transversal no conhecimento, ligando todos os repertórios de experiências do ser num entendimento único indissolúvel, tanto naquele que cria quanto naquele que aprecia.

Além do sentimento de presença, a experiência interativa imersiva é muito intensa na realidade virtual, em que não há gravidade e nem tampouco distância, pois tudo acontece numa velocidade muito maior que a da realidade física, alterando deste modo a relação com o tempo. Somando-se a isso, uma das principais características do ambi-

25 [https://www.youtube.com/watch?v=35SY\\_wfZpS4](https://www.youtube.com/watch?v=35SY_wfZpS4)

ente é a efemeridade, em que os lugares surgem e desaparecem em curtos espaços de tempo, fazendo surgir o desejo e ao mesmo tempo o desafio de registrar as experiências ali realizadas, para que possam ser compartilhadas. Muitas vezes, após a sensação de imersão no metaverso, depois de ver e interagir em ambientes que produzem experiências sensoriais extraordinárias, pensamos naqueles que nunca tiveram essa oportunidade e vem à mente a fala da cena final do personagem replicante Roy Batty, interpretado por Rutger Hauer em *Blade Runner*<sup>26</sup> :

«Eu vi coisas que vocês humanos nunca acreditariam. Ataquei naves em chamas nas bordas de Orion. Observei Raios-C brilharem na escuridão dos ares dos Portões de Tannhauser. Todos estes momentos se perderão no tempo, como lágrimas na chuva: hora de morrer.» (Hampton Fancher e David Peoples, 1982)

O *machinima*, mencionado anteriormente, como forma de registo do ambiente virtual e como linguagem poética, mas principalmente como forma de expressão que emerge da realidade virtual, tem crescido em grande velocidade, incentivado pela própria empresa *Linden Lab*, proprietária do *Second Life*, que criou o *LEA Linden Endowment for the Arts*, em que um dos projetos se dedica precisamente à sua divulgação. O LEA<sup>27</sup>, uma parceria oficial com o programa da *Linden Community Partnership*, que tem como propósito ajudar novos artistas a cultivar a arte no *Second Life* e fomentar a criatividade, inovação e colaboração entre a comunidade artística, mantém vinte regiões inworld dedicadas a exposições e festivais de *machinimas*. O FILE<sup>28</sup>, Festival Internacional de Linguagens Eletrônicas, também tem dedicado espaço para a apresentação de *machinimas*, onde é possível conhecer uma boa variedade desta modalidade de filme, bem como compreender os critérios adotados para a sua qualificação.

Importante aqui realçar que uma das primeiras constatações, como bem observa Manovich, assim como ocorre com as demais formas de arte no metaverso, é que o *machinima* nasce de outras formas culturais existentes, neste caso o cinema, o que nos permite afirmar que se trabalha com uma mistura de convenções culturais já existentes e de convenções do *software*. Analisando a forma de produção de um *machinima*, verifica-se que há vários elementos, tanto técnicos quanto estéticos, do cinema convencional, como o elenco, os cenários, os figurinos, a direção, a edição, entrelaçados com os *softwares*, a tecnologia e a estética dos jogos. Segundo Gregolin (2008) :

«O *machinima* pode ser pensado como uma “meta media”, que contém tanto a linguagem quanto a metalinguagem – tanto a estrutura da media original (personagens, ações, ambientes do jogo eletrônico) quanto os aplicativos que permitem ao usuário gerar descrições dessa estrutura e mudá-la, criando um novo gênero.»

Para exemplificar e estimular essa reflexão apresentamos aqui “Stick Dance: mixed realities”<sup>29</sup>, um vídeo híbrido composto por um filme, que regista a reconstituição da performance “Dança dos Bastões”, de Oskar Schlemmer, em realidade física, juntamente com um *machinima* que regista a mesma coreografia, recriada no ambiente virtual *Second Life*, em busca de uma narrativa poética em linguagem fílmica, que propõe uma reflexão sobre as fronteiras entre ambas as realidades. A escolha deste trabalho de Schlemmer para uma reconstituição, deve-se ao exercício de abstração da forma do corpo que nele está presente, pois os membros do corpo se tornam linhas e vetores, que em movimento desenham o espaço.

A coreografia original foi analisada sob a ótica do método Laban, que permitiu identificar a forma e as dinâmicas dos movimentos, que posteriormente permitiram também a transposição para o ambiente virtual, em que a experiência do real foi a base para a identificação e seleção dos recursos tecnológicos necessários, assim como para as adaptações para viabilização de apresentações em tempo real *inworld*. Finalmente, a conceção do *machinima*, em que as duas experiências estão mixadas, entrelaçando recortes de tempo e espaço, na tentativa de produzir um registo poético permanente para dois trabalhos de existência efêmera, que permite uma análise quanto aos aspectos expressivos da imagem resultante da convergência das tecnologias, e identificando sincretismos ou hibridismos na linguagem técnico-artística no cinema contemporâneo, em que os elementos como a personagem, o cenário, a narrativa, a captura e a edição, estão combinados com os elementos dos jogos.

