

C

E

2

i

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

N.02 | AGOSTO 2023

A

M

N

S



AO NORTE

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO



Ci

NE

MA

S 2

FICHA TÉCNICA

Título: **Cinemas**

Direcção: **Daniel Maciel**

Comissão Editorial: **Daniel Maciel, Gláucia Davino e
Teresa Norton Dias**

Tipo de publicação: **Periódica**

Tiragem: **Edição electrónica**

Formato: **PDF**

ISSN: **2975-8521**

Data de publicação: **Agosto de 2023**

Disponibilização online: **Agosto de 2023**

Edição: **AO NORTE**

Cidade: **Viana do Castelo**

Área temática: **Cinema | Educação | Investigação**

Design: **Carlos Coutinho – publiSITO**

COMISSÃO ORGANIZADORA

DIRECÇÃO

Daniel Maciel

ORGANIZAÇÃO DESTE VOLUME

Daniel Maciel, Gláucia Davino, Teresa Norton Dias

AO NORTE

Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel,
José da Silva Ribeiro, Rui Ramos

CINEMAS - ID+

José da Silva Ribeiro (coordenador)

Daniel Maciel, Fernando Cruz, Raquel Moreira
(Integrados)

João Gigante, Patrícia Nogueira, Teresa Norton Dias
(Colaboradores)

GRUPO DE ESTUDOS DE CINEMA E NARRATIVAS DIGITAIS

José da Silva Ribeiro (coordenador)

Alessandro Ricardo Campos, Alice Fátima Martins,
Daniel Maciel, Denise Machado Cardoso,
Fernando Cruz, Gláucia Davino, João Gigante,
Lisabete Coradini, Luiza Pereira Monteiro,
Maria Alice Rocha, Maria Ângela Pavan,
Patrícia Nogueira, Sandra Regina Chaves Nunes e
Teresa Norton Dias

CONTEÚDOS

EDITORIAL

7 ÂNGULOS MORTOS E OUTRAS PERSPECTIVAS

TEXTO CONVIDADO

11 **Imagens entre tempos**
Margarida Brito Alves

CADERNO.X EDIÇÃO ESPECIAL MDOC

21 **Autobiografia: campo de experimentação em expansão**
José da Silva Ribeiro
Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

36 **Cinema Vérité: da Unidade B do NFB ao tumulto do conclave de Lyon**
Jorge Campos

CADERNO.A IMAGENS E ARQUIVOS

55 **Deslocamentos e realocações das imagens de arquivo**
Rafael de Souza Barbosa

65 **A paisagem social resignificada pela lente de José Dantas**
Ana Catarina Amorim de Lima

80 **Registos visuais e sonoros para a preservação do património**
Manuela Cachadinha
Carlos Almeida
Rolando Varela

98 **A fotografia na investigação e na escrita etnográficas. Os espaços públicos nas cidades do Porto (Portugal) e Châlons-en-Champagne (França)**
Fernando Manuel Rocha da Cruz

CADERNO.B **CINEMA E ESCOLA**

- 110 **Além das quatro paredes, há a sala de aula: intimidade, subjetivação política e práticas docentes em audiovisual**
Allex Rodrigo Medrado Araujo
Camilla Vidal Shinoda
- 122 **Do smartphone á vanguarda. Unha experiencia de aproximación ao cinema desde as formas da non ficción.**
Cibrán Tenreiro Uzal
- 139 **A mirada documental como práctica curricular innovadora nas escolas audiovisuais**
IES Audiovisual de Vigo, España.
- 147 **O cinema na escola pelo viés cineclubista: desafios e potencialidades**
Milene dos Santos Figueiredo
Sara Pereira

CADERNO.C **CINEMA E ARTE**

- 169 **Canvas (2020): arte, sublimação e sensibilidade**
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Pollyanna Rosa Ribeiro
- 179 **Marcas visuais das dores da alma: uma análise estética e socio pedagógica do filme Prova escrita, de Luiz Gustavo Ferraz**
Dijaci David de Oliveira
Rita Márcia Magalhães Furtado
- 187 **Cinema and the Matrixial Gaze**
Stella Carneiro

EDITORIAL

ÂNGULOS MORTOS E OUTRAS PERSPECTIVAS

A 2ª edição da revista CiNEMAS decorre em agosto, sendo lançada em simultaneidade com a realização do MDOC- Festival Internacional de Documentário de Melgaço, uma iniciativa da Associação AO NORTE em parceria com o Município de Melgaço.

Tendo em conta esta confluência, acolhemos um caderno especial com textos que conversam com os conteúdos desta edição do Festival. Assim, inauguramos mais uma extensão desta revista, desta vez acolhendo contribuições de quem se cruza em Melgaço. Prepararemos entrevistas, reflexões de cineastas e produtores, provocações de investigadores e demais ativistas visitantes, assim como propostas de análise de entre a rede de colegas e amigos que caracteriza o campo de ação da AO NORTE.

O processo de montagem desta edição confronta-se com algumas sinergias particularmente interessantes entre os temas abordados pelo caderno MDOC e as demais áreas de reflexão que compõe os artigos reunidos nos cadernos restantes. Há uma preocupação transversal, e que diz respeito à relação da imagem com a construção de narrativas, como essa relação se articula, e de que forma os diferentes desdobramentos do estudo da imagem interagem com ideias de representação, reprodução e interpretação.

Margarida Brito Alves abre esta edição com um texto de reflexão, e que nos desafia perguntando-se “de que forma as condições específicas de visibilidade que as artes nos oferecem têm, ou não, a capacidade de transformar a nossa relação não apenas com as imagens, mas também com a realidade”. E é da relação com o eu, com a auto-representação e o discurso reflexivo, da emergência historicamente recente das narrativas autobiográficas – massificadas na expressão audiovisual contemporânea – e da sua relação com a politização dos discursos subjetivos, nomeadamente pela via do feminismo, que trata o primeiro texto do caderno MDOC, autorado por José da Silva Ribeiro e Manoela dos Anjos Rodrigues. Por sua vez, com Jorge Campos viajamos ao *Cinema Vérité*, o cinema que aborda o *real*, também apodado de *cinema direto*, e que, pela sua própria arma, vem desaguar numa crítica radical à representação do real e do verdadeiro pelo meio do cinema, desvendando-se um campo de debates profundos e tumultuosos que levam à própria negação desta forma de realizar cinema.

É com este mote que damos lugar aos cadernos aqui reunidos. No Caderno A, dedicado ao tema Imagens e Arquivos, reunimos artigos que questionam a representação pela imagem, seja pela sua exploração enquanto arquivo de representação histórica, seja pela sua aplicação na preservação patrimonial e enquanto metodologia de pesquisa. O Caderno B leva-nos à escola, e desdobra-se em vias analíticas que exaltam a riqueza deste cruzamento de campos entre o estudo do cinema e documentário, e a sua aplicação em contexto escolar e pedagógico. No Caderno C, finalmente, dedicamo-nos à análise fílmica, desta vez pela leitura crítica do olhar e da narrativa, explorando temas de representação e a sua relação com o posicionamento social e político do autor.

Se o texto convidado desta edição nos interpela para as diferentes visibilidades oferecidas pelas artes, e para as relações que estas nos levam a formar com determinados entendimentos do real, observamos também que o desafio é tornar visíveis todos os ângulos mortos, tudo o que fica fora de campo, e que requer esforço e intencionalidade para se destacar enquanto objeto pensável. As contribuições aqui reunidas confluem para essa forte intenção de provocar um desvio no olhar, evidenciando que, se as representações do real são internamente fraturadas, e se as autobiografias são subjetivadas e subjetivantes, tal nos é tornado aparente apenas mediante um retorno reflexivo. Talvez seja esta perturbação, inefável, que nos leve a algum terreno de verdade intuída, ainda que deslocizada para um não presente eternamente fora do nosso campo de visão.

A segunda edição da revista CiNEMAS está organizada em 4 cadernos: X, A, B e C.

Os textos reunidos no Caderno X inauguram o Caderno Especial MDOC, com propostas de leitura submetidas em conversa com dois programas do MDOC – Festival Internacional de Documentário de Melgaço.

Uma das propostas chega-nos da edição de 2023 do Fora de Campo, um curso de verão organizado anualmente pelo MDOC e que, nesta edição, coordenada por José da Silva Ribeiro, Manoela dos Anjos Rodrigues e Alfonso Palazón Meseguer, é dedicado ao tema “Cinema Autobiográfico / Autobiografias no Cinema”. O artigo é redigido por José da Silva Ribeiro e Manoela dos Anjos Rodrigues, e cumpre a dupla função de, por um lado, servir de suporte de análise das diferentes formas como a narrativa autobiográfica é utilizada no cinema, e, por outro, de introdução aos debates que se desenrolarão na edição de 2023 do Fora de Campo.

A segunda proposta conecta-se com o X-RAYDOC, uma conversa sobre a história do documentário que integra a programação regular do MDOC e é coordenada por Jorge Campos. Na edição de 2023, o X-RAYDOC convida Luís Mendonça para um debate sobre os filmes *Stravinsky* e *Lonely Boy*, de Wolf Koenig e Roman Kroitor, a sua relação com a série prévia de documentários *Candid Eye*, e seu lugar no *Cinema Vérité / cinema direto*.

O Caderno A combina textos que ponderam a relação entre a imagem de arquivo e a fotografia, com a produção ou reprodução de narrativas históricas e patrimoniais. Rafael Barbosa traz-nos o belíssimo trabalho de João Moreira Salles para tecer considerações em torno de uma arqueologia das imagens de arquivo; Ana Catarina Lima apresenta-nos a coleção de fotografias de José Dantas, fotógrafo autodidata de Ponte de Lima que registou as pessoas e seus costumes num acervo preciosíssimo; Cachadinha, Almeida e Varela, por sua vez, equacionam a relação entre o registo audiovisual e a preservação patrimonial, nomeadamente pela análise comparativa de exemplos entre o Norte de Portugal e a Madeira, equacionando a relação entre arte, cultura e património local; finalmente, Fernando Cruz propõe problematizar o uso do registo fotográfico enquanto metodologia de pesquisa, comparando diferentes terrenos de intervenção e leituras emergentes a partir de imagens recolhidas.

No Caderno B, com o tema Cinema e Escola, abrimos com uma análise de experiência própria dos autores Alex Medrado Araujo e Camilla Shinoda, que desenham uma continuidade entre a sua intimidade enquanto casal, suas sub-

jetividades e subjetivações, e a intimidade na relação de sala de aula enquanto professores que trabalham o cinema com alunos. De seguida, Cibrán Tenreiro defende a sua perspetiva de que os usos populares do audiovisual devem ser entendidos enquanto *cinema experimental*, e demonstra-nos como este novo entendimento abre caminhos ricos de pesquisa e trabalho em sala de aula. A IES Audiovisual de Vigo faz-se depois representar num artigo coletivo de vários dos seus professores, que nos apresentam um caso prático da integração do documentário nos currículos dos seus alunos; e, encerrando este caderno, Milene Figueiredo e Sara Pereira defendem as dinâmicas cineclubistas como terreno de encontro entre práticas cinematográficas e trabalho pedagógico com crianças.

Terminamos a CiNEMAS#02 com o Caderno C, dedicado a análise fílmica. Keyla Oliveira e Pollyanna Ribeiro pensam sobre a curta-metragem de animação *Canvas* (Frank E. Abney III, 2020) à luz da psicanálise e da teoria crítica da arte, enquanto Dijaci de Oliveira e Rita Márcia Furtado trazem o documentário *Prova Escrita* (Luiz Gustavo Ferraz, 2020) para problematizar tanto o filme como questões sociais e políticas pelas quais o Brasil contemporâneo atravessa. Finalmente, Stella Carneiro evoca Bacha Ettinger e o seu conceito de olhar matricial, que combate o olhar masculino patriarcal ao partir da decomposição do binário de género, para procurar um olhar matricial no cinema que abra caminhos para novas reconfigurações do dispositivo cinematográfico.

A CINEMAS é uma publicação periódica, de edição semestral, que congrega submissões de artigos e textos produzidos por investigadores e outros colaboradores que de alguma forma se associam a atividades de investigação da Associação AO NORTE. Segue linhas temáticas de reflexão ligadas às intersecções entre o cinema e a escola, à pesquisa em imagem e memória, e aos temas da identidade, memória e fronteira. Os artigos submetidos para os cadernos são sujeitos a uma revisão de pares, levada a cabo por um painel internacional formado por investigadores e investigadoras doutorados, professoras e professores de Portugal, do Brasil e da Espanha. O critério de publicação é o de maioria de aprovação: em caso de empate, é requerido um parecer a um terceiro revisor, seguindo os mesmos critérios de mérito reconhecido no revisor ou revisora originais. A seleção do painel de revisão e a coordenação do processo de revisão é levada a cabo pela comissão editorial da publicação CINEMAS.

A presente edição foi organizada e revista por Daniel Maciel, do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, investigador integrado do ID+, colaborador da AO NORTE, membro do CINEMAS e do Grupo de Estudos em Cinema e Narrativas Digitais; Gláucia Davino, professora da Universidade de São Paulo e investigadora na área do roteirismo; e Teresa Norton Dias, professora da Universidade da Madeira, investigadora colaboradora do grupo CINEMAS do ID+, e coordenadora da Conferência Cinema e Território.

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

**TEXTO
CONVIDADO**

Imagens entre tempos*

Margarida Brito Alves

IHA - NOVA/FCSH

Margarida Brito Alves

Professora Associada com Agregação do Departamento de História da Arte da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, onde coordena o Doutoramento em História da Arte e vice-coordena o Doutoramento em Estudos Artísticos – Arte e Mediações. Doutorada em História da Arte Contemporânea (NOVA FCSH, 2011), é investigadora integrada do Instituto de História da Arte, sendo coordenadora da Linha de Investigação “Spatial Practices in Contemporary Art”. É autora dos livros *O Espaço na Criação Artística do Século XX. Heterogeneidade. Tridimensionalidade. Performatividade.* (2012) e *A Revista Colóquio / Artes* (2007), assim como de diferentes outras publicações em livros editados, revistas científicas e catálogos de exposição. Complementarmente, tem exercido alguma actividade no plano da curadoria.

* Este artigo corresponde a uma versão significativamente expandida, e com diversas alterações e actualizações, de um capítulo de livro originalmente publicado nas seguintes edições: Margarida Brito Alves, «Imagens: o que nos trazem, para onde nos levam», *Imagem no Pós-Milénio. Mediação, Processo e Tensão Crítica*, editado por Maria João Baltazar e Tomé Quadros, Porto: ESAD-Idea, 2021, p. 48-61 Margarida Brito Alves, «Images: what they bring us, where they take us», *Image in the Post-Millennium. Mediation, Process and Critical Tension*, editado por Maria João Baltazar e Tomé Quadros, Eindhoven: Onomatopee 213, 2021, pp. 52-65

Este artigo foi escrito no âmbito do projecto CARIM - Contemporary Art: A Pathway towards Inclusive Museology. [Projecto Exploratório FCT, Área: Artes, ref: FCT2022.04615.PTDC]. Financiamento: Fundação para a Ciência e Tecnologia. IR: Marta Jecu / Co-IR: Margarida Brito Alves



1.

Entre os diversos e maravilhosos livros que nos deixou, John Berger publicou, em 1975, *Um Sétimo Homem*, um texto acompanhado de imagens de Jean Mohr, e que consiste num ensaio centrado nos trabalhadores migrantes na Europa dos anos 1970.

Num dos capítulos desse livro, Berger, referindo-se à migração portuguesa dessa década, na sua maioria ilegal, conta que as travessias clandestinas para atravessar as fronteiras espanhola e francesa eram organizadas por passadores, a troco do pagamento de um valor — sendo que, feito esse pagamento, muitos dos migrantes eram enganados, abandonados nas montanhas após terem sido conduzidos ao lado espanhol, acabando alguns deles por morrer de fome e de exposição aos elementos naturais, enquanto outros conseguiam encontrar o caminho de regresso.

Perante essa situação, os migrantes terão concebido uma estratégia capaz de protegê-los, que correspondia a fazerem-se fotografar antes de partir. A fotografia era depois rasgada em duas partes — uma que guardavam consigo e outra que entregavam ao respectivo passante. Uma vez chegados ao seu destino, enviavam a sua metade às famílias, comprovando dessa forma que tinham chegado em segurança, enquanto o passante, mediante a apresentação à família da outra metade da fotografia podia então receber o valor combinado.

Esta história fez-me pensar na fotografia não como o registo de um tempo passado, como um “isto foi”, nas palavras de Roland Barthes (1998, 109), ou um “*memento mori*”, como notou Susan Sontag (2008, 15), mas como uma imagem que, para além de tudo o que nos traz de um passado, se projecta num futuro.

Nesse sentido, como uma imagem em movimento, que cruza diferentes espaços e diferentes tempos, para se tornar consequente num tempo por vir — que a completará, que a realizará, atribuindo-lhe um novo significado nesse novo presente.

2.

Pensada a partir do campo da História da Arte, esta articulação entre espaço, tempo e imagem tem vindo a ser amplamente problematizada, e formalizada, de diferentes modos ao longo das últimas décadas — expandindo, revisitando e complexificando os muitos *processos de espacialização das artes*¹ e da imagem em particular, desenvolvidos desde o início do século XX.

A este propósito, e na esteira das experimentações em torno da fotografia desenvolvidas pelas primeiras vanguardas — e sobretudo das operações de colagem e fotomontagem exploradas no âmbito de dinâmicas como o dadaísmo, o construtivismo russo ou o surrealismo —, recordemos desde logo a utilização e a instrumentalização da imagem que esteve na base de diversas mostras internacionais desde o final dos anos 1920.

Entre outras, é isso que exemplificam as representações da União Soviética concebidas por El Lissitzky para as exposições *Pressa* (Colónia, 1928), *Film und Foto* (Estugarda, 1929) e *Exposição Internacional da Higiene* (Dresden, 1930), mas também as apropriações e desdobramentos dessas soluções que, em diversos contextos e ao serviço de diferentes programas, foram posteriormente desenvolvidas² — como foi o caso da *Mostra della Rivoluzione Fascista* (Roma, 1932), a representação de Espanha na *Exposição Internacional de Artes e Técnicas na Vida Moderna* (Paris, 1937) — ou algumas das exposições de fotografia organizadas por Edward Steichen no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque nas décadas de 1940 e 1950 — tais como *Road to Victory. A Procession of Photographs of the Nation at War* (1942), com design de Herbert Bayer, *Power in the Pacific. Battle Photographs of our Navy in Action on the Sea and in the Sky* (1945), ou ainda a humanista *The Family of Man* (1955).

Nestas exposições, as fotografias assinalaram o poder da imagem e a sua centralidade na produção de discursos — e, por vezes, mais do que registos documentais de um passado recente, tal como foram apresentadas, permitiram ficcionar um futuro.

Contudo, e tendo em conta a sua apurada formalização espacial, estas apresentações criavam igualmente uma encenação que reclamava um tempo presente, tratando-se de *exposições expandidas* que redefiniam a experiência do espectador — que era então confrontado com imagens ampliadas em diferentes escalas, por vezes associadas a estruturas em movimento, e capazes de configurar um espaço imersivo que estimulava uma percepção não apenas visual, mas intensamente fenomenológica.

Muito mais do que uma relação retiniana, o que estava em causa nesses dispositivos era, de facto, a intensificação do encontro com a imagem — encontro esse que activava o corpo do espectador, ao convocar todos os seus sentidos, e que reclamava uma duração.

As imagens flutuavam assim entre um tempo passado, o presente da sua experiência, e um futuro — desejado, idealizado, ou em construção, para o qual apon-tavam.

Em diálogo com muitos outros contributos, estratégias como estas deram expressão a uma cada vez mais evidente experimentação em torno da vertente espacial da obra de arte, antecipando, nessa medida, muitas das vias de exploração que se definiram ao longo das décadas seguintes — e que, por oposição a um conceito de espaço abstracto, ideal e neutro, privilegiaram uma dimensão real,

1. A este propósito, ver Margarida Brito Alves, *O Espaço na Criação Artística do Século XX. Heterogeneidade. Tridimensionalidade. Performatividade*. Lisboa: Colibri, 2012.

2. A este propósito, ver *Public Photographic Spaces. Exhibitions and Propaganda from Pressa to The Family of Man, 1928-1955*, Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

física e vivencial.

Com efeito, nesse quadro, e tomando por referência o contexto artístico do segundo pós-guerra, não é por acaso que foi então que passaram a ser utilizados termos que colocam claramente em evidência as características espaciais da obra de arte - tais como "instalação", "construção", "*environment*", ou até "*site-specific*".

Constituídas como espaços — para serem percorridos, explorados, senão mesmo habitados —, essas propostas diluem as fronteiras entre categorias artísticas e consistem em dispositivos que, inerentemente, têm associada uma dimensão temporal, correspondendo a experiências que mobilizam o corpo do visitante e se prolongam no tempo.

Em diálogo com outros meios, a fotografia fez parte dessa dinâmica — como colocou em evidência, por exemplo, a exposição *This is Tomorrow*, organizada em 1956 pelo *Independent Group* na Whitechapel Art Gallery, em Londres.

No contexto da *Pop* britânica, e num momento em que a relação com a imagem se redefinia através da cada vez mais expressiva presença dos mass media no quotidiano — e, em particular, da televisão — nessa exposição foram apresentadas estruturas que, rebatendo qualquer noção de autonomia da arte, procuravam salientar a multidisciplinaridade e a transversalidade da produção artística — e que resultavam da colaboração entre artistas, arquitectos, fotógrafos, designers gráficos e músicos.

No âmbito dos deslizamentos e das contaminações entre categorias artísticas, e dos designados conceptualismos em particular, que determinaram as décadas seguintes, o território da fotografia foi amplamente reconfigurado, tendo sido explorados os seus desdobramentos através de várias materialidades, assim como as suas articulações com o espaço em seu redor.

A este processo de espacialização da imagem fotográfica associemos ainda a crescente integração da imagem em movimento nas práticas artísticas ao longo do mesmo período — como, depois da utilização do filme, nos mostra o recurso ao vídeo por parte de numerosos artistas a partir de meados dos anos 1960.

Se, tal como a fotografia, o vídeo foi inicialmente utilizado enquanto meio para documentar uma acção, remetendo desse modo para um tempo e para um espaço distintos daqueles ocupados pelo espectador, rapidamente foi incorporado em configurações que acentuavam a sua vertente espacial e que assumiam a experiência física do visitante como elemento central da obra — tal como, e tendo neste caso o contexto norte-americano por referência, nos mostram os trabalhos de artistas como Peter Campus, Bruce Nauman, Joan Jonas, Vito Acconci, Dan Graham, Gary Hill ou Bill Viola.

O que estava então em causa nas obras destes artistas não era, de facto, a documentação ou a visualização de outras realidades, mas a constituição de uma situação diretamente relacionada com a presença do espectador — agora um participante implicado na obra —, e com a sua tomada de consciência do momento presente. Não importava assim apenas o que se via, mas também — e talvez sobretudo — como se via, sendo agenciadas as condições espaciais da exposição como parte da obra.

Notemos ainda que em muitas destas abordagens, e noutras que subsequentemente tomaram como ponto de partida pressupostos como estes, foram adoptados múltiplos monitores e/ou ecrãs de projecção, o que tornou o vídeo num suporte privilegiado para o trabalho de diversos artistas que desenvolveram a sua prática no campo da vídeo-instalação, utilizando essas mesmas superfícies de projecção enquanto elementos definidores de espaço.

Dentro da mesma lógica, os planos de projecção deixaram de ser apenas apresentados como rectângulos recortados no espaço que mostravam outros tempos e outros espaços — e, desse modo, reconhecíveis enquanto elementos de mediação — e passaram a ser utilizados em grandes formatos que muitas vezes coincidem com as dimensões das paredes do espaço expositivo, simulando um

ambiente imersivo que corresponde ao campo de visão do espectador.

Ainda num mesmo sentido, e por último, podemos assinalar a pesquisa no campo das designadas Artes Digitais, que, na sequência de algumas iniciativas³ realizadas ainda na década de 1960, e com a gradual generalização da utilização do computador, se afirmaram como um forte vector de experimentação a partir dos anos 1980, introduzindo novas vertentes de criação baseadas na imagem.

Para além das ilimitadas possibilidades de manipulação da imagem então acessíveis, notemos que, dentro destas coordenadas e no campo da instalação, foi justamente através da utilização de imagens digitais que foram simuladas novas realidades⁴ — ilusórias, mas fisicamente experienciáveis.

Importa, no entanto, salientar que, apesar destas soluções imersivas estimularem o envolvimento físico do espectador, paradoxalmente, nelas podemos também distinguir como que um apagamento do corpo. De facto, na maior parte dos casos, estas formalizações são apresentadas em salas escurecidas, nas quais as referências espaciais são muito diminutas, assim como a percepção da presença física do espectador (tal como a dos outros espectadores em seu redor). Nestes termos, trata-se de situações que estabelecem uma dualidade entre a sua marcada dimensão física e a sua não menos forte componente psicológica — que é intensificada justamente através desse apagamento do corpo e do espaço.

3.

Enquanto instalações que espacializam a imagem e que com ela nos confrontam fisicamente, os diversos exemplos que acabo de referir, na medida em que são artísticos, configuram-se como lugares alternativos que nos oferecem a possibilidade de, temporariamente, experiencarmos um mundo análogo, distinto daquele em que quotidianamente habitamos.

Esta ideia remete diretamente para o texto “*Des Espaces Autres*”, de Michel Foucault, inicialmente apresentado como conferência em 1967, e publicado em 1984, e no qual, por oposição à “grande obsessão com a história” que considerava ter determinado o século XIX, o autor identificava então uma “época do espaço”, uma época da “simultaneidade”, “da justaposição, do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso” (Foucault 1994, 752).

Referindo-se ao seu tempo presente, Foucault reconhecia uma sobreposição de regimes espaciais que ancorou na noção de “heterotopia” — um espaço heterogéneo, com várias camadas, real, mas determinado por relações invertidas. Nestes termos, enquanto uma “utopia” seria um espaço sem existência real, uma “heterotopia” corresponderia como que a uma utopia realizada: um espaço de representação, de contestação — um espaço de inversão da realidade, mas que a ela permanece ligado.

Uma “heterotopia” consistiria assim num espaço simultaneamente dentro e fora da realidade, um espaço deslocado, e nesse sentido utópico, mas que ao mesmo tempo seria um espaço acessível, visitável.

Nesta perspectiva, é enquanto heterotopias que podemos abordar diversas das estratégias artísticas anteriormente mencionadas. Estratégias que formalizam espaços de excepção, na medida em se inscrevem num quadrante artístico, e, justamente por isso, distinto do mundo em que vivemos — embora desse mundo sejam também, naturalmente, parte.

Recordemos aqui a formulação de *arte como experiência*, de John Dewey, que definiu a experiência estética como uma parte de um fluxo vivencial mais alargado, embora determinada por características próprias, correspondendo, de certo modo, a um intervalo com um princípio e um fim demarcados. Nessa medida,

3. Por exemplo, as exposições *Computer-Generated Pictures*, organizada na Howard Wise Gallery de Nova Iorque em 1965; a *Generative Computergrafik*, apresentada no Instituto de Tecnologia de Estugarda no mesmo ano; a *Cybernetic Serendipity*, que teve lugar no Institute of Contemporary Art de Londres em 1967; ou ainda *Software, Information, Technology: Its New Meaning for Art*, patente no Jewish Museum de Nova Iorque em 1968.

4. A este propósito, ver, por exemplo, Michael Rush, *New Media in Art*, London: Thames & Hudson, 2005, ou Oliver Grau (ed), *Media Art Histories*, Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press, 2007.

a experiência estética inscreve-se na continuidade da experiência geral da vida humana, mas é identificável em si mesma, enquanto situação ou episódio, como uma “experiência real” (Dewey 1980, 36), distinta do que a antecede e do que a sucede – isto é, uma experiência entre tempos.

De facto, e enquanto práticas artísticas que são, as experiências anteriormente referidas distinguem-se das muitas outras situações que integram a nossa vida, já que se inscrevem num sistema expositivo, artístico, que, para utilizar uma expressão de Jacques Rancière, recorta o espaço comum e oferece um “modo específico de visibilidade” (Rancière 2010, 89).

Ou seja, dentro dos espaços artísticos, e a partir do regime de visibilidade que os determina, a nossa relação com aquilo que nos é apresentado distingue-se daquela que temos com o mundo quotidiano em que vivemos.

4.

Sendo a imagem, na actualidade, um vector de reflexão que tantas discussões tem suscitado, pergunto-me assim de que forma as condições específicas de visibilidade que as artes nos oferecem têm, ou não, a capacidade de transformar a nossa relação não apenas com as imagens, mas também com a realidade. Sobre tudo quando os processos que tomei como referência — e que articulam espaço, tempo e imagem — exploram o binómio arte/vida e incorporam uma evidente porosidade entre o artístico e o não artístico, desde logo através da presença das próprias imagens — que convocam não apenas diferentes temporalidades e diferentes espacialidades, mas também o mundo “lá fora”.

Trata-se, efectivamente, de espaços povoados por imagens — imagens que, na sua maioria, transportam um passado, dado o seu suposto carácter *indexical*, mas que, ao mesmo tempo, são activadas no presente, fazendo-nos assim conviver com tempos outros, com espaços outros e com as histórias outras que essas imagens transportam, recuperam e nos dão ver. Mas que também não nos dão a ver, tendo em conta o que uma imagem pode esconder. E esconde sempre.

E a esta nebulosa acrescentemos ainda as imagens remontadas, as imagens transformadas, ou mesmo as imagens manipuladas, que já se distanciaram do seu referente e que até parecem documentar o que nunca aconteceu, complexificando assim a nossa relação com a realidade.

Realidade essa que se torna ainda mais complexa se, a estas possibilidades, juntarmos as imagens que estão actualmente a ser inteiramente criadas, ou produzidas por inteligência artificial – dispensando qualquer referente real e aniquilando por completo a dimensão documental ou *indexical* que (ainda) associamos à fotografia.

Operando através de um sistema de simulações que estimula a criação de conteúdos aparentemente fiáveis, essas imagens lançam-nos numa total indistinção entre o real e o ficcional. No limite, são conteúdos que podem dar credibilidade a qualquer absurdo.

No texto “*Pictures*”, que assinou para a célebre exposição⁵, com o mesmo nome, de que foi curador em 1977, no Artists Space em Nova Iorque, Douglas Crimp comentou um curto filme de Jack Goldstein, no qual o artista transformava, através de um processo de animação, uma sequência de imagens que captara. Crimp notava, nesse processo, a introdução de um distanciamento entre o evento e os espectadores, salientando que, para o artista, esse distanciamento era uma condição necessária para o entendimento do mundo. E acrescentava que “nós apenas experienciamos a realidade através das imagens que dela registamos” (Crimp 1977, 3).

Aprofundando esse argumento, Crimp assinalava o protagonismo das imagens na determinação da nossa experiência da realidade, notando que a função das mesmas parecia ter passado da interpretação para a usurpação dessa realidade

5. Intitulada igualmente *Pictures*, essa exposição teve lugar no Artists Space, em Nova Iorque, entre 25 de Setembro de 29 de Outubro de 1977, tendo reunido trabalhos de Troy Brauntuch, Jack Goldstein, Sherrie Levine, Robert Longo e Philip Smith.

— e defendia ser então imperativo entender a própria imagem não como modo de recuperar uma realidade perdida, mas para determinar como uma imagem se torna uma estrutura significante. Não deixava, contudo, de sublinhar, referindo-se ao conteúdo e ao significado das imagens, o seu “extraordinário nível de opacidade” (*Ibidem*).

Com efeito, e como bem sabemos, as imagens são subjectivas, incluem múltiplos significados que muitas vezes lhes atribuímos através das nossas próprias referências. Jogam entre a visibilidade e a invisibilidade.

A imagem dá a ver, mas dá-nos também a consciência de tudo aquilo que não vemos, de tudo o que não vimos — de todo o fora de campo, de tudo o que ficou para lá do enquadramento, e a que nunca vamos ter acesso.

Importa por isso ter sempre, e bem, presente que as imagens têm uma natureza fragmentária e movem-se muito para lá do contexto do visível. Além disso, são produzidas dentro de sistemas que enformam, e que condicionam, o nosso modo de olhar o mundo. Inscrevem-se numa estrutura que tanto opera num domínio de visibilidade e de afirmação, como é conivente com uma história de ausências, de bloqueios, de subtracções e de apagamentos.

Assim, a imagem não é a realidade, mas apenas um ponto de vista sobre a realidade. Um ponto de vista que revela, mas que também oculta — sendo que o que oculta pode ser bem mais importante, interessante e significativo do que o que revela.

É nesse sentido que, com uma muito apurada consciência sobre as diferentes camadas que as imagens incorporam, e dos mecanismos de poder que as sustentam, que Silvia Rivera Cusicanqui nos propõe uma “Sociologia da Imagem” enquanto instrumento crítico sobre os nossos modos de olhar.

Por oposição à Antropologia da Imagem, que, como nota a autora, procura “familiariza-nos com a cultura, com a língua e com o território de sociedades outras” — com o que conhecemos menos bem —, esta Sociologia da Imagem “supõe uma desfamiliarização, uma tomada de distância perante o conhecido” (Cusicanqui 2015, 21) — ou seja, exige-nos a capacidade de criar um distanciamento crítico em relação ao que nos está mais próximo.

Se a Antropologia visual “se funda numa observação participante”, na qual essa participação tem por fim essa mesma a observação, a Sociologia da Imagem “observa aquilo em que, à partida, já se participa” (*Ibidem*).

O que está em causa neste argumento, até certo ponto, é a nossa aptidão para sair de uma zona de conforto perante as imagens e questioná-las, procurar as suas fricções, ou até identificar o invisível que as mesmas contêm.

Por outro lado, importa notar que, através das imagens, podemos também, subjectivamente, ver outras coisas que nelas não estão. Podemos, a partir delas, aceder a outras imagens e até a outras realidades, que delas não fazem, aparentemente, parte. Como se, aberta, mas também sujeita, à interpretação de cada um de nós, a imagem pudesse ser não apenas um plano de representação, mas também um plano de desvio, ou mesmo de projecção.

A este propósito, atentemos em autores como Ariella Azoulay que, em diversos dos seus textos, salienta que a fotografia não consiste num documento com um “ponto de vista estável”, tratando-se antes do produto de um encontro entre diversos protagonistas — o fotógrafo e o fotografado, a câmara e o espectador (Azoulay 2010, 11).

Discutindo a dimensão documental da fotografia, Azoulay nota aliás que, recentemente, esta passou a ser considerada “parcial, falsa, acidental e tendenciosa” (Idem, 9), fazendo-nos assim questionar, uma vez mais, a sinuosa relação entre as imagens e a realidade.

Tendo em conta o protagonismo que esta perspectiva atribui ao espectador, ou ao receptor, e às suas subjectividades, podemos, até certo ponto, relacioná-la com uma observação de Jacques Rancière, na qual, privilegiando a fotografia,

o autor salienta a complexidade da noção de médium – chamando a atenção que “a palavra “médium” entende-se, em princípio, como “o que permanece entre”: entre uma ideia e a sua realização, entre uma coisa e a sua reprodução”. O médium surge assim como “um intermediário, como um meio para um fim ou o agente de uma operação” (Rancière 2016, 33).

Contudo, a própria imagem, ou a fotografia, registada, e nesse sentido entendida como um fim, pode ocupar um lugar que é também ele um “lugar entre” – na medida em que se relaciona não apenas com seu referente, mas igualmente com o seu receptor e com as suas condições de recepção. Devemos assim questionar, adicionalmente, o que acontece entre nós e as imagens.

Situando-se entre espaços, tempos e realidades, a imagem medeia; é também um intermediário. Está no meio. Faz parte de um processo que teve um princípio – que o tempo vai tornando cada vez mais opaco e subjectivo – e que tem um fim (não menos) indefinido – desde logo através do modo como é lida e age no presente.

De facto, a imagem está ligada a um tempo que passou, mas transporta esse tempo para o presente, reinserindo-se, continuamente, em diferentes contextos e condições de legibilidade.

A cada momento que passa, a imagem actualiza as relações que conosco estabelece, abrindo-se a novas leituras. Como escreveu de múltiplas e diferentes formas Georges Didi-Huberman, revisitando Walter Benjamin, a imagem é dialéctica, é sempre um encontro entre um agora e um outrora; um clarão que de longe nos chega, e que mostra “o fulgor e a fragilidade dessa aparição que é preciso apanhar em voo” (Didi-Huberman 2019, 15).

Olhamos assim para as imagens do presente para o passado, questionando as suas valências, mas talvez possamos procurar nelas não tanto as suas permanências, as eventuais certezas que nos trazem, mas antes as suas ambivalências e o seu potencial de movimento. Procurar nelas não tanto a suas evidências, ou transparências, mas a suas impurezas, as suas potências, ou mesmo os futuros que anunciam ou implicam. Ou ainda procurar não tanto a bidimensionalidade das suas superfícies, mas as espessuras que o tempo lhes acrescentou e que o presente pode ampliar – reconhecer a dimensão imaginativa que as imagens incluem e, a partir dela, reinventar e recriar o mundo.

Afinal, o fim indefinido da imagem depende não só de uma recepção sempre em aberto e em constante actualização, mas também do impacto que em cada um de nós essa mesma imagem pode ter, e ainda das consequências que esse impacto pode vir a ter.

Nestes termos, a imagem une espaços e tempos, faz parte de um fluxo, e tem o potencial de nos colocar numa posição capaz de nos tornar actantes num tempo ainda por vir – por oposição ao lugar de passividade tantas vezes associado ao ponto de chegada. Com efeito, um ponto de chegada pode ser, sempre, um novo ponto de partida.

Regresso ao texto de Douglas Crimp e à sua ideia de usurpação da realidade pelas imagens, assim como à de distanciamento enquanto condição necessária para o entendimento do mundo.

Pergunto-me se, à luz das estratégias de configuração da imagem a que me fui referindo ao longo deste texto, a presença de imagens num contexto artístico não poderá ser justamente uma forma de estabelecer esse necessário distanciamento.

Num momento em que as imagens continuam a proliferar, estão por todo o lado, ao ponto de até delas desconfiarmos e deixarmos de lhes atribuir importância, paralisando desse modo os seus efeitos, pergunto se, funcionando exactamente como uma heterotopia, poderá a produção artística resgatar a nossa relação com as imagens ao corresponder a um espaço de excepção e de inversão. Corresponder a um espaço de exílio, de paragem, onde podemos voltar a pensar com, sobre, e a partir das imagens. Corresponder a um espaço outro, de tensão,

de mediação, de crítica e de reflexão, no qual podemos olhar, com outro tempo e com outra atenção, para as imagens e permitir assim que, afinal, com todos os seus equívocos, com todas as suas latências, mas também com todas as suas potências, essas imagens possam voltar a entrar em movimento.

5.

Volto aos migrantes de John Berger e penso na forma como, na história que aqui comecei por recuperar, as fotografias uniram passado, presente e futuro.

Observo com maior atenção as fotografias de Jean Mohr que acompanham o texto de John Berger. E percebo que todas elas testemunham um passado, mas que também me atiram para um presente. Percebo que, afinal, todas me falam sobretudo de um presente. E, com a consciência dessa pertinência no presente, percebo ainda que me convocam a pensar num tempo futuro.

E continuo a perguntar-me de que forma a nossa relação com as imagens pode perturbar e reconfigurar a nossa percepção do passado, contribuir para melhor compreendermos o presente e, quem sabe, mobilizar-nos para alterar o futuro.

Referências

- AAVV (2009). *Public Photographic Spaces. Exhibitions and Propaganda from Pressa to The Family of Man, 1928-1955*, Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- ALVES, Margarida Brito (2012). *O Espaço na Criação Artística do Século XX. Heterogeneidade. Tridimensionalidade. Performatividade*. Lisboa: Colibri.
- AZOULAY, Ariella (2010). "What is a photograph? What is photography?", *Philosophy of Photography*, Vol 1, n.º 1, pp. 9-13.
- AZOULAY, Ariella (2008). *The Civil Contract of Photography*, London: Zone Books.
- BARTHES, Roland (1998). *A Câmara Clara, Edições 70*. (Originalmente publicado em 1980).
- BERGER, John; MOHR, Jean (2018). *Um Sétimo Homem*, Lisboa: Antígona. (Originalmente publicado em 1975)
- CRIMP, Douglas (1977). "Pictures", *Pictures*, New York: Artists Space, pp. 3-29.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera (2015), *Sociologia de la Imagen. Miradas ch'ixi desde la Historia Andina*, Buenos Aires: Tinta Limón.
- DEWEY, John (1980). *Art as Experience*, New York: Perigee. (Originalmente publicado em 1936).
- FOUCAULT, Michel (1994). "Des Espaces Autres", *Dits et Écrits 1954-1988. Vol IV - 1980-1988*, Paris: Gallimard, pp. 752-762.
- GRAU, Oliver (Ed.) (2007). *Media Art Histories*, Cambridge, Massachusetts/London, England: The MIT Press.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2019), *Remontagens do Tempos Sofrido*, Lisboa: Ymaggo.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- RANCIÈRE, Jacques (2016). "O que o "médium pode querer dizer: o exemplo da fotografia", in *ARTis ON*, n.º4, pp. 32-40.
- RUSH, Michael (2005). *New Media in Art*, London: Thames & Hudson. (Originalmente publicado em 1999).
- SONTAG, Susan (2008). "In Plato's Cave", *On Photography*, London: Penguin Books. (Originalmente publicado em 1977).

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.X
EDIÇÃO ESPECIAL MDOC

Autobiografia: campo de experimentação em expansão

José da Silva Ribeiro

José da Silva Ribeiro - AO NORTE - GECND e ID+ - CINEMAS

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA), Universidade Federal de Goiás

José da Silva Ribeiro

Licenciado em Filosofia pela Universidade do Porto (1976), graduação em Cine Vídeo pela Escola Superior Artística do Porto (1989), mestre em Comunicação Educacional Multimedia pela Universidade Aberta de Portugal (1993) e doutorado em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Aberta de Portugal (1998). Foi professor da Universidade Aberta de Portugal. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Visual, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia visual, antropologia digital, cinema, métodos de investigação em antropologia, interculturalidade e cultura afro-atlântica. Tem realizado trabalho de campo em Portugal, Cabo Verde, Brasil, Argentina e Cuba. Coordenou a Rede Internacional de Cooperação Científica Imagens da Cultura / Cultura das Imagens. Professor visitante da Universidade Mackenzie (Educação, Arte e História da Cultura), da UECE, da UCDJB, da Universidade de Múrcia - Espanha (ERASMUS) e da Universidade de Savoie - França, Universidade de S. Paulo. Entre 2016 e 2019 foi professor visitante da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Artes Visuais e Faculdade de Ciências Sociais. Coordena o Grupo Estudos de Cinema e Narrativas Digitais na AO NORTE - Associação de Produção e Animação Audiovisual e colabora com outros projetos desta Associação. Colabora com diversas Revistas Científicas, Festivais de Cinema, Grupos e Redes de Pesquisa/investigação.