O que se pode constatar é que o *machinima*, como linguagem recente, por suas características visuais e recursos tecnológicos, permite a criação de poéticas visuais mas, seguindo o exemplo dos primórdios da história da fotografia e do cinema, ainda busca uma linguagem própria, não tão espelhada aos modelos do cinema, por isso arriscamos afirmar que, assim como o *machinima*, as artes no metaverso também estão nessa busca, tendo como principal de-

26 *Blade Runner – o Caçador de Androides*, 1982, Filme (Dir: Ridley Scott; E.U.A.; Warner Bros. Pictures).

27 “The Linden Endowment for the Arts (LEA) was established to help create a center of arts activity in Second Life. It is a collaborative venture between Linden Lab and the arts community. Guided by a dedicated board of renowned Second Life artists, the LEA is committed to providing access to engaging experiences in the arts for the Second Life community. Through its exhibitions, programs, and events, the LEA fosters awareness of artists’ contributions to our virtual world and encourages others to get involved and be inspired. The Linden Endowment for the Arts is proud to announce its first official event in May 2011: the Month of Machinima (MoM). Machinima is one of the art forms supported by the LEA, which is committed to providing access to engaging experiences in the arts for the Second Life community.” Disponível em: <http://lindenarts.blogspot.com.br/2011/10/introducing-lea-land-grant.html>

28 Disponível em: [http://filefestival.org/site\\_2007/pagina\\_conteudo\\_livre.asp?a1=308&a2=308&id=2](http://filefestival.org/site_2007/pagina_conteudo_livre.asp?a1=308&a2=308&id=2)

29 Disponível em: <http://isaseppiportfolio.weebly.com/machinima.html>

safio transcender as fronteiras entre as realidades e conquistar seu espaço de expressão além das bordas do *viewer*, remetendo a uma inevitável nova estética. Assim, as fronteiras entre os dois mundos, real e virtual, esbatem-se e dão lugar a uma realidade mista, em que podemos repensar a nossa identidade e o nosso próprio corpo.

#### **BIBLIOGRAFIA**

**FLUSSER, Vilém, 2007**, O mundo Codificado, São Paulo: Cosac Naify.

**GREGOLIN, Maíra, 2008**, O jogo eletrônico vai ao cinema: o Machinima, artigo apresentado no IV ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

**MANOVICH, Lev., 2000**, The language of new media. Massachusetts: The MITPress.

**TORI, Romero, 2010**, Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução das distâncias em ensino e aprendizagem, São Paulo: Editora Senac São Paulo.

#### **REFERÊNCIAS ONLINE<sup>30</sup>**

<http://isaseppiportfolio.weebly.com/machinima.html> (acesso em: 22/02/2013)

<http://www.machinima.org/faq.html> (acesso em: 25/06/2012)

<http://www.machinima.com> (acesso em: 18-06-2012)

<http://www.mescher.com> (acesso em: 18-06-2012)

<http://hitmewithyourbestshots.blogspot.com.br> (acesso em: 25/06/2012)

<http://lindenarts.blogspot.com.br> (acesso em: 25/06/2012)

<http://www.lea-sl.org> (acesso em: 25/06/2012)

<http://www.vistanimations.com> (acesso em: 25/06/2012)

<http://secondlife.com/destination/myanimation---dances-ao-s-model-pose> (acesso em: 25/06/2012)

<http://www.mocap-dancer.com> (acesso em: 25/06/2012)

<http://www.phoenixviewer.com> (acesso em: 25/06/2012)

<http://secondlife.com> (acesso em: 25/06/2012)

[http://filefestival.org/site\\_2007/pagina\\_conteudo\\_livre.asp?a1=309&a2=846&id=1](http://filefestival.org/site_2007/pagina_conteudo_livre.asp?a1=309&a2=846&id=1) (acesso em: 26/06/2012)

<http://www.youtube.com/watch?v=chIP3AvqLDo&feature=related> (acesso em: 26/06/2012)

---

<sup>30</sup> Estas referências não incluem as mencionadas em notas de rodapé no decorrer do texto nem se referem necessariamente a documentos, pelo que não se trata de uma Webgrafia, mas sim de locais a pesquisar para quem desejar saber mais acerca dos assuntos abordados.



**ENCONTROS  
DECINEMA**

Conferência Internacional 2013