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues é Doutora em Artes pelo Chelsea College of Arts, University of the Arts London. Professora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e do curso de graduação Artes Visuais Bacharelado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Orienta e desenvolve investigações na linha de pesquisa Poéticas Artísticas e Processos de Criação, com ênfase na Pesquisa Autobiográfica em Arte. É líder fundadora do grupo de pesquisa Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas - NuPAA/UFG/CNPq. Foi Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) no biênio 2019/2020, da qual é membro filiada ao Comitê Poéticas Artísticas desde 2010. É membro da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) desde 2018. A sua prática artística, pedagógica e investigativa é orientada pelas poéticas de (auto)localização que articulam noções de espaço, lugar, território, deslocamento e autobiogeografia.

No ensaio *O pacto autobiográfico*, publicado em 1975, Philippe Lejeune assume a seguinte definição para autobiografia: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). O autor enfatiza que é preciso que exista uma relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem, muitas vezes demarcada pelo uso da primeira pessoa, mas que pode admitir expressões na segunda e terceira pessoas a depender dos tempos de enunciação – desde que narrador e personagem principal coincidam. Dessa forma, Lejeune chama a atenção para os pactos a serem firmados entre autor e leitor, a depender do tipo de narrativa: 1) Pacto autobiográfico é aquele que garante que o autor e o sujeito da narrativa sejam a mesma pessoa, a ponto de o nome do autor estar claramente revelado na capa ou folha de rosto do livro, por exemplo, chancelando o texto como autobiográfico; 2) Pacto fantasmático é uma forma indireta de pacto autobiográfico, presente principalmente nos romances em que existem indícios autobiográficos da vida daquele que o escreve, abrindo possibilidade para a autoficção; 3) Pacto romanescos, assumidamente de natureza ficcional, indica que autor e narrador não são a mesma pessoa e que a obra se trata de fato de uma ficção; 4) Pacto referencial é aquele que sinaliza o compromisso do autor com a imagem do real, pois a autobiografia literária pode pretender ser ao mesmo tempo um discurso verídico e uma obra de arte, como explica Lejeune (2008), embora se espere que o autor-narrador-personagem seja honesto quanto aos limites à verossimilhança impostos por esquecimentos e imprecisões inevitáveis ao se lidar com a construção narrativa da própria vida. O importante aqui é garantir que o leitor possa identificar com clareza a natureza do texto que tem em mãos, pois para que a autobiografia funcione como gênero, aponta Lejeune, é preciso que a recepção se dê de forma consciente e que leitoras e leitores reconheçam que estão a ler de fato um texto autobiográfico – eis o pacto de verdade. Um ato autobiográfico deve ser sincero, por isso se espera que a enunciação autobiográfica seja pessoal e que lance um olhar para o passado de modo subjetivo e da forma mais verossímil possível.

Dos anos 1960 aos anos 2000, Lejeune e outros estudiosos do campo da autobiografia presenciaram grandes transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que certamente afetaram a compreensão não só desse gênero literário, mas das possibilidades de práticas de autorrepresentação. A produção, circulação e recepção de narrativas autobiográficas tornaram-se muito mais complexas com os novos fluxos entre meios analógico, eletrônico e digital, bem como com a maior diversidade de meios para criar, registrar e arquivar narrativas: da escrita à oralidade, do visual ao audiovisual, do computacional às redes repletas de dados usados agora por sistemas inteligentes com vistas à computação quântica. Expressões autobiográficas noutros meios começaram a surgir no cinema (o “eu” a ficar enorme na tela), na televisão (nos programas de entrevista), a história oral e os estudos de gênero se multiplicaram nas ciências sociais e nas ciências humanas, as narrativas de si passaram a permear cada vez mais as artes, os quadrinhos, a Internet e, agora, o metaverso.

Lejeune sinalizava há décadas que a autobiografia vinha se tornando um campo transversal, abrindo-se a outras disciplinas, tais como a educação, “a psicanálise e a psicologia, a sociologia, a história. (...) Ela permite prestar atenção em si e escutar o outro simultaneamente” (LEJEUNE, 2008, p. 66). Os vocabulários que surgem dessas imbricações são elásticos, plásticos e polissêmicos, muito úteis para lidar com a autobiografia como campo de experimentação em expansão no qual estamos vivendo, em que o adjetivo “autobiográfico” passa a abrir possibilidades cada vez mais interessantes para as práticas de si noutras linguagens.

Philippe Lejeune chamou, ainda nos anos 1970, de “espaço autobiográfico” o espaço criado pelo leitor ao lidar com os projetos auto/biográficos de autores que estabelecem pactos distintos, “articulando as criações de ficção com textos autorreferenciais” (LEJEUNE, 2008, p. 223). Em meio à multiplicidade de possibilidades de apreensão das identidades e/ou verossimilhanças representadas ou autorrepresentadas nesses projetos, esse espaço vai sendo densamente povoado por uma série de expressões de si, como aponta Leonor Arfuch (2009,

p. 114): “biografias, autobiografias, memórias, diários íntimos, correspondências, testemunhos, histórias de vida, [...] rascunhos, cadernos de anotações, de viagens, anotações de cursos, lembranças de infância”. Além disso, entrevistas, “conversações, retratos, perfis, anedotários, indiscrições, confissões próprias e alheias, narrativas de autoajuda, velhas e novas variantes do show – *talk show*, *reality show* – sem deixar de fora por certo o da política” (ARFUCH, 2009, p. 114). Leonor Arfuch chama a atenção para o que passa a acontecer em outros campos, especialmente no cinema, no teatro e nas artes visuais: “pode-se perceber um crescente deslize auto-referencial: registros intimistas – à luz da câmara digital -, um novo tipo de documentalismo que envolve quem está atrás do olho da câmara, um “teatro da experiência” que pode conjugar corpo e nome, inúmeras obras de arte conceitual povoadas de objetos do mundo privado” (ARFUCH, 2009, p. 114).

Em 1969, num momento de grande efervescência do movimento feminista nos Estados Unidos da América, Carol Hanish (1969) reivindicou: o pessoal é político! Naquela década, muitas mulheres passaram a se organizar em grupos para compartilhar vivências, narrativas na primeira pessoa, de modo a promover um aumento de consciência das situações de opressão às quais estavam expostas cotidianamente em várias instâncias do viver. Histórias pessoais que revelavam problemas coletivos para os quais eram necessárias soluções coletivas. Em inglês, essa estratégia se chamou “consciousness raising”, e Harnish a compreendia como uma “terapia política”. Houve muitos desdobramentos desses movimentos para as artes, em especial na performance, nas publicações independentes (como os zines e livros de artista) e na videoarte, meios que possibilitaram expressões de um “eu” feminista e ativista articulador de narrativas de si poderosamente relacionais que endereçavam problemáticas pessoais e coletivas.



Figura 1 - Leticia Parente, *Preparação*, 1975, 3'30". Câmera Portapack ½ polegadas. Câmera: Jom Tob Azu-lay. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KLX9mfuFh8k> Acesso em: 23 jan. 2023

Enquanto isso, as experimentações no campo da artemídia certamente passaram a influenciar e ampliar as possibilidades de se pensar a representação autobiográfica, originariamente vinculada ao campo da literatura com posteriores reverberações na fotografia e no cinema que “tornaram-se meios de investigação do real e de suas condições de representação, constituindo novos canais de linguagem” (CANONGIA, 2005, p. 75). As experimentações artísticas que se

deram a partir dos anos 1960 em contextos de turbulências política e social e em meio a avanços tecnológicos no seio do capitalismo global em expansão, passaram a aproximar arte e vida de forma poética e política. Ao fazer arte, artistas propunham revoluções que conectavam as esferas do pessoal e do social em conexão com os avanços tecnológicos. Fazer arte e fazer vida se interrelacionavam e geravam formas cada vez mais fragmentadas de arte em meio à onipresença das telas: do cinema, dos televisores e logo mais dos computadores ligados à Internet.

Nesse contexto, é possível observar que as expressões do “eu” mudaram muito desde Santo Agostinho, Rousseau ou Montaigne. Como indica Arlindo Machado, “computadores conectados em rede, ao colocar também em conexão os seus usuários e permitir que cada um deles se distribua dentro dessa rede, estão afetando profundamente as relações de intersubjetividade e de sociabilidade dos homens, assim como a própria natureza do “eu” e da sua relação com o outro” (MACHADO, 2007, p. 35). Nos últimos cinquenta anos, câmeras, equipamentos de som, computadores e outras tecnologias eletrônicas e digitais se tornaram mais acessíveis. Alguns artistas passaram a experimentar formas híbridas de expressão (multimídia, imersivas e interativas) gerando obras de arte que passam a exigir, portanto, uma nova disposição do público e dos próprios criadores. Trabalhos multimedia demandam engajamentos específicos, em que os modos de ler, ver e ouvir precisam ser expandidos para experimentar a multiplicidade de narrativas possíveis. Como alerta Arlindo Machado, “não por acaso fala-se tanto hoje em sinestesia – a música é visual, a escultura é líquida ou gasosa, o vídeo é processual, a literatura é hipermídia, o teatro é virtual, o cinema é eletrônico, a televisão é digital” (MACHADO, 2008, p. 72). É preciso que estejamos abertos à experiência.

Em seu livro *Picturing Identity: Contemporary American Autobiography in Image and Text*, Hertha S. Wong (2018) chama a atenção justamente para as imbricações entre texto-imagem-corpo-objeto nas expressões artísticas do autobiográfico na contemporaneidade. Ela emprega o conceito de “intermedia”, cunhado em meados da década de 1960 por Dick Higgins, co-fundador do grupo Fluxus, quando muitos artistas lidavam com o *happening*, a desmaterialização do objeto de arte e as novas media. No mesmo período, feministas passaram a reivindicar seu direito ao espaço público e a performance tornou-se uma forma de explorar experiências pessoais e coletivas para expor a opressão cotidiana dentro de uma sociedade patriarcal. A partir da década de 1980, a fotografia tornou-se uma ferramenta crucial para artistas como Cindy Sherman, Nikki S. Lee e Jo Spence, cruciais para a compreensão da busca por ampliação das possibilidades de conexão entre imagem-corpo-texto no contexto dos Estudos Autobiográficos, dos Estudos Visuais e de Gênero. Percebe-se, ao olhar trabalhos artísticos dessa natureza, que na arte e na cultura contemporâneas pessoas têm usado o que está disponível no cotidiano para expressar vozes inéditas, imagens não vistas e histórias não contadas. Como aponta Lejeune (2008, p. 227), “a imagem está sempre ligada a uma determinada realidade”. Nas artes, Tvardovskas ressalta que as imagens no contexto autobiográfico:

[...] conectam-se e invadem as memórias individuais do espectador ao mesmo tempo em que desconstróem a estabilidade de tais experiências, numa crítica política coletiva. Também aí as subjetividades mostram-se por uma multiplicidade, trazendo à tona além do gênero, marcas da colonização, das condições econômicas e materiais da vida. Formula-se, através de imagens artísticas, uma crítica ao sujeito branco, masculino e universal, onde elementos autobiográficos – típicos do individualismo ocidental – são revertidos e ressignificados, em nome da pluralidade e da intensificação das experiências vividas. (TVARDOVSKAS, 2010).



Figura 2 - Hariel Revignet, *Amarração Axétetura*, 2019. Colagem digital, dimensões variáveis. Acervo da artista.

Nas Américas, em Abya Yala, artistas têm se engajado nos estudos pós-coloniais e perspectivas anticoloniais, contracoloniais e decoloniais por meio da prática artística, contestando discursos hegemônicos e reivindicando o direito às narrativas de si que endereçam o pessoal e o coletivo. Como afirma Sophia Pinheiro (2020), “uma mulher indígena que decide cuidar de si e de seu povo por meio da autoimagem exerce o poder da representatividade e do que se deseja mostrar. [...] o uso da câmera sublinha papéis de liderança e de interlocução em projetos culturais, festivais de cinema e até mesmo em artigos como este”.



Figura 3 - Patrícia Ferreira Pará Yxapy e Sophia Pinheiro, *Jaexá va'e jo hete re - O corpo que enxergamos*, 2017, desenho sobre fotografia. Disponível em: <https://revistaphilos.com/a-imagem-como-arma-o-cinema-feito-por-mulheres-indigenas-por-sophia-pinheiro/> Acesso em: 23 jan. 2023

Assim, passa-se a pensar criticamente as noções de *self* em relação ao passado colonial do continente e nossas complexas identidades nacionais. Um espaço frutífero para perguntas e conversas se abre no espaço autobiográfico, em diversidade de línguas, convocando culturas e cosmogonias que demandam por mais estímulos às manifestações não ocidentais do eu e à diversidade autobiográfica através do desafio aos desígnios geopolíticos e à hegemonia das representações. As expressões autobiográficas transformam-se em “fonte de táticas, práticas, métodos e saberes de grande relevância para as práticas artísticas contemporâneas, pois instaura meios de amplificar vozes de sujeitos silenciados e de reconhecer a potência do feminino, da intimidade, do fracasso, do tropeço, da dúvida, dos deslocamentos e da subjetividade como formas relevantes de produção de conhecimentos transformadores de nossas realidades” (RODRIGUES, NASCIMENTO, SILVA, 2019, p. 70).



Figura 4 - Dalton Paula, *A promessa*, 2012. Fotografia, dimensões variáveis. Fonte: <http://www.omenelick2a-to.com/artes-plasticas/o-grito-de-dalton> Acesso em: 23 jan. 2023.

Na exposição *Estados da Imagem*, que aconteceu no Centro Cultural Belém, em Lisboa, Raymond Bellour ao buscar observar a presença da fotografia em outros meios reconhece que o “fotográfico” não é uma categoria apenas da fotografia, mas um aspecto transversal a vários gêneros e práticas da imagem (MACHADO, 2008). Propomos aqui fazer uma operação semelhante e lançar um olhar para o “autobiográfico” como uma categoria que não é exclusiva da autobiografia nem dos seus procedimentos específicos. Desejamos tomar o “autobiográfico” como transversalidade a vários gêneros e práticas, geradora não apenas de textos, mas de sons, imagens, dados, arquivos em que as expressões do “eu” possam se dar de forma expandida através de práticas, ações, gestos mediados por tecnologias diversas e capazes de influenciar redes de relações em contextos localizados e dinâmicos - do local ao global. Portanto, partimos da elasticidade da palavra “autobiografia” e concordamos com Philippe Lejeune ao reconhecer que ela “se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros), tanto quanto no campo da criação artística” (LEJEUNE, 2008, p. 104).

Cinema autobiográfico

Quando em agosto de 2022 propusemos o tema para o Fora de Campo - Curso de Verão 2023 não tínhamos uma dimensão completa da extensão da produção

cinematográfica autobiográfica, nem mesmo a quantidade de produção artística, científica, literária sobre esta temática. Acresce a esta avalanche de informação a premiação de Annie Ernaux com o Nobel da literatura, criadora do conceito de auto-socio-biografia, materializada na sua produção literária e no filme *Les Années Super-8* (2022), de Annie Ernaux e David Ernaux-Briot, conceito que nos serve para abordar as questões do cinema autobiográfico e das autobiografias no cinema.

Podemos considerar que o cinema autobiográfico nasceu com o nascimento do cinema. *Repas de bébé*¹ (1895) e *L'arroseur arrosé*² (1895), dos Irmãos Lumière, remete-nos para os filmes de família e a reflexividade desde sempre ligados ao cinema autobiográfico. O cinema de Charles Chaplin tem também uma matriz autobiográfica quer pelos títulos centrado na figura de Charlot quer pelos temas abordados, metafóricos quase sempre. Destes destacamos *Charlot emigrante*³ (1917) em que Charles Chaplin traz para o convés do navio o gueto judeu (e árabe) de Londres na viagem de migração para os Estados Unidos, as dificuldades de inserção na sociedade americana, a fome, a discriminação e até o sucesso imaginado – construção de um *alter ego*. Também Dziga Vertov no filme *O homem com a câmara de filmar* (1929) nos traz a biografia não apenas do homem da câmara de filmar, mas também de todo o grupo – cine-olho (cinema olhar) reveladores de um processo de desvendar, pelo cinema, uma realidade artística, social, cultural e histórica. Muitos outros cineastas se envolveram em temáticas autobiográficas: Jean Cocteau - *Le Testament d'Orphée ou Ne me demandez pas pourquoi* (1960) “meu filme não é outra coisa senão uma sessão de strip-tease, consistindo em tirar pouco a pouco o meu corpo para mostrar a minha alma toda nua. Pois existe um considerável público da sombra, faminto por algo mais verdadeiro que a própria verdade e que será, um dia, o signo do nosso tempo” (abertura do filme). François Truffaut em *Os incompreendidos* (1959), constrói um entre lugar, entre a autobiografia e a ficção, a ficcionalização de si e em *Les quatre cents coups* (1959) recria as travessuras de Antoine Doinel aos 14 anos e seus colegas de escola, como que recriando seus ímpetus juvenis 14 anos depois. O cineasta traz para o filme a ambiguidade de questionar a própria vida em cena. Então vários apontamentos surgem, entre eles a dúvida sobre a própria proposta do filme. Truffaut fala de forma tão escancarada, como deixou claro a imprensa da época, sobre suas experiências de rejeição na adolescência. Também em *L'enfant sauvage* (1970) cria, como Chaplin, um superego ao desempenhar o papel de Jean Itard e ao defender a possibilidade de educação de a criança encontrada na floresta (como nas travessuras de Antoine Doinel). Em *Journal dun Curé de Campagne* (1951) de Robert Bresson começa com a escrita de um diário que acompanha todo o filme: “Não acho que estou a fazer nada de errado ao escrever diariamente com franqueza absoluta os segredos mais simples e insignificantes de uma vida carente de mistérios”. Inspirado nas confissões de um padre, o escritor Georges Bernanos que morreu dois anos antes do lançamento do filme de Robert Bresson, em 1950, narra o quotidiano de um jovem clérigo enfermo em Ambricourt, vilarejo no norte da França. Sobre a adaptação Bresson escreveu: “Minha lealdade a mim mesmo de repente me pareceu garantir minha lealdade a Bernanos⁴. Eu fiz um molde, meu molde. E coloquei tudo o que queria entrar na substância do livro, inclusive aqueles pensamentos e experiências conscientes e inconscientes do autor, mais importantes que os fatos”. O filme abre uma nova era de adaptação literária ao cinema. Dispondo de três elementos: o texto escrito, o texto falado, a imagem, orquestra-os de modo a “que ora se fundem, ora se sobrepõem, mas sempre se complementam numa harmonia polifónica. como se tomados, envolvidos por essa repetição e a desejada monotonia do tom, do gesto dessa mão que traça diante de nós os sinais de seu drama, dessas imagens, cinzentas, vazias de seu relevo, ao mesmo tempo precisas e confusas como os dos sonhos” (BRESSION, 1959, p. 26)

1. <https://www.youtube.com/watch?v=YaiADfZnJkw>, acesso em janeiro de 2023.

2. <https://www.youtube.com/watch?v=rcxbNWKW7pQ>, acesso em janeiro de 2023.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=a0JgDBHuMCU&t=198s>, acesso em janeiro de 2023.

4. Referência à obra literária do escritor e jornalista Georges Bernanos - *Journal d'un curé de campagne* 1936.



Figura 5 - *Journal d'un Curé de Campagne* (1951) de Robert Bresson

Estes, entre os muitos outros filmes de autoficção, entre muitos outros realizadores que construíram narrativas baseadas ou ficcionadas a partir das suas experiências vividas.

A institucionalização / reconhecimento formal do cinema autobiográfico e dos princípios do cinema autobiográfico ou das autobiografias no cinema ou como refere Patrícia Mourão – “a invenção de uma tradição”, acontece nos Estados Unidos na “*Buffalo Conference on Autobiography in the Independent American Cinema*” em 1973. O objetivo anunciado no cartaz da conferência era investigar “a tradição emergente da autobiografia no cinema independente contemporâneo”.

Em metade dos filmes de vanguarda americano presentes, o tema da “autobiografia” no cinema estava puxando para todos os lados e correndo descontroladamente. [...] Enquanto antes de 1960 (conforme descrito em um pequeno artigo de Jay Leyda) os aspetos autobiográficos e diários entraram no cinema principalmente de forma indireta (exemplos podem ser vistos na obra de Lumière, Dziga Vertov, Chaplin, etc), a partir da década de 1960, ocorre uma expansão radical do uso da autobiografia no cinema. Isso é claramente visível no trabalho de cineastas independentes. A forma relacionada praticada no cinema comercial é a biografia. Mas a autobiografia filmada em todas as suas complexidades só pode ser encontrada entre os independentes (MEKAS, 1973, p. 73).

Patrícia Mourão e sua tese de doutoramento, referenciada em muitos trabalhos acadêmicos atuais, propõe uma história para a autobiografia no cinema. Considere que: “Primeiro, o esforço demonstrado para se pensar e propor uma história para a autobiografia no cinema (Lumière, Chaplin e Vertov como pontos de ancoragem). Segundo, um empenho ainda maior para compreender o fenômeno a partir das convenções de um gênero (a tentativa de classificar a produção entre vários subgêneros). Terceiro, a sugestão de que a tendência da autobiografia é um fenômeno maior, não localizado exclusivamente no campo do cinema de vanguarda, e que acolhe uma variedade de linguagens (vídeo-arte e cinema político). E, quarto, condensando todas as outras, a ideia de que a novidade do fenômeno está na sua consciência como gênero ou como forma, mais do que na prática propriamente dita. Ou seja: a prática ou a forma da autobiografia não seria em si uma novidade, mas a consciência e o debate sobre ela sim – resta saber, e acreditamos que sim, se essa consciência modifica a forma” (MOURÃO, 2016, p. 29).

O segundo momento, referido por Mourão, emerge a partir deste congresso centrado no debate sobre o género e suas convenções – autorreflexividade e a relação com a linguagem e com a inscrição do tempo, e sua genealogia inspirada história na autorrepresentação na pintura, na fotografia, na literatura. Nesta fase há um esforço notável para pensar o cinema autobiográfico como uma tradição e em relação ao género literário autobiográfico. Michel de Montaigne (1533 - 1592) “assim, Leitor, sou eu mesmo a matéria do meu livro: não há nenhuma razão para que tu empregues teu lazer sobre um tema tão frívolo e fútil. Então, adeus” (MONTAIGNE, 2005, p. 11), Jean Jacques Rousseau (1712-1753) – “consagro meus dias a estudar-me a mim mesmo e a preparar de antemão as contas que não tardarei a dar a mim mesmo. Entreguemo-nos inteiramente à doçura de conversar com minha alma, já que é a única coisa que os homens não me podem tirar “Só uma coisa tenho a temer nessa empreitada: não é dizer demais ou dizer mentiras, mas não dizer tudo ou calar mentiras” (Rousseau, 2008, p.176) ou “o verdadeiro objetivo das minhas Confissões é fazer conhecer exatamente o meu íntimo” (idem, p.260 (ROUSSEAU, 1986, p. 26). Muitos outros literatos e filósofos são referidos no congresso - Walt Whitman (*Song of Myself*), Henry David Thoreau (*A Desobediência Civil*), Søren Kierkegaard (*Diário de um sedutor*), Santo Agostinho (*Confissões*), Poust (*Em busca do tempo perdido*), Anaïs Nin (*Cartas de Amor entre Nin e Miller*), Vaslav Nijinsky (*Diário de Nijinsky*) Stendhal (*Vie de Henri Brulard Autobiographie*).

A década de 1970 do cinema independente americano centra seu interesse na autobiografia, entendida não apenas como passagem do biográfico para o autobiográfico, mas como “uma reflexão sobre a natureza do cinema e, muitas vezes, sobre sua associação ambígua com a linguagem” (SITNEY em MOURÃO, 2016, p. 33), e suas implicações filosóficas, literárias ou as histórias preocupantes ao contar-se, ao narrar a história de si mesmo.

Esse interesse contemporâneo é resultado de muitos fatores: o relativo “esgotamento” ou exploração crítica dos campos genéricos tradicionais do drama, da poesia e da ficção; as possibilidades políticas de escapar da dimensão aparentemente estética ou fechada da literatura imaginativa para as possibilidades históricas e referenciais da autobiografia; as potencialidades teóricas oferecidas pela referência problemática que a autobiografia inevitavelmente evoca e, penso eu, o crescente sentimento de medo de que o eu sobre o qual a extensão imperial do termo autobiografia foi baseada possa de fato ser nada mais do que uma ficção que a teoria crítica contemporânea irá pelo menos expor. A linguagem será finalmente reconhecida como a escrita de si; abriremos mão do ego e buscaremos a nós mesmos naquela transição pronominal astuta – o eu do discurso (COX em MOURÃO, 2016, p. 35)

Era também relevante o interesse do público pelo cinema autobiográfico “pode ser atribuído a um maior interesse em autoconsciência, crescimento pessoal, antecedentes familiares, consciência expandida e o movimento do potencial humano. Na era da autoajuda, da busca por raízes e património, experiências pessoais e questões de vida estão a tornar-se assuntos aceites pelos cineastas” (KATZ em MOURÃO, 2016, p. 35). Na declaração do Novo Cinema Americano em 1963 afirma-se “Não queremos mais filmes falsos, polidos, lisos – preferimos os ásperos, mal acabados, mas vivos; não queremos filmes cor-de-rosa - queremos os cor de sangue”.

Do ponto de vista formal, uns privilegiavam a imagem. O som, quando presente – alguns eram silenciosos, era acrescentado depois, em geral em voz *over*. Outros recorriam ao som direto, ainda que a voz *over* também pudesse ser utilizada. Tematicamente, há também algumas linhas mestras. Com frequência no grupo dos cineastas veteranos, a investigação autobiográfica passava pela história pessoal dos realizadores enquanto cineastas e abordava seu amadurecimento artístico; ao passo que para outras as investigações direcionavam-se para histórias e relações familiares, para momentos de crise que revelavam conflitos geracionais, ligados aos debates de género e ao feminismo.

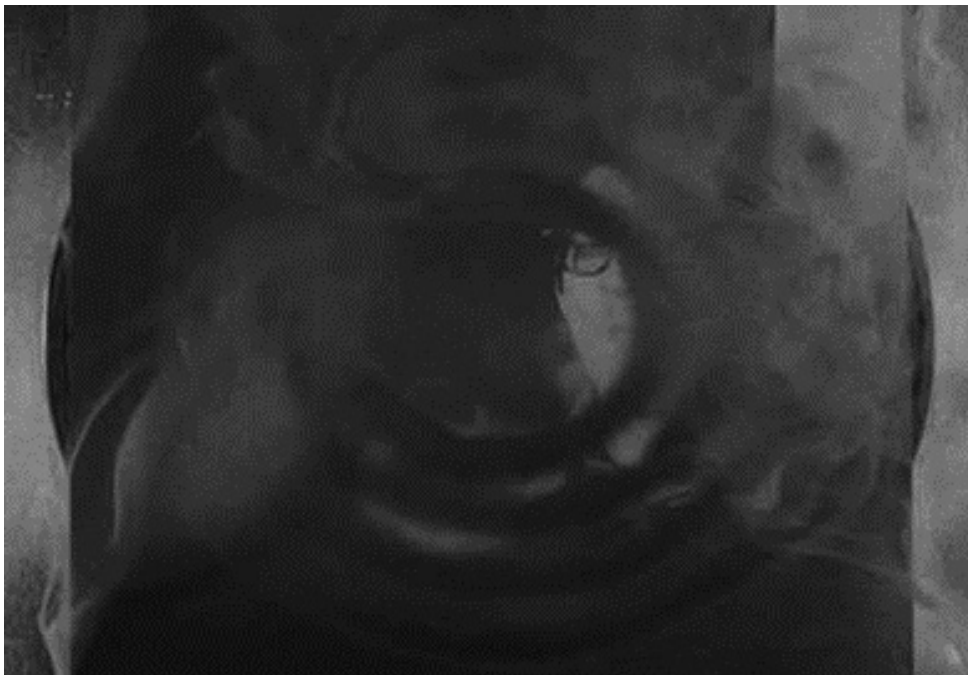


Figura 6 - Nostalgia 1 Hollis Frampton

Nostalgia (1971) de Hollis Frampton⁵ é uma exploração lúdica do som e da visão, passado e futuro, memória e temporalidade, percepção e imaginação. O filme consiste em tomadas estáticas de fotos queimando em um fogão com uma narração em *off* explicando as fotos. A “tensão” artística do filme está entre a inconsistência das imagens e do som – a narração é uma fotografia à frente da imagem na tela.

Entendemos que o gênero de cinema autobiográfico não tem regras muito restritas, mas admite várias formas e funções diferentes (carta, diário, confissões, ensaios, relatos autobiográficos) há, porém, algo comum a estas formas e funções - a importância da experiência pessoal e oportunidade de oferecer dela um relato sincero a outrem. Philippe Lejeune tenta categorizar e distinguir as diversas formas de escrita de si a partir de variações nos modos de escrita e leitura: enquanto os diários, por exemplo, são íntimos na escrita e na leitura, as autobiografias são íntimas no conteúdo e públicas no seu destinatário. Mas para além dessa diferenciação, ele também é categórico a respeito da sinceridade como condição *sine qua non* da autobiografia, chegando a circunscrevê-la a partir de uma perspectiva jurídica. Para ele, trata-se de “um compromisso explícito do autor, um pacto de veracidade proposto aos leitores” (LEJEUNE, 2008, p. 223). Como afirma Mourão, a tendência da autobiografia é um fenômeno maior, não localizado exclusivamente no campo do cinema de vanguarda, e que acolhe uma variedade de linguagens (videoarte e cinema político).

Duas das características primeiras da videoarte desde seu início, na década de 1960, são o de fazer frente ao poder hegemônico econômico e cultural da televisão e as facilidades que o artista encontra para introduzir o seu próprio corpo na imagem. O aparecimento da câmara amadora sony – Portapack, em 1967, permitiu a exploração de linguagens alternativas e o trabalho em situação semelhante ao do atelier do artista, mas antes mesmo da sua popularização artistas como Ernie Kovacs e Jean-Christophe Averty (considerado o Méliès da televisão) já “introduziram na televisão a autoria e a criação artística” (MACHADO, 2008, p. 27), e Wolf Vostell e Nam June Paik já realizavam instalações ao vivo em que elementos televisuais e suportes cinematográficos se apresentavam: “Pode-se dizer que a perturbação dos signos visuais e sonoros da televisão, o retalhamento e a desmontagem impiedosa de seus programas, de seus fragmentos, ou até mesmo de seus ruídos naturais constituem a matéria de boa parte das pesquisas plásticas em vídeo” (MACHADO, 2008, p. 18).

5. <https://www.youtube.com/watch?v=tkWHC2JmPyE&t=524s>, acesso em janeiro de 2023.



Este novo meio de expressão artística tem suas próprias propostas além destas características primeiras, através das produções autobiográficas ou das produções que oferecem um olhar crítico sobre os meios de comunicação, a videoarte gera visões alternativas ou complementares na interpretação do passado e o registo do presente oferecendo infinitas possibilidades. Enquanto as produções audiovisuais são condicionadas por padrões estéticos e de produção (entre outros), a videoarte tem uma vocação insubordinada a esses padrões promovendo a construção crítica da história social, imagens deformadas / transformadas, sons distorcidos / modificados (imagens e sons abstratos que contrastam com a imagem figurativa da televisão) discursos fragmentados, exploração de fronteira de outras formas de arte contemporânea - formas de produção independente e sem grandes aparatos tecnológicos (equipas, iluminação, ilhas de edição). Veja esta produção fundadora - *Sun in your head* (1963) de Wolf Vostell e uma das figuras fundamentais da Videoarte⁶ Bill Viola neste tríptico *Nantes Triptych* (1992) de características autobiográficas - nascimento do primeiro filho, imagens repetidas de muitas das suas obras ao centro e a morte da mãe.



Figura 7 - Nantes Triptych (1992), Bill Viola

A vídeoarte não se esgota numa atividade autorreferencial da presença do corpo, do espaço do atelier, do passado e da obra do artista e das perspectivas anti-media sem, no entanto, se desligar radicalmente do cinema, do documentário e de outras formas de expressão audiovisual. Mais que um meio, ou uma técnica, é compreendida como uma função de convocar, além das questões estéticas, de experimentar o suporte, de alargar, através deste suporte, o campo da arte visual e da exploração da linguagem de um novo meio, questões de profundidade sociológica e política e não apenas o questionamento de nossos critérios artísticos e representacionais, condição que a coloca a meio caminho entre a prática artística e a prática social. É sobretudo a partir dos anos de 1980 /90 e de forma diferenciada na Europa, nos EUA, Brasil e noutros países que a videoarte se aproxima de narrativas mais íntimas e de uma micropolítica.

6. <https://www.youtube.com/watch?v=VJaMHGIw188>, acesso em janeiro de 2023.

A estética de videoarte também influencia o cinema, ou os cineastas também exploram estéticas da videoarte no cinema político. Dois filmes autobiográficos chamam particularmente a atenção *We Can't Go Home Again* (1973 /2010) de Nicholas Ray, um filme experimental resultante de uma suposta polifonia de vozes de autoria (que resulta da experiência de Ray como professor de Cinema na Universidade de Binghamton durante dois anos). Esta voz confessional refere os acontecimentos sociais e políticos relevantes da cena mundial e norte-americana pós-guerra do Vietname. A narração menciona ainda os percursos de vida dos alunos, a descoberta de personagens baseadas em experiências que os alunos lhe contavam, bem como o processo de feitura do filme decorrente das aulas. *Lightning Over Water* (1980) de Wim Wenders e Nicholas Ray um filme em que duas autobiografias se cruzam numa forma de despedida, Ray caminha para o fim da vida, Wenders visita-o e os dois ensaiam uma história que tem a ver com o momento vivido: “Este filme é sobre um homem que é um artista. Sessenta anos. Ele ganhou muito dinheiro no mundo da arte com suas primeiras pinturas. Ele não tem conseguido vender os seus quadros mais recentes, mas tem outra grande necessidade além de dinheiro, que é recuperar sua identidade o máximo que ele consiga antes de morrer. Ele vai morrer de câncer, e sabe disso. [...]” Wim questiona o porquê da decisão de transformar o personagem em um pintor, já que claramente ele é uma referência a Nick. Pergunta: “É você, Nick. Por que se quer afastar disso? Por que não transformar num filme sobre você?” Nick responde: “Porque aí teria que ser sobre você também.” Wim, então, questiona se eles vão realmente continuar fazendo o filme, ao que Nick responde: “Eu tenho uma ação, que é recuperar minha autoimagem e minha imagem diante do resto do mundo. Você precisa descobrir qual é a sua ação [...]” Wim responde: “Minha ação vai ser definida pela sua. Minha ação vai ser definida por você encarando a morte.” (*Lightning Over Water*)

O quarto momento do cinema autobiográfico condensa todas as outras, a ideia de que a novidade do fenómeno está na sua consciência como género ou como forma, mais do que na prática propriamente dita. Ou seja: a prática ou a forma da autobiografia não seria em si uma novidade, mas a consciência e o debate sobre ela sim – resta saber, e acreditamos que sim, se essa consciência modifica a forma.

As questões de reflexividades são uma das características marcantes no cinema autobiográfico atual. Dos filmes autobiográfico realizados na última década em Portugal - *A toca do lobo* (2015), de Catarina Mourão e *Metamorfose dos Pássaros* (2020) de Catarina Vasconcelos; no Brasil - *No Intenso Agora* (2017) de João Moreira Sales, *Elena* (2012) e *Democracia em vertigem* (2019) de Petra Costa, em França - *Chantal Akerman par Chantal Akerman* (1997) e *No home movie* (2015) de Chantal Akerman, *As Praias de Agnes* (2009) de Agnes Warda e *Les années super 8* (2022) de Annie Ernaux, David Ernaux-Briot; todos partem ou incluem histórias de família. João Moreira Sales só utiliza imagens de arquivo em *No Intenso Agora* faz uma interessante reflexão a utilização da imagem nos acontecimentos políticos – maio de 1968 em França, Primavera de Praga, Manifestações dos secundaristas no Rio de Janeiro, Revolução Cultural Chinesa – imagem filmadas pela mãe. O filme tem uma poderosa banda sonora (voz over), premiada em alguns festivais, com uma forte componente reflexiva sobre o uso das imagens, mas também sobre a família, sobre os acontecimentos políticos e o modo de os filmar ou de os ver. De salientar a música final evocando o fim trágico da mãe.

As Praias de Agnes de Agnes Warda é um complexo jogo de espelhos que a realizadora cria na praia em que se ligam a vida pessoal e o cinema, a fotografia e a cinematografia os acontecimentos e as sociabilidades do cinema e os conflitos sociais e políticos, o amor e a morte (presença de Jacques Demy), o cinema e a VIDA. Enfim Agnés sintetiza o filme no final ao mostrar uma cabana construída com a película do filme “era uma vez dois atores bons e bonitos que protagonizaram um filme que se manifestou um fracasso. Respigadora como sou, recuperei as cópias abandonadas do filme, e nos pusemos a desenrolar os rolos e os bons e belos atores reencontraram-se em superfícies e paredes, atravessados pela luz. O que é o cinema? É a luz que chega de algum lado e que é retida pelas imagens

mais ou menos escuras ou coloridas. Quanto estou aqui (na cabana), sinto que vivo no cinema que ele é a minha casa” (01:43:20 - 01:44:00).



Figura 8 - Agnès Warda em Serralves – Casa do Cinema Manoel de Oliveira

Chantal Akerman par Chantal Akerman (1997) está dividido em duas partes a primeira é uma reflexão sobre a produção de cinema e segunda parte a montagens de fragmentos de filmes de Akerman. *Elena* (2012) de Petra Costa, *No home movie* (2015) de Chantal Akerman entre outros filmes colocam-nos os desafios de fronteira. Fronteira e permeabilidades entre o biográfico e o autobiográfico, entre a realidade e a ficção, entre a memória e o imaginado. Em *Metamorfose dos Pássaros* Catarina Vasconcelos refere que o filme se situa ENTRE o documental e a ficção. O documental, resultante da pesquisa, e ficcional decorrente dos segredos de família a partir dos quais foi possível fabular. Um filme também ENTRE a realizadora, sua família e os espectadores que reconhecem situações semelhantes nas suas histórias, sobretudo as relacionadas com a morte (de Beatriz e da mãe de Catarina) e como tal uma dimensão catártica para a criadora e para o espectador. O filme é também um ENTRE o cinema e as artes visuais, a literatura, a música (áreas de formação de Catarina).

Acerca de *A toca do lobo* (2015) Catarina Mourão afirma: Acho que ‘A Toca do Lobo’ é filme, é cinema e tem documentário e ficção. Tem também uma dimensão ensaística e autobiográfica... agora não sei se é importante por ‘A Toca do Lobo’ dentro de uma toca. A classificação dos filmes em géneros é sempre problemática. Neste como em outros filmes referidos a autobiografia, o ensaio, a ficção, o documentário, a memória, o passado visto através do presente, os silêncios e os segredos estão sempre presentes, não apenas como histórias pessoais ou familiares, mas como reveladores sociais. O cinema autobiográfico tem uma constante proximidade ao cinema experimental, ao cinema artesanal, ao filme-ensaio “[...] uma forma que pensa, se pensa, se ensaia e se experimenta; um meio de expressão em que a matéria se modula juntamente com o pensamento; ou, ainda, uma forma que, enquanto se faz, se revela e questiona como e porque está produzindo” (SIQUEIRA, 2006, p. 28).

Nesse sentido, os ensaios fílmicos reafirmam a importância da experimentação e ultrapassam os limites estritos de um “eu unitário, definido e individual” (SIQUEIRA, 2006, p. 179) para chegar a uma “dimensão de exterioridade, pluralidade, diferenciação” (SIQUEIRA, 2006, p. 180). Nesses filmes, a montagem exerce um papel fundamental, pois possibilita a conversação entre vários elementos do filme, que tem como base uma grande coleção de materiais, de temas, espaços e tempos. “Os ensaístas são cineastas errantes [...]. Seu desgoverno faz com que as etapas, normalmente fixas, de produção do filme também sejam livremente modificadas e colocadas em movimento” (SIQUEIRA, 2006, p. 45).

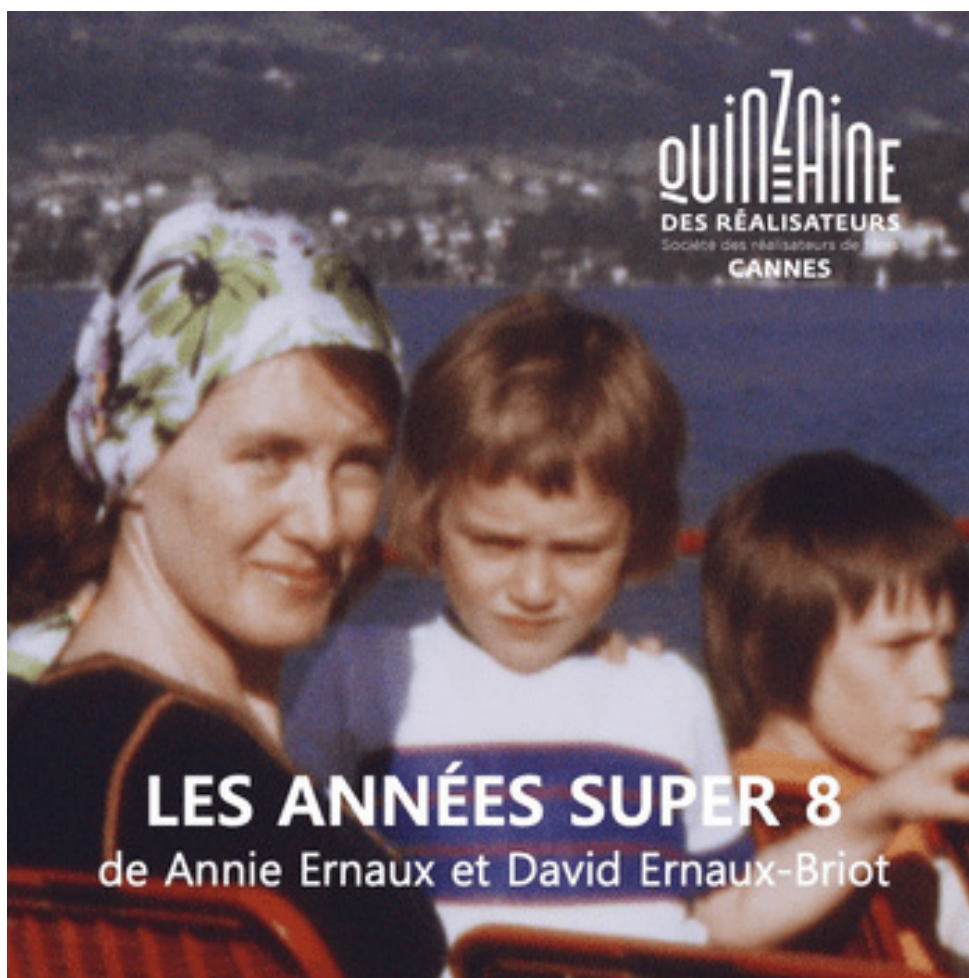


Figura 9 - *Les années super 8* de Annie Ernaux, David Ernaux-Briot

Quando acabávamos de escrever este texto *Les années super 8*⁷ (2022) de Annie Ernaux, David Ernaux-Briot continuava fora das salas de cinema no Porto e em Goiânia e no streaming só as promessas, o Trailer e muitas notas de imprensa. Esperamos sua disponibilização até agosto para o podermos integrar nos debates do FORA DE CAMPO 2023.

Bibliografia e referências

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico na (re)configuração da subjetividade contemporânea. In: Galle, Helmut; Olmos, Ana Cecilia; Kanzevolsky, Adriana; Izarra, Laura Zuntini (orgs.) Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, Fapesp, FFLCH, USP, 2009. p. 113-121.

BAPTISTA, Mónica Andreia Santana, *Autobiografia em Cinema*, Universidade de Lisboa, 2019.

BELLOUR, Raymond. *L'Entre-images: Photo, Cinéma, Vidéo*. Paris: la différence, 1990.

BERGALA, Alain. "si yo me fuera contado". *Cineastas frente al espejo*. Madrid: t & B Editores, 2008.

BRESSON, Robert Séquences - *La revue de cinéma* (1959) 23-26, online em 26 abril de 2010 https://id.erudit.org/iderudit/52196acadresse_copieune_erreur_s'est_produite.

CANONGIA, Ligia. *O legado dos anos 60 e 70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

HANISH, Carol. The personal is political: the women's liberation movement classic with a new exploratory introduction. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html> Acesso em: 23 jan. 2023

7. <https://apaladewalsh.com/2022/12/les-annees-super-8-a-vinganca-e-so-o-inicio/>, acesso em janeiro de 2023.

- KRAUSS, Rosalind. "videoarte: la estética del narcisismo". Primera generación. Arte e imagen en movimiento [1963-1986]. Madrid: Museo Nacional centro de arte Reina Sofia, 2006.
- LEJEUNE, Philippe O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEJEUNE, Philippe. "cine y autobiografía, problemas de vocabulario". Cineastas frente al espejo. Madrid: t & B Editores, 2008.
- MACHADO, Arlindo. Arte e mídia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- MEKAS, Jonas. Movie Journal. Village Voice, Nova Iorque, 5 abr. 1973, p. 73.
- MOURÃO Patrícia, A invenção de uma tradição: caminhos da autobiografia no cinema experimental, ECA – USP, 2016.
- PINHEIRO, Sophia. A imagem como arma: o cinema feito por mulheres indígenas. Philos: a revista das latinidades, 23 de abril de 2020. Disponível em: <https://revistaphilos.com/a-imagem-como-arma-o-cinema-feito-por-mulheres-indigenas-por-sophia-pinheiro/> Acesso em: 23 jan. 2023
- RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; NASCIMENTO, Ana Reis; SILVA, Cláudia Maria França da. Autobiografia e as práticas artísticas contemporâneas. In: DONATI, Luisa Angelica Paraguai; SOGABE, Milton Terumitsu (orgs). Práticas e confrontações. São Paulo: Anpap, UNESP, Instituto de Artes, 2019, p. 61-73. Disponível em: http://www.anpap.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Ebook_SIM-PO%CC%81SIOS_Pra%CC%81ticas-e-Confrontac%CC%A7o%CC%83es.pdf Acesso em: 23 jan. 2023.
- SIQUEIRA, Marília Rocha de. O ensaio e as travessias do cinema documentário. BH: UFMG, 2006
- TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. Autobiografia nas artes visuais: Feminismos e reconfigurações da intimidade. In: Labrys estudos feministas, n. 17, janeiro/junho, 2010. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys17/arte/luana.htm> Acesso em: 23 jan. 2023
- WONG, Hertha D. Sweet. Picturing identity: contemporary American autobiography in image and text. USA: The University of North Carolina Press, 2018.

Cinema *Vérité*: da Unidade B do NFB ao tumulto do conclave de Lyon

Jorge Campos

Investigador Independente

Jorge Campos

Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de Santiago de Compostela, especialista em Cinema Documental, professor do Ensino Superior, jornalista, cineasta e programador cultural. Ao longo de anos lecionou unidades curriculares de Cinema e de Ciências da Comunicação em diversos estabelecimentos do ensino superior, designadamente a Universidade do Porto, Universidade Católica e Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto. Como jornalista trabalhou na Imprensa, Rádio e Televisão, designadamente na RTP, onde esteve 25 anos. Fez documentários, entre outros, sobre o General Humberto Delgado, Mário Cláudio, Martins Sarmiento, Miguel Torga, Eugénio de Andrade, Nadir Afonso, Teixeira Gomes e Fernando Lanhas. Assinou centenas de peças jornalísticas cobrindo uma grande variedade de matérias. Premiado e distinguido em diferentes áreas, designadamente com o Gazeta de Televisão do Clube de Jornalistas e com o Prémio Especial da Universidade de Santiago de Compostela, tem publicados numerosos artigos. Anima o blogue narrativas do real. Integra regularmente júris de festivais de Cinema nacionais e internacionais. Programador responsável pela área de Cinema, Audiovisual e Multimédia do Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura, bem como do ciclo de Fotografia e Cinema Documental Imagens do Real Imaginado do Instituto Politécnico do Porto, foi deputado independente eleito pelo Bloco de Esquerda e vice-Presidente da Comissão de Cultura, Comunicação Social e Juventude da Assembleia da República entre 2015 e 2018. Atualmente é docente da Universidade da Maia.

“Every cut is a lie. It’s never that way. Those two shots were never next to each other in time that way. But you’re telling a lie in order to tell the truth.”

Wolf Koenig

“All my films are shot on hand-held cameras. These cameras took five years to build and had to be light enough to be carried.”

Robert Drew



A originalidade deste texto, se alguma tiver, reside exclusivamente no facto de começar pelo fim, ou seja, pela controvérsia gerada em torno daquilo a que se chamou, e continua a chamar, *cinéma-vérité*, *direct cinema* ou, simplesmente, *vérité*. Só depois se falará do elo, porventura, mais negligenciado dessa aventura, o seriado documental para televisão intitulado *The Candid Eye* produzido pela Unidade B do National Film Board (NFB) do Canadá. Primeira nota, este cinema, que quis surpreender a vida tal como ela é, marcou o final dos anos 50 e o início dos anos 60 do século passado. É indissociável do aparecimento das câmaras de filmar portáteis, bem como da invenção dos sistemas de gravação de som síncrono. Segunda nota, sob o guarda-chuva da palavra *vérité* cabem cineastas tão diferentes quanto o são Robert Drew, Albert Maysles, Mario Ruspoli, Jean Rouch, D. A. Pennebaker e Michel Brault, para citar apenas alguns. Terceira nota, o termo impôs-se depois de Jean Rouch e Edgar Morin terem proclamado, no início de *Chronique d'un Été* (1960), que se iria assistir à primeira experiência de *cinéma-vérité*. Com o passar do tempo, paradoxalmente, a palavra *vérité* viria a ser popularizada na América para designar o *direct cinema*, ao passo que na Europa *direct cinema* tomaria o lugar de *vérité*. Pode parecer um pouco confuso e é. Mas é mesmo assim. Quarta nota, Louis de Marcorelles, na sequência do célebre encontro de que a seguir se fala, escreveu nos *Cahiers du Cinema*: “il n’y a pas de *cinéma-vérité*.”

Vérité vs Direct Cinema: a controvérsia de Lyon

1. Para se entender a razão de ser dos aplicativos é necessário viajar até ao debate organizado pelo serviço público da televisão (RTF), então sob a direcção de Pierre Shaeffer, em Lyon, de 2 a 4 de março de 1963. Deu pelo nome assaz laborioso de Journées d’Études du Marché International des Programmes et

Équipements du Service de la Recherche de la Télévision Française (MIPE-TV). Com três painéis, o debate devia incidir sobre as tecnologias que estavam a revolucionar a imagem e o som, o seu impacto no cinema e na televisão, bem como, ao que tudo indica por proposta de Jean Rouch e Mario Ruspoli, o *cinéma-vérité*. Quanto a este último, dever-se-ia falar da verdade, ponto de vista, objectividade, ética e estética, questões, afinal, recorrentes na teoria do documentário. Foram igualmente programados diversos filmes, cujo denominador comum era tão somente a utilização de câmaras portáteis de 16 mm. Exemplos: *Primary* (1960) de Drew Associates, *La Punition* (1962) de Jean Rouch, *Showman* (1963) dos irmãos Maysles, *Regard sur la Folie* (1962) e *Méthode 1* (1963) de Mario Ruspoli, *Joli Mai* (1963) de Chris Marker.

Em torno dos membros do Service de la Recherche dirigido por Schaeffer juntou-se uma lista impressionante de participantes. Entre os cineastas, além dos inevitáveis Jean Rouch e Edgar Morin, havia, por exemplo, Richard Leacock, Robert Drew, Albert Maysles, Morris Engel, Jacques Rozier, Claude Goretta, Georges Rouquier, Mario Ruspoli, Joris Ivens e Alain Tanner. Entre os fotógrafos e operadores de câmara, Michel Brault, William Klein, Pierre Lhomme e Raoul Coutard. Presentes, também, importantes fabricantes dos novos equipamentos, casos de André Coutant, Jacques Mathot e Stephan Kudelski. Ainda, figuras de proa do jornalismo, da crítica e da História do Cinema como Georges Sadoul, Louis de Marcorelles, Guy Allombert e Nicole Zand. Finalmente, representantes de influentes magazines jornalísticos da época como *Cinq Colonnes à la une* da televisão francesa e *Continents sans Visa* da televisão suíça.

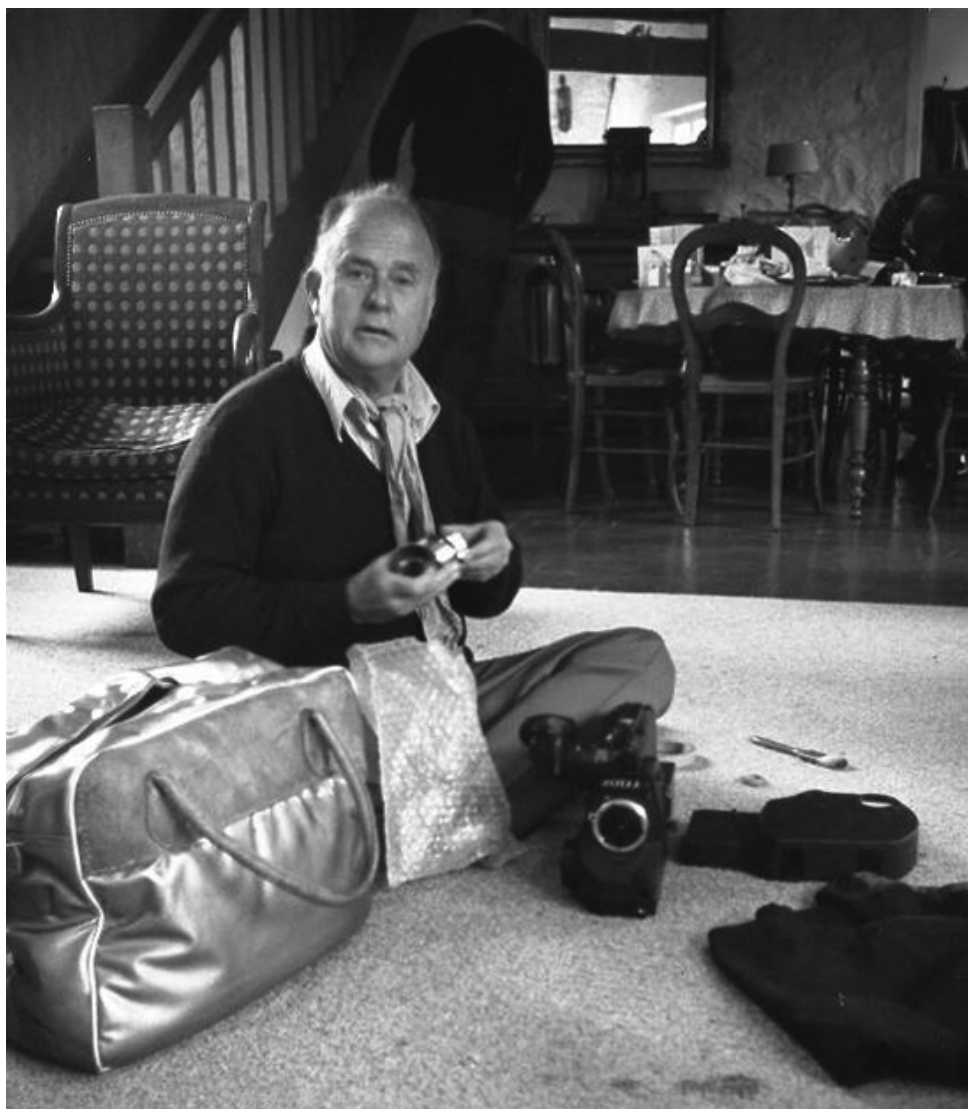


Figura 1 - Jean Rouch: “*Cinéma-vérité* n’est pas le cinéma de la *vérité*, mais la *vérité* du cinéma.” Fonte: Senses of Cinema

Entre 1960 e 1962 não houve grande polémica em torno das matérias debatidas em Lyon. Grosso modo, os canadianos anglófonos e os americanos situavam-se no plano da observação e da espontaneidade do olhar como forma de aceder à *vérité*, enquanto os canadianos francófonos e os europeus, sobretudo os franceses, com o mesmo objectivo, defendiam como método a intervenção e participação por parte dos cineastas. Uns e outros partilhavam o entusiasmo pela tecnologia. As posições de um lado e outro eram, no entanto, manifestamente incompatíveis. O encontro criou as condições para o confronto. Contudo, a tendência para considerar a guerra aberta em Lyon, exclusivamente, como um enfrentamento de americanos e franceses é exagerada. Sendo também isso, de lá saíram igualmente pontos de vista mais elaborados como irá transparecer do que adiante se diz.

Em todo o caso, para a memória futura, ficou, sobretudo, a dimensão mais acesa do que aconteceu nesse início de Março de 1963. Jean Rouch e Richard Leacock não pouparam nas palavras. O primeiro - *cinéma-vérité* - respeitando a perspectiva etnográfica, participativa e interactiva, e valorizando a intervenção do cineasta de modo a fazer emergir momentos de revelação. O segundo - *direct cinema* - proclamando a superioridade da observação, da não intervenção, por forma a permitir ao espectador a situação privilegiada de estar a viver os acontecimentos. Dizia Leacock:

“As regras deste tipo de jogo são, frequentemente, muito severas: nunca fazer uma pergunta; nunca pedir a ninguém que faça o que quer que seja; nunca pedir a ninguém para repetir uma acção ou voltar a dizer uma frase que não tenha sido possível registar; nunca pagar a ninguém; etc. Se são as mesmas pessoas que filmam e editam o material os resultados podem ser definidos com uma consequência da percepção do observador em função daquilo que aconteceu diante de uma câmara.”

O remoque de Rouch, repetido vezes sem conta em múltiplas ocasiões, não se fez esperar:

“O que me surpreende em Leacock é vê-lo intoleravelmente fechado em relação a outros filmes. É muito estranho. Fiquei com a impressão que não lhe interessa nada o que outros andam a fazer. Deve pensar que resolveu todos os problemas e que não tem mais nada a aprender com quem quer que seja. Para mim, Leacock é um repórter. Foi devorado pela informação que é, a meu ver, uma maquinaria terrível.”



Figura 2 -Richard Leacock: “My obsession has been - and is still - the feeling of being there. Not of finding out this and analyzing this or performing some virtuous social act or something. Just what’s it like to be there”
Fonte: Drew Associates

Robert Drew, que sempre reivindicou ser o criador do cinema directo, alinhou, evidentemente, pelo diapasão de Leacock. Chegou ao ponto de desqualificar a maioria dos documentários feitos até então colando-lhes o rótulo de “falsificações.” O mesmo sucedeu com Albert Maysles, outro dos homens por detrás do lendário *Primary* (1960), um documentário feito num registo observacional que acompanha o dia a dia dos candidatos John F. Kennedy e Hubert Humphrey durante as eleições primárias do Partido Democrático no Wisconsin. Em nome da verdade e da objectividade, Maysles proclamou a interdição de qualquer interferência dos cineastas no acto de filmar, rejeitando, inclusivamente, a edição ou, quando muito, reduzindo-a ao mínimo.

Em representação da revista *Movie* (1961-1964), inspirada nos *Cahiers du Cinema*, também esteve em Lyon um seu co-fundador, o então muito jovem Mark Shivas. Mais tarde destacado produtor de cinema e televisão do Reino Unido, galardoado com diversos prémios, Shivas escreveu a propósito das posições assumidas por Drew, Maysles e Leacock :

“Podendo agora registar simultaneamente a imagem e o som acreditavam que tudo o mais, incluindo qualquer espécie de ensaio ou pós-sincronização, era imoral e, portanto, descabido numa mostra integrada numa conferência sobre *cinéma-vérité*. Não sendo os filmes espontâneos, diziam eles, como podiam ser verdadeiros?”

deriva 1. Assisti a uma sessão comemorativa dos 40 anos de *Primary* ao lado de Albert Maysles. Integrado no segmento O Olhar de Ulisses da Odisseia nas Imagens do Porto 2001 - Capital Europeia da Cultura, o filme deu lugar a um vivo debate, o que não deixa de ser surpreendente atendendo à passagem do tempo e ao facto de ter acontecido numa cidade de Portugal, país onde o fenómeno *vérité* teve impacto difuso, descontado o caso singular de *Belarmino* (1964) de Fernando Lopes. Maysles, um homem extremamente simpático de cabelo branco e olhar tranquilo por trás de uns óculos de aros grossos, falava pausadamente, como se cada palavra tivesse sido cuidadosamente medida. Dir-me-ia, no final da projecção: “Continua a ser um filme maravilhoso, não fosse o texto inicial em *voice over* e seria perfeito.” Portanto, 40 anos mais tarde, a antiga chama continuava viva. Falamos depois sobre os seus filmes feitos em colaboração com o irmão David, entretanto falecido, manifestando ele preferência, entre outros, por *What’s Happening! The Beatles in the USA* (1964), *Meet Marlon Brando* (1966) *Gimme Shelter* (1970), *Christo’s Valley Curtain* (1974), mas, sobretudo, por *Salesman* (1969) e *Grey Gardens* (1976). Durante a conversa, além de ficar a saber que *Easy Rider* (1969) de Dennis Hopper continuava a ser um dos seus preferidos, Albert Maysles falou-me do modo como se relacionava com os seus protagonistas reiterando a convicção da superioridade do cinema directo, todavia, visto já de um de um outro modo. Passara a sustentar a existência de dois tipos de evidência. Por um lado, uma verdade imediata, a qual estaria presente em todo o material filmado como se de um diário cinematográfico se tratasse. Por outro, uma verdade resultante da organização coerente do material em bruto em termos de narrativa, o que, evidentemente, pressupunha a possibilidade de algum tipo de subjectividade. Sendo assim, o cinema directo proclamaria ainda o primado da evidência, só que essa evidência seria a de um observador privilegiado que viu as coisas de uma determinada maneira, reclamando, ao fim e ao cabo, a legitimidade de uma autoria resultante da utilização de um método específico. Sabendo-se que o ponto de partida desta aventura foi a reivindicação de uma objectividade absoluta consequente da inovação tecnológica, na base da qual está a prática do cinema directo, a evolução é significativa. Até porque foi essa ideia de objectividade que levou a cadeia de televisão ABC e o patrocinador Bell & Howell a apoiarem as experiências pioneiras de Robert Drew e Richard Leacock na busca de um novo jornalismo de televisão...



Figura 3 - Albert Maysles, à direita na foto: "People are people. We're out to discover what is going on behind the scenes and get as close as we can to what is happening." à esquerda, David Maysles. Fonte: The Washington Post

2. De regresso a Lyon para lembrar que o debate, em particular, no que respeita à apreciação do cinema directo, conheceu múltiplas declinações. Noël Carroll, filósofo e ensaísta, resumiu a questão do seguinte modo: "O cinema directo abriu uma caixa de serpentes e acabou sendo devorado por elas." A declaração será hiperbólica. Em todo o caso, aberta a caixa de Pandora, o debate encontrou - e encontra, ainda hoje - eco no pensamento sobre o documentário. Vejamos, a título de exemplo, algumas opiniões.

Para Joris Ivens, que em Lyon se aproximou das posições de Jean Rouch, mas, sobretudo de Georges Sadoul, *vérité* era uma expressão falaciosa, posto que seria sempre necessário colocar a questão prévia de saber de que verdade se estava a falar, quem a produzia, sob que condições e quais os seus destinatários. Tanto mais, argumentava Ivens, que as características extraordinárias dos novos equipamentos, ao invés de contribuírem para a revelação do real, podiam conduzir ao seu apagamento devido ao risco do cineasta sucumbir a um eventual efeito de fascínio pela tecnologia. Entendia, por outro lado, que o documentário não devia escusar-se a ser advogado de causas e, como tal, admitia, em função das circunstâncias, a necessidade de filmes comprometidos.

Jean-Luc Godard, num artigo publicado nos *Cahiers de Cinema* pouco depois do encontro, apontou a Leacock e aos seus companheiros uma contradição essencial ao não terem consciência de que o olho, no acto de olhar através do visor da câmara, obedece a critérios de reflexão e selecção: "Desprovida de consciência, a câmara de Leacock, apesar da sua honestidade, prescinde de duas características fundamentais: a inteligência e a sensibilidade." Na mesma linha, embora mais mordaz, Lindsay Anderson, ele próprio um pioneiro de um certo tipo de observação presente no *Free Cinema* britânico, do qual foi um dos fundadores, diria que o cinema directo não era mais do que um pretexto para desvalorizar o ponto de vista criativo e afirmar a superioridade de abordagens supostamente jornalísticas. Werner Herzog, ainda menos simpático, acusou D. A. Pennebaker, cineasta do famoso *Dont Look Back* (1967) com Bob Dylan e, também ele, um homem de *Primary*, de fazer um "cinema de contabilista."

Frederick Wiseman, nome maior do cinema de observação, rejeitou qualquer pressuposto de objectividade. A dada altura, passou a chamar aos seus filmes

ficções do real. O propósito, segundo ele, seria fazer emergir desse real observado o essencial, de modo a que o destinatário pudesse decidir pela sua cabeça sobre a construção da realidade. Fez isso logo no primeiro filme, *Titicut Follies* (1967), um retrato da vida no interior de uma instituição psiquiátrica. A controvérsia daí resultante, diga-se, foi de tal monta que contribuiu para lhe conferir enorme notoriedade. Errol Morris, autor de diversos filmes com impacto social, entre os quais *The Thin Blue Line* (1988) que salvou um condenado no corredor da morte de uma prisão americana da execução da pena, nunca viu qualquer possibilidade de alcançar o conhecimento através do cinema directo. Em seu entender, a prática da mera observação parecia querer dispensar qualquer intervenção de ordem epistemológica.

3. Variantes do cinema directo foram tentadas em países europeus por documentaristas como Roger Graef e Paul Watson, na Grã-Bretanha, e Mário Ruspoli em França. Foi este último, de resto, quem cunhou a expressão “cinema directo” no contexto da polémica de Lyon. Algumas dessas variantes deram origem a episódios curiosos em torno dos critérios dos operadores da televisão. Por exemplo, em 1972, a ideia de preservar a objectividade suscitou uma reacção por parte da BBC, a qual, invocando não critérios jornalísticos, mas as teses de John Grierson dos anos de 1930, levou o responsável pela área dos documentários, Richard Cawston, a publicar uma directiva denominada *Principles and Practice in Documentary Programme*. Dizia: “O documentário explora um assunto em profundidade. Não se limita a mostrar, ilumina. Não lhe basta informar, antes deve suscitar uma profunda reflexão e compreensão que está muito para além de uma mera apresentação dos factos.” Dai Vaughn, ensaísta e editor de documentários, ponderou se deveria entender o experimentalismo observacional como “mera apresentação de factos” em prejuízo da “compreensão em profundidade.” Conhecedor dos procedimentos televisivos, ironicamente, comentou:

“1) Um plano de alguém a falar é mais verdadeiro do que um plano de alguém que escuta; 2) Alguém que está consciente da presença da câmara, está consciente da audiência da televisão; 3) Algo dito propositadamente para a câmara é mais real do que uma resposta espontânea; 4) O que o realizador vê quando a câmara está ausente é o que estaria a acontecer se ele próprio estivesse ausente.”



Figura 4 - J. F. Kennedy em *Primary* (1960) de Drew Associates. *Primary* é, por assim dizer, uma invenção de Robert Drew, na altura empenhado em produzir um novo tipo de documentário para a televisão, ao qual deu o nome de *screen journalism*.

A influência do *direct cinema* e (ou) *vérité* continuou e continua presente. Faz parte do acervo de experiências que integram o cinema do real. Se há cineastas que optaram, essencialmente, por um registo de observação, outros seguiram as pisadas daquilo que Georges Sadoul tão insistentemente defendeu em Lyon, e não só, como sendo *vérité*. Hoje, é consensual a possibilidade de inúmeras combinações narrativas no quadro daquilo a que Bill Nichols chamou os modos do documentário. Sem entrar em detalhes, são eles seis: poético; expositivo; observacional; participativo; reflexivo; performativo. Independentemente das declinações posteriores em torno da tipologia, importa relevar que, em tese, todos os modos, em maior ou menor grau, podem estar presentes num mesmo documentário. Por exemplo, um documentário de observação terá sempre uma componente expositiva. Por outro lado, a historicidade subjacente ao modelo de Nichols, fazendo corresponder a cada um dos modos determinada diacronia, permite localizar no tempo quer a função da tecnologia, quer do pensamento e das linguagens a ela associados. Nesse contexto, facilmente se constata que o cinema directo, no final dos anos 50 e início dos anos 60, permitiu sedimentar uma nova concepção do documentário, ampliando o contacto com o real, e rejeitando tanto as reconstruções quanto o enfoque predominantemente educativo ou de propaganda.

Flashback: The Candid Eye, o olhar espontâneo

4. No final dos anos 50, nos Estados Unidos e no Canadá, o documentário parecia ter chegado a um impasse. A vulgarmente chamada “fórmula de Grierson” dava origem a filmes estruturados em torno de uma voz omnipresente intercalada com entrevistas, resvalando, as mais das vezes, para corruptelas pedagógicas sem chama da imaginação como se diz no início de *Cinema Vérité: defining the Moment* (2001) de Peter Wintonick. Não cabe aqui discutir a bondade da vulgata construída a propósito do legado de Grierson. Direi apenas que, a meu ver, esse legado é bem mais complexo, diversificado e estimulante do que o sugerido. Em todo o caso, como sucede com todas as simplificações, a fórmula conduziu a uma produção rotineira, contribuindo, assim, para o desinteresse do público.

A reacção viria quer dos Estados Unidos por Robert Drew e associados, quer de cineastas canadianos de língua francesa e inglesa. Uns e outros, americanos e canadianos, pensavam na possibilidade oferecida pela televisão de fazer chegar o documentário a um público potencialmente muito mais numeroso do que o das salas, das quais, de resto, tinha praticamente desaparecido. As experiências de Drew e dos canadianos de língua francesa, como Michel Brault, estão fartamente sinalizadas. Menos divulgadas são as experiências dos canadianos de língua inglesa, entre os quais se destacam dois dos principais pioneiros do cinema directo, Wolf Koenig e Roman Kroitor, ambos ligados ao seriado documental para televisão *The Candid Eye*, cujos filmes foram pioneiros, impondo um estilo, e sendo, hoje, frequentemente, objecto de curadoria.



Figura 5 - Wolf Koenig: "I've come to the conclusion in my dotage that "structure" is what all the arts are really about - music, dance, the graphic arts, the theatre, the literary arts, architecture, poetry, etc. They show us by inference something that we otherwise can't see. Fonte: NFB

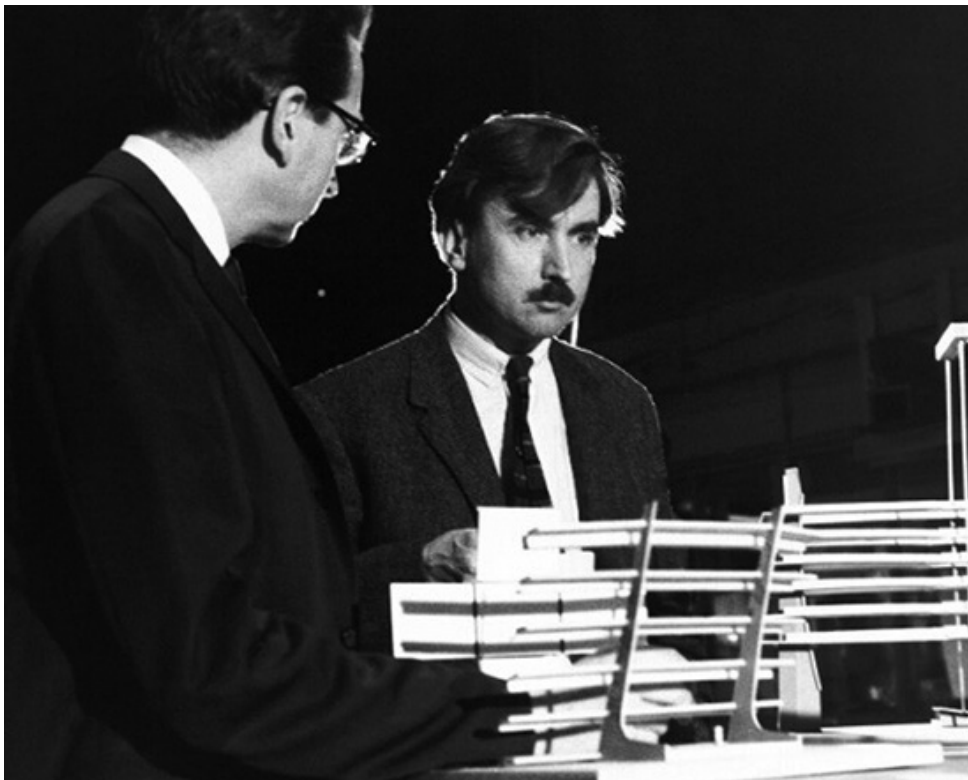


Figura 6 - Roman Kroitor, à direita na foto: "The NFB was the place to work. We were in a privileged position. It's an unbelievable thing that the government of Canada said, "here's some money, go do something in the public interest" and fundamentally kept its hands off." Fonte: NFB

A história do seriado remonta às primeiras tentativas do operador público de televisão, a Canadian Broadcasting Corporation (CBC), de contrariar a rotina de modo a poder voltar a ganhar os favores do público. Por essa altura, a quase totalidade da produção tinha lugar no National Film Board (NFB), por sinal, criado sob orientação de John Grierson, em 1939, nos alvares da II Guerra Mundial. A maioria dos filmes eram da responsabilidade da chamada Unidade B, anglófona, do NFB, com a qual colaboravam, amiúde, elementos do grupo francófono. Quando *On the Spot*, um magazine sobre a vida quotidiana no Canadá, exibido entre 1953 e 1955, deu os primeiros passos na inversão de rumo, nos documentários ainda se observavam regras estritas de produção. Exigia-se, por exemplo, um argumento pormenorizado, havia a obrigatoriedade de usar o tripé e os diálogos tinham de ser previamente escritos. Apesar da bondade da iniciativa, os resultados de *On the Spot*, não foram animadores. Seguiu-se, com maior autonomia, durante um período de três anos, *Perspective*, outro magazine igualmente virado para a temáticas do dia a dia, mas com uma diferença. *On the Spot* era essencialmente reportagem jornalística. *Perspective* apresentava-se formalmente mais elaborado, recorrendo a dispositivos cinematográficos e beneficiando do virtuosismo de operadores já inteiramente conscientes da possibilidade de libertar a câmara de filmar. Basta seguir *Corral* (1954), pequena obra-prima de onze minutos de Colin Low, para se perceber o sofisticado nível de observação atingido, no caso, por Wolf Koenig. *Corral*, note-se, é anterior ao início de *Perspective*.

A etapa seguinte foi produzir um modelo para um novo seriado baseado, justamente, na linguagem inerente às câmaras de filmar de 16 mm. A tarefa foi entregue a Koenig e Kroitor, a produção executiva a Tom Daily, outro ícone do National Film Board, e daria origem a um filme intitulado *The days before Christmas* (1957) assinado por Stanley Jackson, Wolf Koenig e Terence Macartney-Filgate. Este último seria outra das luminárias de *Primary*. Entre os operadores de câmara regista-se a presença de Michel Brault, da Équipe Française, que ficaria para a História do Cinema não só pelos seus filmes, mas também por ter sido figura de proa do cinema do Quebec. De passagem, o documentário tem pontos em comum com alguns filmes do *Free Cinema* britânico, designadamente,

Everyday Except Christmas (1957) de Lindsay Anderson.

A experiência de *The days before Christmas* levou a concluir ter sido encontrada uma solução. Em primeiro lugar, tendo combinado a utilização de dois tipos de câmaras, a Arriflex, mais ligeira, e a Auricon, um pouco mais pesada, e tendo, igualmente, som síncrono em vários *takes*, a equipa pôde demonstrar a adequação dos novos equipamentos ao objectivo prosseguido. Em segundo lugar, ficou provada a possibilidade de fazer imagens interessantes a partir de assuntos tão familiares quanto o eram as movimentações das pessoas preparando-se para o dia de Natal. Em terceiro lugar, há em *The days before Christmas* um plano sequência - quando Wolf Koenig acompanha um agente da polícia que escolta a transferência de um saco de dinheiro de um armazém para uma viatura blindada - que Michel Brault considerou revolucionário. Porquê? Pois bem, de um modo geral, os operadores envolvidos no filme optavam por filmar à distância, com teleobjectivas, de modo a não interferir e, assim, preservar a espontaneidade das pessoas e das acções. Neste caso, porém, Koenig colocou uma lente grande angular na sua Arriflex e filmou enquanto caminhava atrás do guarda, desde a saída do armazém até à viatura, mantendo o *close-up* da sua mão junto da arma no coldre à altura da cintura. "Foi a primeira vez - disse Brault - que vi um operador com a câmara na mão prescindir de enquadrar, ou seja, finalmente alguém me mostrava o que era preciso fazer e, desde então, raramente voltei a proceder de outro modo."



Figura 7 - *The days before Christmas* (1968) de Terence Macartney-Filgate, Stanley Jackson e Wolf Koenig

A partir de então, a espontaneidade do olhar inspirada no *momento decisivo* de Henri Cartier-Bresson, passaria a ser a norma dos documentários de *The Candid Eye*: sem script, largamente improvisados, com planos sequência a fazer lembrar solos de instrumentistas de jazz, em busca de significado no aparentemente banal. Mais treze filmes foram produzidos, todos eles emitidos em *The Candid Eye*, cujo primeiro episódio, *Blood and Fire* (1958) de Terence Macartney-Filgate - um filme sobre o Exército de Salvação - foi para o ar no dia 26 de Outubro de 1958, um domingo, ao fim da tarde.

deriva 2. O cineasta espanhol Llorenç Soler, recentemente falecido, autor de diversos filmes de carácter social e experimental, entre os quais *Francisco Boix, un Fotógrafo en el Infierno* (2000) e *Max Aub, un Escritor en su Laberinto* (2003) entendia que a matéria prima do documentário era apenas um reflexo visível e exterior, uma aparência, daquilo a que chamava realidade. Seria apenas uma questão de ordem semântica, porventura resultante da diferença de idiomas, mas a realidade não a entendia eu como ele a entendia. Para mim, a realidade é sempre uma construção. Resulta da metamorfose do real através da mediação

de uma linguagem. Por isso, não há uma realidade, há várias, posto que a linguagem autoriza diferentes interpretações de uma mesma matéria. No essencial, contudo, as nossas conversas sempre tiveram muitos pontos de convergência. No seu livro *Los hilos secretos de mis documentales*, Soler refere que para cada plano é escolhido um enquadramento diferente, sendo que a operação de enquadrar tem uma função de exclusão “já que o olho da câmara vê sempre, exclusivamente, na sua própria direcção e em sentido frontal, esquecendo tudo quanto acontece ao lado ou por trás da câmara.” É óbvio. No entanto, é igualmente evidente a possibilidade de mudança de enquadramento dentro do mesmo plano, por exemplo, fazendo panorâmicas ou utilizando a lente zoom, como tantas vezes se vê no cinema directo, cuja natureza parece favorecer o plano sequência. Por outro lado, a construção da realidade cinematográfica é também determinada pelo corte, cuja função não é meramente mecânica, bem pelo contrário, cabe-lhe conferir significado. Para Soler, o sentido começa por existir no interior de cada plano em função do binómio enquadramento + tempo, embora o sentido de um plano nunca seja unívoco. E menos ainda quando “a aplicação da operação destrutiva-construtiva de corte e reorganização do material gravado age incisivamente sobre o factor tempo.” Na linha do pensamento realista de André Bazin, a construção resultante da montagem, segundo Soler, confere “um poder manipulador desmesurado ao autor de um documentário.” E assim sendo, não faria sentido dizer que os documentários são fiéis transmissores de “ideias verdadeiras” e, menos ainda, falar de objectividade absoluta como sugeria, acrescentaria eu, Robert Drew. Do meu ponto de vista, o problema da evidência documental terá de ser encarado no âmbito do tempo histórico, numa perspectiva dinâmica. E, como tal, relativizado. Por exemplo, o apagamento do autor, o não interferir, o não perguntar, o não interromper do cinema directo mais radical, viria a ser moderado mesmo por alguns dos seus mais devotados praticantes. Foi o caso de Albert Maysles que, a dada altura, como se viu, passou a sustentar a existência de dois tipos de evidência. Por um lado, a evidência presente em todo o material filmado como se de um diário cinematográfico se tratasse. Por outro, a evidência resultante da organização coerente do material em bruto em termos de narrativa, o que, naturalmente, pressupõe admitir a possibilidade de algum tipo de subjectividade.

5. Dos filmes de *The Candid Eye* poder-se-ia dizer, por um lado, que se afastam do ponto de vista radical do Robert Drew que esteve em Lyon e, por outro, que se aproximam da posição mais tardia de Maysles, bem como, em alguns breves momentos, do registo *vérité*. Seria, porém, incorrecto dizê-lo. Por uma simples razão. A experiência do seriado documental canadiano é anterior às experiências do *screen journalism*, *cinema directo* e *cinéma-vérité*. *The Candid Eye* foi, realmente, pioneiro. Os seus principais artífices foram Wolf Koenig e Roman Kroitor, de quem adiante se fala, a par de Terence Macartney-Filgate, Colin Low e Tom Dailly.



Figura 8 - Glenn Gould - *Off the Record* (1958) de Wolf Koenig e Roman Kroitor

Koenig trabalhou 47 anos no National Film Board. Teve uma carreira notável. No início dos anos 50 do século passado colaborou com Norman McLaren na animação *Neighbours* (1952) premiada com um Oscar da Academia. Foi a primeira de numerosas distinções. *City of Gold* (1957), em parceria com Colin Low e com a colaboração de Kroitor na escrita, foi também nomeado para os Oscars, tendo sido galardoado com 14 prémios internacionais, entre os quais a Palma de Ouro em Cannes na categoria de documentário curto. O filme utiliza fotografias antigas, recuperando a febre do ouro em Klondike e Dawson City onde Charlie Chaplin fez *Gold Rush* (1925). Por sua vez, Kroitor, tal como Koenig um dos primeiros a utilizar câmaras ligeiras e gravadores portáteis, cometeu a proeza de, durante décadas, ser um inovador em múltiplos domínios. Cineasta, produtor, escritor, editor e inventor, o seu nome está ligado a diversos avanços tecnológicos. É dele, também, em colaboração com Tom Daily, *Universe* (1960), possivelmente o filme mais elogiado alguma vez produzido pelo National Film Board. *Universe* é uma viagem pelo espaço, em animação, feita com tal rigor matemático que foi utilizada pela NASA quando se tratou de planear a colocação do homem na Lua. Mais tarde, Stanley Kubrick utilizou as mesmas técnicas em *2001: A Space Odyssey* (1968). O nome de Kroitor aparece nos créditos de mais de 100 filmes, em diversas funções, muitos dos quais nomeados para os Oscars e BAFTA e premiados nos mais importantes festivais internacionais. A título de curiosidade, em Cannes, o prémio de Melhor Documentário de Televisão foi atribuído a *The Back-Breaking Leaf* (1959) de Terence Macartney-Filgate, com produção de Kroitor e Koenig.

Não cabe aqui explanar a totalidade dos filmes de *The Candid Eye*. Mas, importa relevar a importância dos dois documentários feitos com Glenn Gould, na altura o pianista de maior notoriedade em todo o mundo, os quais permitirão dar seguimento a uma breve abordagem de *Stravinsky* (1965) e *Lonely Boy* (1963). *Glenn Gould - Off The Record* (1959) e *Glenn Gould - on the Record* (1959), ambos da autoria da dupla Kroitor e Koenig, combinam observação e espontaneidade, recorrem mais ao registo de conversas do que à entrevista e não prescindem de um discreto texto de Stanley Jackson para efeito de enquadramento das situações. O primeiro filme começa com o então muito jovem Gould nas ruas de Nova Iorque a caminho da sede do famoso fabricante de pianos Steinway & Sons. No entanto, a maior parte decorre na sua casa perto do lago Simcoe, a 150 quilómetros de Toronto, para onde habitualmente se retirava quando não estava a gravar ou em digressão. O segundo filme começa igualmente em Nova Iorque. Os ângulos escolhidos para filmar, certamente não por acaso, fazem lembrar *Manhatta* (1921) de Paul Strand, com se se tratasse de uma breve celebração da grande cidade. Desta vez, o pianista caminha em direcção aos estúdios da Columbia Records, onde vai gravar. A câmara de Wolf Koenig terá tido, nessa ocasião, alguns dos seus *momentos decisivos* mais memoráveis, elevando o olhar espontâneo ao patamar da fascinação. Sendo uma pessoa singularíssima, Gould prestava-se, com naturalidade, à metamorfose que permite transformar o protagonista em personagem. Notável é igualmente a *performance* dos restantes elementos no estúdio onde tudo acontece como se estivesse a acontecer, de facto, no momento em que vemos o filme. Sendo tudo artifício, nada soa a falso. O rigor e virtuosismo de Koenig com a câmara acompanham o rigor e virtuosismo de Gould no piano. A narrativa é de tal modo fluída que o corte na montagem de James Beveridge passa praticamente despercebido.

Seis anos mais tarde, já não no âmbito do seriado, mas utilizando um dispositivo semelhante, seria feito *Stravinsky*, o último filme em parceria dos dois cineastas no estilo *Candid Eye*. Nomeado para o BAFTA do documentário, *Stravinsky* recolheu aplauso generalizado. Em 1966, ganhou, no Canadá, o prémio de Melhor Filme Informativo do ano, designação curiosa, posto ser reveladora da proximidade institucional do documentário de televisão com o universo do jornalismo, mesmo quando, como é o caso, pouco ou nada tem que ver.

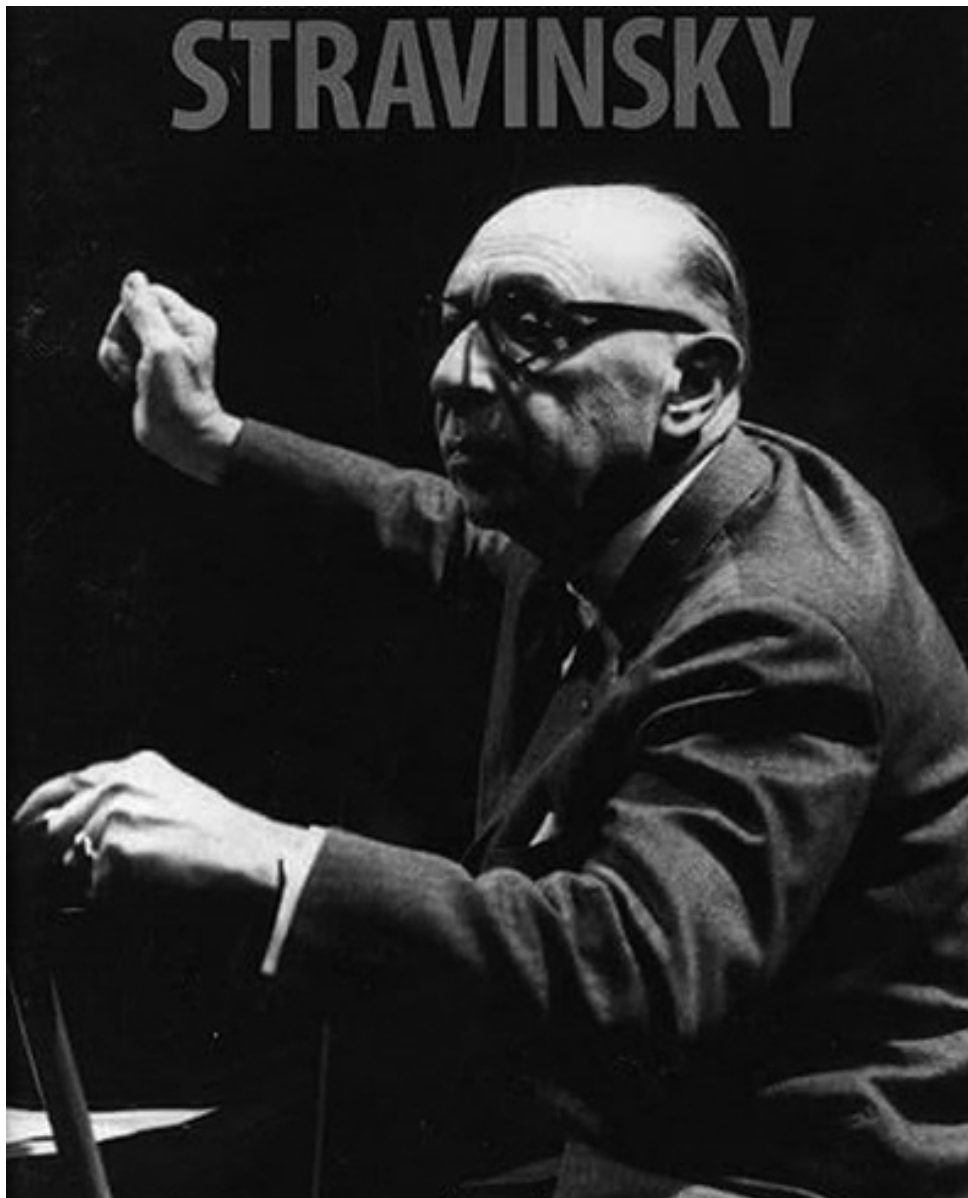


Figura 9 - *Stravinsky* (1965) de Wolf Koenig e Roman Kroitor

6. *Stravinsky* (1965) começa com o compositor, então com 83 anos, a entrar no estúdio onde já se encontrava a Orquestra Sinfónica da Canadian Broadcasting Corporation (CBC) pronta para gravar a sua *Symphony of The Psalms*. Na altura, a mais imponente figura da música moderna erudita, Igor Stravinsky, apesar da fragilidade própria da idade, continuava a ser um homem extremamente jovial. A presença da câmara de filmar não o inibia. Tal como Glenn Gould, prestava-se, com naturalidade, a fazer de si mesmo. Rodado durante um longo período de tempo, o documentário tem uma estrutura narrativa que contempla a existência de duas acções em paralelo: numa, Stravinsky conduz a orquestra; na outra, está em viagem, com a mulher e amigos, num paquete com destino a Hamburgo. De cada vez que a gravação da sinfonia é interrompida no estúdio, os cineastas cortam para cenas a bordo do navio, mar adentro, até ao destino, quando o compositor desembarca e vai desaparecendo no meio da multidão. Pelo meio, há ainda saltos temporais e mudanças de local justificados por imperativos de clareza expositiva. A viagem, evidentemente, tem ressonância metafórica enquanto sugestão de percurso de vida.

Koenig opera com a destreza habitual. Na presença de Stravinsky tanto joga com a distância da câmara quanto tira partido da comunicação não verbal do compositor, sempre muito expressivo. Se desloca a câmara é porque parece adivinhar o que vem a seguir. Sendo necessário, altera o enquadramento do plano através da lente zoom. Em qualquer dos casos, não interrompe a filmagem. Mar-

cel Carrière, outra luminária do National Film Board da Equipe Française, faz o som síncrono. Regista detalhes. O trabalho de equipa assenta num jogo combinatório onde observação e espontaneidade alimentam o que há-de ser a respiração do texto fílmico, As imagens fluem em articulação com a música e a palavra. Há, de novo, o recurso ao registo de conversas, não apenas com Stravinsky, mas também com quem o acompanha. Há igualmente, lugar para a entrevista, bem como para uma *voice over* pontual, que sinaliza o contexto. Da *entourage* fazem parte Julian Bream, Robert Craft, John McLure, a mulher de Stravinsky, Vera, e Nicolas Nabokov. Todos celebridades no seu tempo.

Julian Bream, virtuoso do violão, com numerosas obras publicadas, surge antes do início da gravação de *Symphony of The Psalms* para dois dedos de conversa com Stravinsky e tocar para ele uma peça no seu alaúde. Robert Craft aparece recorrentemente. Foi um dos amigos mais íntimos de Stravinsky. Produziu muitos dos seus discos, esteve presente em inúmeros recitais e sobre ele e a mulher escreveu abundantemente. Viveu com o casal primeiro em Hollywood e, depois, em Nova Iorque. Sendo igualmente músico, adquiriu notoriedade como maestro, tendo dirigido praticamente todas as grandes orquestras americanas. Durante a gravação de *Symphony of The Psalms*, com a partitura à sua frente, Craft é garante de rigor e de fidelidade à obra. Tal como o engenheiro de som e produtor da Columbia Records, John McLure, especialista em música erudita. Entre outras, são dele as famosas gravações das nove sinfonias de Beethoven por Bruno Walter, bem como mais de duzentas gravações de Leonard Bernstein. Apesar de autodidata, tornar-se-ia um sofisticado perito em Stravinsky. Com todos eles há registo de conversas, mais do que entrevistas. O caso de Nicolas Nabokov, porém, exige uma informação prévia.

Primo de Vladimir Nabokov, o autor russo-americano do célebre romance *Lolita* (1955), Nicolas Nabokov teve educação musical a cargo de professores particulares e viria a ser um compositor de algum mérito. No entanto, a notoriedade chegaria sobretudo enquanto agente e divulgador cultural, com uma espantosa rede de conhecimentos da qual constava, entre outros, Jean Cocteau, mencionado no filme e grande amigo de Stravinsky. Nascido, em 1903, numa pequena cidade nas cercanias de Minsk, na Bielorrússia, Nabokov pertencia a uma família aristocrática alinhada com os chamados russos brancos, opositores do poder bolchevique. Após a Revolução, Nabokov refugiou-se, primeiro na Alemanha e depois em Paris. Mais tarde, adquiriu a cidadania americana, tendo sido uma espécie de adido cultural dos Estados Unidos, em Berlim, no pós-guerra. Em 1949, protagonizou um episódio célebre quando, em Nova Iorque, apareceu numa conferência de imprensa do compositor soviético Dmitri Shostakovich para o humilhar, acusando-o de ser um servidor obediente de Estaline. Dois anos mais tarde, em 1951, foi nomeado Secretário-Geral do recém constituído Congress for Cultural Freedom (CCF), cuja missão era divulgar e promover a ideia da superioridade da arte americana, livre, face à cultura do mundo socialista, controlada pelo estado. Esteve no cargo durante quinze anos, até se tornar evidente que o CCF era uma extensão dos serviços de inteligência, a CIA, acabando por ser extinto em 1967.

Stravinsky, por sua vez, sendo unanimemente considerado um dos génios da música do século XX, também era uma figura politicamente controversa. Viveu 28 anos na Rússia, onde nasceu, em 1888, nos arredores de São Petesburgo, 29 na Suíça e em França, onde adquiriu a nacionalidade francesa, e 32 nos Estados Unidos onde se declarou a *proud american*. Admirador confesso de Mussolini, para quem chegou a tocar por duas vezes, recusou assinar a petição de Otto Klemperer, outro dos grandes maestros do século passado, de apoio aos músicos perseguidos pelo regime nazi. Durante muito tempo, a maior parte dos seus recursos financeiros vieram da Alemanha. Em 1936 participou no Festival Internacional de Baden-Baden, o que não impediu que o seu nome viesse a integrar, um pouco mais tarde, as infames listas da “arte degenerada” de Hitler e Goebbels.

Nada disto está no documentário dos cineastas canadianos, nem tinha de estar. Todavia, alguma razão haverá para a entrevista com Nabokov ser feita segundo

o cânone televisivo protocolar, em plano médio fixo, de mera recolha de informação, saindo da informalidade de tudo o mais. Íntimo de Stravinsky de muitos anos, seguramente um dos seus financiadores, Nabokov era ainda, na altura, Secretário-Geral do CCF. Mais para o final, numa outra cena, Koenig, Kroitor e Carrière estão, em Hamburgo, no quarto de hotel de Stravinsky que aguarda a visita de Nabokov. Este traz notícias de Cocteau, moribundo. A presença da equipa em campo é assumida. Nabokov parece surpreendido. Stravinsky diz-lhe que há muito é seguido pelos canadianos, onde quer que vá. Depois, dá o encontro por terminado. Koenig, porém, faz um último pedido. Gostaria de filmar um pouco da conversa entre os dois amigos, em russo. Nessa conversa, sem disso ter consciência, ao descrever sumariamente o que foi percebendo do trabalho dos cineastas, Stravinsky acaba por elucidar os princípios do *Candid Eye*. Todavia, não era esse o intuito de Koenig. Ao fazer o pedido, alertava para o facto de todo o documentário, espontâneo ou não, ser uma construção. Com um ponto de vista. E uma negociação. Como resulta óbvio, também, em *Lonely Boy*.



Figura 10 - *Lonely Boy* (1962) de Wolf Koenig e Roman Kroitor

7. *Lonely Boy* (1962), anterior a *Stravinsky*, é um *rockumentary* pioneiro do cinema directo que antecipa, por exemplo, dois filmes dos irmãos Maysles, *What's Happening! The Beatles in the USA* (1964) e *Gimme Shelter* (1970), que segue as peripécias do que viria a ser o fatídico concerto dos Rolling Stones em Altmont, bem como o famoso *Dont Look Back* (1967) de D. A. Pennebaker sobre uma digressão de Bob Dylan no Reino Unido. A equipa de *Lonely Boy* é basicamente a mesma da maioria dos filmes exibidos em *The Candid Eye*, cujo percurso em antena se cumprira no ano anterior. Tem Tom Daily como produtor executivo, Koenig e Kroitor na realização e, no som, também lá está Marcel Carrière. O filme gira em torno de Paul Anka, a estrela juvenil que aos 16 anos alcançara o topo das tabelas de sucesso com uma canção intitulada *Diana* (1957). Quando o filme foi feito, Anka não andaria longe do patamar de artistas como Elvis Presley ou os Beatles.

A imagem que dele passa é simpática, mas Koenig e Kroitor fazem emergir da espontaneidade um olhar reflexivo. Apesar da fama e da idolatria das admiradoras, Anka é um rapaz solitário, “lonely and blue”, como diz o tema musical da sua autoria. É também um produto de *marketing*. Irving Feld, o seu agente omnipresente, sempre hiperbólico, dirigindo-se ao jovem protegido durante um ensaio, afirma textualmente: “God gave you something that I don't think he's given anyone in the past 500 years. Virando-se para a câmara, acrescenta: “I truthfully believe that Paul will be the biggest star, with an overall career, that the world has ever known.” O cantor, por sua vez, assume, candidamente, ter passado por diversas vicissitudes com o intuito de ser vendável enquanto *pop star*. Durante meses, passou horas a fio no ginásio para abater peso, sujeitou-se a uma operação plástica ao nariz de modo a torná-lo mais afilado, e a uma outra para aumen-

tar o espaço entre as sobrancelhas e o cabelo. Para o empresário, que reclama o mérito da transformação - prova do empenho posto na construção da imagem do jovem ídolo - Paul passou a ser “beautiful.”

Revelando um arguto sentido crítico, *Lonely Boy* dá espaço aos protagonistas e tem algumas sequências memoráveis. Uma delas é a do concerto em Freedomland, um parque de diversões em New Jersey, na presença de uma multidão de dezenas de milhar de admiradores, na sua maioria adolescentes femininas. Uma vez mais, a câmara à mão de Wolf Koenig opera prodígios. Neste caso, porém, há igualmente um tratamento do som que rompe com as convenções dado que nem sempre o que se ouve corresponde ao que se vê. Por exemplo, há múltiplos *close-ups* de admiradoras estridentes, em êxtase, mas o que se ouve é apenas a voz de Anka e da orquestra. Adiante, há Anka no palco, mas o que se ouve é a estridência da multidão feminina. A síntese das duas situações acontece com a canção *Put your head on May shoulder*, quando uma jovem sobe ao palco, emocionada até às lágrimas, ficando colada ao cantor a olhá-lo como quem adora um deus. A câmara de Koenig, sempre em movimento, regista todos os detalhes até ficar quase imobilizada na mão do ídolo, em grande plano, enquanto, também em grande plano sonoro, a canção atinge o clímax.

Outra cena memorável acontece no célebre Copacabana de Nova Iorque, *night club* frequentado pela elite endinheirada, propriedade de Jules Podell, um homem com ligações à máfia. Após o *show* de Anka, a tentar ganhar um público diferenciado do público juvenil, o obeso Podell, na sua mesa privativa, fuma um charuto que se apaga. Solícito, Anka, sentado ao seu lado, sob o olhar aprovador de Irvin Feld, risca um fósforo. Desembrulha, depois, presentes para o dono do Copacabana, o último dos quais é uma fotografia sua, de grandes dimensões, para o “uncle Julie” colocar na parede do seu escritório. Podell parece agrado e dá um beijo ao cantor. É quando Wolf Koenig intervém e pede para repetirem o beijo. O embaraço é notório, o beijo é repetido. O efeito é duplo. Por um lado, deixa a nu que a cena tinha sido negociada. Por outro, ao revelar o dispositivo cinematográfico, recorda que o documentário obedece às regras da construção.

Na sequência final, Paul Anka, manifestamente cansado, viaja de automóvel ao encontro de novo palco, enquanto ouve de Feld a intenção de promover um ciclo de concertos nas universidades. O cantor mostra-se resignado. Tão *Lonely Boy* como durante todo o resto filme, apesar de sempre rodeado de pessoas, adormece.



Figura 11 - Robert Drew: “The breakthrough in candid filmmaking that took place in 1960 has been described in the history books in strange ways, with many errors... The biggest misconception so far is that these films were a result of some coming together of forces and people which was sort of accidental. The fact is that this was not spontaneous, this was thought out and planned over a period of years by someone who worked his butt off to do it, and that was me.” Fonte: Drew Associates

deriva 3, final. Não há notícia, pelo menos que seja do meu conhecimento, da presença em Lyon de representantes da Unidade B do National Film Board. Da Equipe Française, sim. Do *Free Cinema* Britânico, outro dos elos do cinema directo ou *vérité*, como se lhe queira chamar, também, por sinal através de dois suíços. Do cinema-*vérité*, obviamente, com Rouch à frente embora, segundo os registos, com um Edgar Morin surpreendentemente reservado. Activo, ao ponto de se transformar no arauto dessa nova utopia do cinema do real, foi o autor da História do Cinema Mundial, Georges Sadoul. Marxista, admirador do cinema soviético e, em especial de Dziga Vertov, proclamou, a propósito de *Chronique d'un Éte*, ser o primeiro filme a tentar pôr em prática, graças às câmaras ligeiras, as ideias vertovianas. Quando viu os filmes dos Drew Associates entusiasmou-se de tal modo que escreveu um artigo intitulado *Enfin le ciné-oeil!* Disse ele: “Uma câmara viva é ao mesmo tempo uma câmara-olho e uma câmara-ouvido. Sabe como tudo surpreender, tudo registar, movimenta-se como um homem.” Robert Drew, ao invés de ficar sensibilizado com o elogio, tratou de informar que nunca tinha visto nenhum filme de Dziga Vertov, de quem, aliás, nada sabia. Os documentários de Drew, e dos associados, sendo de observação, eram articulados na montagem em termos daquilo a que ele chamava *crisis*, ou seja, de momentos dramáticos que permitiam construir a narrativa, por vezes, com pontos de viragem semelhantes aos da narrativa clássica. Para os cineastas canadianos da Unidade B do NFB a espontaneidade do olhar em Cartier-Bresson era fundamental. Contudo, segundo Wolf Koenig, “os planos decisivos até podem ser pérolas, mas de pouco valem sem o fio que os une”, ou seja, onde se diz fio, leia-se narrativa. Michel Brault, tendo afirmado que só há cinema directo com som síncrono, via em *Les Raquetteurs* (1958), ou melhor, num determinado enquadramento do filme, quando Marcel Carrière surge com um gravador portátil na imagem, o primeiro exemplo, justamente, de cinema directo. Tudo leva a crer, porém, que talvez não tivesse feito *Les Raquetteurs* sem a experiência que teve, por exemplo, em *The days before Christmas* com os colegas da Unidade B. Em suma, tudo somado, uma estupenda, infundável controvérsia. No rescaldo de Lyon, Marc Corelles escreveu nos Cahiers du Cinéma: “Nous étions partis pour Lyon pleins de curiosité et d'enthousiasme. Nous sommes rentrés fourbus, saturés d'images plus tremblotantes les unes que les autres et ravis. [...]. Nous avons découvert la plus aveuglante de toutes les vérités : il n'y a pas de cinéma-*vérité*.” Todavia, tudo em nome ou à volta da



Figura 12 - Georges Sadoul: “Une caméra vivante est tout à la fois caméra-œil et caméra-oreille. Elle sait tout surprendre, tout enregistrer, se déplacer comme un homme.” Fonte: The Seventh Art

vérité. No virar do milénio, tal como sucedera com as câmaras portáteis de 16 mm e o som síncrono, a tecnologia possibilitou aos documentaristas fazer experiências que alargaram o escopo do cinema do real. Com o digital voltou a fa-

lar-se de verdade, o que quer que isso possa ser. Agora, essa mesma tecnologia digital coloca-nos perante um desafio sem precedentes, a desrealização do real. Talvez fosse boa ideia trocarmos algumas impressões.

Jorge Campos

P. S. Quem tiver interesse nestas matérias encontra mais informação no meu blogue

www.narrativasdoreal.com

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.A
IMAGENS E ARQUIVOS

Deslocamentos e realocações das imagens de arquivo

Rafael de Souza Barbosa

UFMG, Brasil

Rafael de Souza Barbosa

Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG, na linha de pesquisa em Cinema. Jornalista com especialização em Gestão Estratégica da Comunicação e Roteiro para Cinema e Televisão.

Resumo

Como traços, as imagens de arquivo não carregam a história em si, mas abrigam sinais dos tempos. São, portanto, rastros, vestígios do passado que guardam uma pulsão de futuro e que atualizam sua “sobrevivência”, espécie de sobrevivência, em constantes movimentos de elaboração e reelaboração. A partir do cotejo entre os documentários *Santiago* (2006) e *No intenso agora* (2017), de João Moreira Salles, buscamos explorar como se dá essa arqueologia das imagens de arquivo. Um processo que aponta tanto para o caráter não uniforme e falho da escrita com os arquivos – seus anacronismos – quanto para a porosidade de suas lembranças. Partimos do arquivo como objeto, da arqueologia como método e do ensaio como forma para entender como esses filmes promovem a dobra do passado no presente.

Palavras-chave: Documentário, imagem de arquivo, filme-ensaio, memória, João Moreira Salles

Abstract

As traces, archival footage do not carry the history itself, but harbor signs of the times. They are, therefore, residues of the past that keep a drive for the future and update a kind of “survival” in constant movements of elaboration and re-elaboration. Based on the comparison between the documentaries *Santiago* (2006) and *In the intense now* (2017), by João Moreira Salles, we seek to explore how this archeology of images takes place. A process that points both to the non-uniform and flawed character of writing with the archives – its anachronisms – and to the porosity of its memories. We start from the archive as an object, from archeology as a method and the essay as a way to understand how these films promote the fold of the past with the present.

Keywords: Documentary, Essay film, Found footage, João Moreira Salles.

Introdução

Ao se deter sobre as obras de Walter Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin destaca que o autor, em suas teses “Sobre o Conceito de História”, retoma as considerações a respeito do papel do narrador. No pensamento benjaminiano, ele seria a figura do trapeiro, o personagem que recolhe os cacos, os restos, movido pelo desejo de “não deixar nada se perder” (Gagnebin 2006, 53). Benjamin resgata esse personagem a partir de um comentário do poeta francês Charles Baudelaire em “O Vinho dos Trapeiros” (*Le Vin des Chiffonniers*), que o descreve como aquele que recolhe, cataloga e coleciona tudo que a grande cidade despeja diariamente. A respiga urbana e o ato de dar destino às sobras despertam em Benjamin uma alegoria entre o poeta e o trapeiro. Para ele, “a escória diz respeito a ambos” (1989, 78). E remata: “o passo do poeta que erra pela cidade à cata de rimas; deve ser também o passo do trapeiro que, a todo instante, se detém no caminho para recolher o lixo em que tropeça” (*Ibid*, 79). Trapeiro, artista, narrador e historiador teriam em comum a matéria trabalhada. Na metáfora criada pelo autor, todos detêm atenção ao detalhe, do detrito e do caco.

Para um historiador materialista, como Benjamin, o resto oferece não apenas o suporte sintomal do “saber não consciente [l’insu] – verdade de um tempo recalçado da história –, mas também o próprio lugar e a textura do ‘teor material das coisas’ (*Sachgehalt*), do ‘trabalho sobre as coisas’”, como afirma Didi-Huberman (2015, 120). Para ele, “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu deve ser considerado como perdido para a história” (Benjamin *apud* Didi-Huberman 2015, 119).

É da noção de trapeiro, *lumpensammler* ou *chiffonnier*, que Benjamin constrói outra analogia que nos é cara: a da arqueologia. Se os restos são a matéria que o trapeiro opera, a arqueologia é a ação, o ato de escavar as linhas do tempo. O filósofo lembra que quem pretende se aproximar do passado deve “agir como um homem que escava” (Benjamin *apud* Gagnebin 2012, p.35).

O arqueólogo não pode temer remover a terra do presente, isto é, colocar talvez em perigo as edificações que ali se erguem. Deve ficar atento a pequenos restos, a detritos e irregularidades do terreno que, sob sua superfície aparentemente lisa e ordenada, talvez assinalem algo do passado que foi ali esquecido e soterrado. (Gagnebin 2012, 34).

Tal reflexão nos conduz à ideia de arquivo como algo que sobrevive ao influxo do tempo, portanto, um objeto dessa escavação. Por vias gerais, a definição de arquivo como um “conjunto de documentos” é habitual à pesquisa do verbete em dicionários, que especificam seu “valor cultural, estratégico, histórico, informativo” ou sua importância para “instituições civis ou governamentais”. Um acervo que contém registrada a história (ou fragmentos) “de um país, cidade, família, instituição etc., e que podem ser usados como material de pesquisa ou fonte de consulta”¹.

Foi observando as páginas de duas enciclopédias que Ricoeur (1997, 196-197) elencou três características comuns a eles: a noção de documento, a sua relação institucional e o propósito de conservação (a arquivagem tem o objetivo de preservar os documentos).

Adriana Cursino e Consuelo Lins (2010, 91) apontam, de modo similar, o desejo dos arquivos de se abrigar do tempo. Elas descrevem-no como um “conjunto de documentos manuscritos, gráficos, fotográficos, fílmicos que é, de modo geral, destinado a permanecer guardado e preservado”. Essa sedimentação, usual aos arquivos, acumula as marcas da passagem do tempo. Todavia, é também esse processo que confere outras leituras que a turbidez no ato do registro pode não ter permitido ver com clareza. Tomando de empréstimo os pares opostos de Parmênides, podemos inferir que o arquivo é aquilo que não está em processo de elaboração, tampouco foi descartado, ou seja, é algo depositado de modo a possibilitar, ou tentar viabilizar, o acesso futuro. São, portanto, materiais que, por sua natureza, ganham indexações que permitirão seu resgate em um repositório. Algo que guarda, a princípio, um porvir – um desejo de futuro.

Um documento de arquivo não tem destinatário certo, está aberto, a princípio, a quem “quer que saiba ler” (Ricoeur 2007, 179). É neste ponto que se destaca a importância do arqueólogo, como trapeiro-narrador, que não só escava os arquivos, mas, principalmente, exerce a função de interrogá-los. Isso porque os documentos não são simplesmente dados, como a ideia de rastro pode sugerir. Eles são circunscritos, portanto algo procurado e encontrado a partir das interrogações do historiador. Os documentos falam quando lhes são perguntados. Essa pergunta, diz Ricoeur citando Antoine Prost, “não é uma pergunta nua, é uma pergunta armada” (2007, 188).

Esse preâmbulo nos direciona aos objetos desta pesquisa: os documentários *Santiago* (2006) e *No intenso agora* (2017), de João Moreira Salles. Metodologicamente, a proposta deste estudo fundamenta-se no cotejo como estratégia de análise, estabelecendo suas interlocuções, suas aproximações, mas também seus distanciamentos. Buscaremos explorar como a arqueologia das imagens se constitui nos filmes e, assim, examinar como essa figura do trapeiro-narrador vai, segundo o filósofo Didi-Huberman, “tentar remendar no tecido de tudo aquilo que já sabe para produzir, se possível, uma história repensada do acontecimento em questão” (2012b, 130). Uma escavação que aponta tanto para o caráter não uniforme e falho da escrita com os arquivos, seus anacronismos, quanto para a porosidade de suas memórias, visto que, como nos lembra o autor, os arquivos exigem “sua permanente reconstrução” mediante ao cruzamento com outros recortes e operações incessantes de montagem (*ibid*, 131). Entendemos que esse encontro é um convite à reflexão sobre as imagens em sua forma pragmática, mas também arqueológica.

Em *Santiago* e *No intenso agora*, João Moreira Salles expõe não só o ato de revirar os documentos, mas suas indagações sobre eles. Esses questionamentos

1. ARQUIVO. In: Dicionário Michaelis. Disponível em: <www.uol.com.br/michaelis>. Acesso em: 05 dez. 2019.

partem tanto de uma perspectiva filosófica e existencial – como sobreviver ao fim de uma alegria que você não consegue mais recuperar? O que sobra do contraste entre a euforia e o desencanto? – quanto política: o que uma imagem diz sobre o regime em que foi feita? Como se filma em uma democracia? Como se filma em um regime autoritário ou totalitário? O que podemos inferir do contexto político de uma imagem só de olhar para ela? E ainda abarcam o fazer cinematográfico, seja no ato de produzir imagens ou de colocá-las em crise: qual é o grau de interferências que estas imagens foram submetidas? Como o fora de campo incide no registro de uma imagem? Até aonde se vai (ou é permitido ir) no documentário em busca do “quadro perfeito”, da “fala perfeita”?

Ao revirar os arquivos, sejam eles familiares ou públicos, Salles exercita a função de trapeiro como quem busca extrair a natureza do material pelas imagens. Este narrador-sucateiro, não tem por alvo apenas “recolher os grandes feitos”, mas sim apanhar tudo aquilo que foi deixado de lado, “que parece não ter importância ou sentido” ou “algo com que a história oficial não sabe o que fazer”: seja uma enciclopédia de grandes monarcas compiladas por Santiago; os registros amadores da viagem da mãe à China na efervescência da Revolução Cultural; os filmes amadores da Tchecoslováquia, no desalento do outono de 68 após a ocupação da União Soviética, aquilo que Gagnebin chama de a “sobra do discurso histórico” (2006, 54), o cinejornal com o cortejo fúnebre de um jovem operário atingido por uma bala da tropa de choque na fábrica da Peugeot; ou o acervo de documentários militantes do maio francês, imagens que ganharam diferentes narrativas na escavação de outros diretores (como Chris Marker e Patrick Rotman).

Como trapeiro-narrador, Salles inscreve a inquietação do passado na sua lida com o presente e busca, ao revisitar as imagens de arquivo – de preferência os registros familiares e amadores – abrir a história para a pluralidade. É por meio desse material que a voz do diretor percorre à procura de rastros e restos desse passado que “não foi feito para a história”² – como os diários da mãe e o testemunho de seu ex-mordomo – ou “filmado com urgência”³ pela imposição da ação presente, como as imagens captadas no fim da Primavera de Praga ou na agitação do maio de 1968. E o faz tocado por um questionamento que lhe é próprio (a relação de classe que transpõe a imagem, em um caso, e a intensidade do momento, no outro) e que, portanto, verte esses mesmos arquivos para outro caminho, a princípio.

Esta tarefa de trapeiro talvez se manifeste mais em *No intenso agora* (até pela própria ação política do movimento e seu acervo imagético), onde a memória íntima, familiar, se abre para as manifestações sociais e dialoga com o mundo em ebulição. Diferente de *Santiago*, no qual os restos de um filme inacabado, de sua própria autoria e que compõem uma história pessoal, se estendem para a história do cinema e a natureza do documentário, na qual a dimensão maior é uma política das imagens que se quer aberta ao outro (a seguir os preceitos postulados por Eduardo Coutinho). É pelos arquivos e sua retomada, das pequenas histórias aos grandes acontecimentos, que o diretor opera o ofício de trapeiro e elabora sua arqueologia das imagens. Ele as coloca em análise e, com isso, perturba o presente. Perturba porque ao escavar o passado encontra vestígios em tempos atuais.

Escavar arquivos: rastros, restos e memórias em Santiago e No intenso agora

Com base na fenomenologia de Arlette Farge, Didi-Huberman analisa os chamados “fundos de arquivo” e a sua natureza lacunar. Para eles, “o arquivo não é um stock de que se retiram coisas por prazer, ele é constantemente uma falta” ou mesmo a “impotência de não saber o que fazer com eles” (2012b, 130). Tentar fazer uma arqueologia é sempre “arriscar-se a pôr, uns junto a outros, traços das coisas sobreviventes” (Didi-Huberman 2012a, 211). Em poucas palavras, o

2. NO INTENSO..., 2017.

3. *Ibid.*

filósofo francês bem resume o desafio da escavação, sobretudo em uma leitura que atravessa as imagens. Ao arqueólogo cabe o risco de operar com a matéria fragmentada e heterogênea.

Como traços, as imagens não carregam a história em si, mas trazem sinais dos tempos. São, portanto, rastros, vestígios de algo do passado que guardam uma pulsão de futuro e que permitem sua “sobrevivência”, uma sobrevivida, em constantes processos de elaboração e reelaboração. Esse “pôr uns com os outros”, que o autor discorre, deixa em evidência o trabalho de montagem⁴. Para Didi-Huberman, esse processo “escapa às teleologias, torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto” (2012a, 212).

Sem a montagem, as imagens de arquivo permaneceriam indecifráveis. É de sua natureza a necessidade do confronto com outros elementos – outras imagens, textos, depoimentos. As imagens “não nos dizem nada, nos mentem ou são obscuras como hieróglifos” até o momento em que alguém se dê o trabalho de fazer sua leitura, ou seja, “analisá-las, descompô-las, remontá-las, interpretá-las” (Didi-Huberman 2008, 44 *apud* Cursino e Lins 2010, 94).

Em *Santiago*, Salles propõe uma reflexão sobre o material que produziu em 1992 a partir de entrevistas com Santiago Badariotti Merlo (1912-1994), mordomo que havia trabalhado por 30 anos para sua família. À época, ele estava aposentado e dividia seu tempo entre a literatura, a música clássica e o hobby de copista. Seu objeto de pesquisa favorito era a aristocracia: a história da nobreza universal. A passagem por bibliotecas públicas e particulares em três continentes resultou em 30 mil páginas transcritas ao longo de mais de meio século.

João Moreira Salles chegou a levar o material para a edição, mas não demorou muito tempo para interromper o processo. A transposição das ideias do papel para o filme não funcionou, alega o diretor, e o projeto foi encerrado. Ao retomar 13 anos depois as imagens abandonadas na montagem, ele revisita a própria história por meio das lembranças do ex-mordomo e coloca em crise a relação entre diretor e personagem, entre a imagem e as intervenções as quais foram submetidas e, assim, questiona o próprio fazer documentário.

Santiago surge a partir da clareza do cineasta de trabalhar não mais com um filme e sim com um arquivo. Um material bruto, como diz a cartela do documentário. “*Santiago* é um filme que só se torna possível quando eu começo a olhar para o material de Santiago como um material de arquivo e a interrogar esse material”⁵, diz. Salles cita Eduardo Coutinho como uma importante referência que o conduziu nesta compreensão⁶. Neste ponto em específico, há uma aproximação com o documentário *Cabra Marcado para Morrer* (Brasil, 1984), no qual Coutinho também revisita um filme próprio inacabado, interrompido pelo golpe militar, e retomado 17 anos depois. *Cabra...* é um filme de arquivo que flerta com o ensaio⁷, que abre na tela seu processo de feitura, expõe em campo sua equipe e seus percalços, busca pelo não dito e conjuga o tempo pela memória, entre “balanços afetivos e versões pessoais dos acontecimentos passados” (Mesquita 2016, 55). Já o tom farsesco de *Santiago*, adquirido na retomada dos materiais, é mais próximo de *Jogo de Cena* (Brasil, 2007), cuja dinâmica estabelecida aponta para o que é posto em cena e deixa o espectador em estado de alerta, de

4. A montagem que Georges Didi-Huberman se refere não é propriamente a cinematográfica, embora o processo guarde semelhanças à edição de um filme. O cinema seria quase a materialização dessa escrita mnêmica e historiográfica. Ao pesquisar sobre os registros da repressão no Brasil, Anita Leandro fundamenta o papel da montagem para as imagens de arquivo: “ela é o lugar, ao mesmo tempo, do corte e da colagem, do intervalo e da ligação entre os fatos” (2015, 3). Em diálogo com Didi-Huberman, a autora expõe que atualmente “o cinema de arquivos reverza com a historiografia dos historiadores mais engajados, em suas narrativas, na ressurreição dos mortos e na restauração das ruínas. Na montagem, por meio do intervalo, o documentário histórico extrai das imagens que restaram a vitalidade narrativa de um passado que ainda sobrevive, apesar de *tudo*” (*ibid*, 5).

5. O comentário de João Moreira Salles aparece nos minutos iniciais da faixa comentada de *No intenso agora*.

6. Não só em *Santiago*, mas em toda a obra de João Moreira Salles. Coutinho chegou a acompanhar a produção de *Santiago* na ilha de edição. Em *No intenso agora*, concluído após sua morte, há uma citação do diretor no filme, quando o texto narrado se refere à “cota da vida” e o documentário lhe é dedicado nos créditos finais.

7. Cf. Hamburger 2017, 81

desconfiança, ainda que as provocações sejam alcançadas de maneiras distintas nos filmes: pela encenação, em *Jogo de Cena*, e num arranjo metanarrativo em *Santiago*.

A partir da percepção de estar operando com arquivos, João Moreira Salles obteve o distanciamento das imagens e descortinou não só as marcas do filme de 1992, mas as relações enquadradas nessas imagens, tanto servilista (do mordomo com o ex-patrão) quanto do jogo cinematográfico, fazendo do próprio percurso o fio condutor do documentário.

Nove horas de material filmado serviram de base para *Santiago*. Do corte final, outros poucos arquivos foram acrescentados: trechos dos filmes *A roda da fortuna* (*The band wagon*, EUA, 1953, de Vincente Minnelli) e *Era uma vez em Tóquio* (Japão, 1953, de Yasujiro Ozu), imagens do acervo pessoal (a família Salles na piscina da Casa da Gávea), além do material fonográfico (trechos da ópera *Orfeu e Eurídice*, que abrem o filme no piano de Nelson Freire, e do *Barbeiro de Sevilha*, um extrato da obra de Bach e duas canções de Zbigniew Preisner, feitas para a série de curtas *Decálogo*, de Krzysztof Kieslowski). Embora o filme possa levar a crer que todo o material captado foi feito em 1992, o próprio diretor revela na faixa comentada que algumas imagens foram gravadas posteriormente. As cenas de ilustração (os *inserts*), por exemplo, foram feitas em 1998. Para a montagem de 2005, aparentemente foram produzidas algumas cenas que destacam trechos da enciclopédia de Santiago, as imagens das sacolas que voam, simbolizando a condenação do amor de Francesca da Rimini e Paolo Malatesta, e a trilha sonora original, composta por Rodrigo Leão.

Ainda que não exclusivamente, a natureza dos arquivos em *Santiago* é essencialmente interna, do acervo pessoal do diretor. Um filme que se edifica sobre seus próprios restos. Seguindo a cartografia do *found footage* proposta por Nicole Brenez e Pip Chodorov (2014), prepondera o que os autores chamam de reciclagem endógena. Reciclagem porque parte do reemprego de um material, “sobre o qual o cinema institui certas formas fixas e inaugura algumas outras”; e endógena por seu caráter de autossíntese, “reutilizando fragmentos de seus filmes” (*Ibid.* 2). Em *Santiago*, Salles parte de seu projeto inacabado para construir um ensaio fílmico, escavando as camadas de leitura possíveis de uma imagem, buscando as sobras das relações nas arestas e colocando em perspectiva o seu processo de feitura.

Aquilo que, de início, excede ao filme é posto em cena, como as imagens que antecedem a ordem de “câmera” vinda do diretor. Nelas ouvimos a conversa entre a equipe (por vezes em uma tela preta, pois a gravação do áudio precede o registro da imagem) e a negociação de Santiago, ou a tentativa de sair das amarras da entrevista em que é submetido, para uma atuação propositiva, uma coparticipação. Ele se empenha, sem sucesso, em inserir temas que lhe são caros ou que julga pertinente para contar a sua história, mas *Santiago* não é propriamente um filme sobre Santiago, e sim um jogo de relações no qual entrevistado e entrevistador são ambos personagens. Em uma das cenas, enquanto o ex-mordomo gesticula e graceja à espera da ordem de gravação, o narrador comenta:

Num dos seus filmes, o cineasta Werner Herzog diz que muitas vezes a beleza de um plano está naquilo que é resto, no que acontece fortuitamente antes ou depois da ação. São as esperas, o tempo morto, os momentos em que quase nada acontece. Desses restos, talvez o mais revelador seja aquilo que se diz a um personagem antes de toda ação, e que seria, para sempre, o segredo do filme (*Santiago* 2006).

Os restos do filme estão nas vozes que surgem do antecampo; nas imagens do roteiro de montagem, um objeto de produção que se restringe, geralmente, ao que seria o universo extracampo, e que é intencionalmente levado para dentro da cena (como a compilação de algumas expressões ditas por Santiago nas entrevistas; o “dicionário analógico”, espécie de glossário que o diretor elaborou com palavras que lhe remete ao personagem; e a organização do conteúdo em “temas contrastantes”, como vida x morte); está também no único trecho da

montagem original (que intercala o depoimento de Santiago com *inserts* de um trem elétrico, filmado de modo a exibir os códigos internos da edição, como o *time code* e número do VT); e nas repetições, nas diversas imagens em que Santiago refaz seu depoimento (FIG.1).



Figura 1 – Tomadas 6, 7 e 8 da cena “banheiro”. A claquete que usualmente entra no registro, mas é descartada na edição (como objeto de produção restrito aos bastidores do filme), é inserida como parte integrante da cena, revelando o fazer fílmico. **Fonte:** fotogramas do filme *Santiago* (João Moreira Salles 2006).

Na cena intitulada “banheiro”, da figura acima, Santiago parafraseia o diretor sueco Ingmar Bergman. No filme, vemos ele repetir a mesma frase cinco vezes de modos diferentes. A cada nova tentativa, a claquete irrompe a imagem, com exceção de uma, em que Salles, ao fundo, ordena para prosseguir. Pelas informações trazidas pela claquete, percebemos que outras tomadas foram realizadas no mesmo ambiente e fazem parte do mesmo rolo. O extrato expõe os modos de operação do documentário, coloca em exibição as engrenagens que fazem o cinema. Ao escavar esses arquivos e interrogá-los, o diretor percebe que seu filme está também nas margens, nos “tempos mortos”. Com isso, as marcas do fazer, do manejo do filme, que costumam ser apagadas em uma montagem clássica, são incorporadas ao processo do documentário e se tornam uma espécie de dispositivo do filme⁸.

É esse movimento de inquirir as imagens e revelar o que resulta desse processo que João Moreira Salles transporta para o *No intenso agora*, ao combinar uma série de acontecimentos diferentes da década de 1960 (em destaque o ano de 1968) por meio de imagens de arquivo da revolta estudantil em Paris, do fim da Primavera de Praga e da China de 1966, sob o regime de Mao Tsé-Tung, experienciada pela mãe do diretor. Um trato com as imagens que já aponta para a autoinscrição, se pensarmos que ele as inquiri a partir do elas trazem, mas também apoiado em sua história (em *Santiago*, na relação com o mordomo e no caso do *No intenso agora*, com a mãe), um jogo que é próprio do ensaio, por sua subjetividade, sua escrita de si, de interrogar não a partir de fora, mas de dentro, de sua relação com o mundo, com os seus, com o que o cerca.

Se em *Santiago* a extensão dos arquivos é mais restrita ao repositório pessoal do diretor (embora não se feche exclusivamente a ele), em *No intenso agora*, ao contrário, prevalece a ordem multiarquival ao misturar imagens e sons de registros amadores, excertos de outros filmes, arquivos de família e acervos públicos. Do corte final, apenas uma cena foi captada por João Salles no metrô de Paris. Na parede curvilínea, característica dos trens urbanos subterrâneos, uma placa retangular com letras garrafais em branco dá nome à estação: Gaité (alegria, em português).

No intenso agora tem uma reciclagem predominantemente exógena, isto é, uma compilação de outros olhares sobre o mundo, seguindo a cartografia proposta por Brenez e Chodorov (2014, 3), aplicada nas “diferentes formas de citação ou convocação” dos arquivos no filme. Salles deu início ao projeto com duas latas em 16 mm, encontradas quando finalizava *Santiago*. As imagens registram a viagem de Elisa Gonçalves, sua mãe, com um grupo de amigos, entre banqueiros, industriais e “gente da sociedade”, em uma expedição organizada por uma revista de arte francesa. Era outubro de 1966 e Elisa tinha 37 anos. O arquivo de uma diletante em um contexto em tudo oposto ao seu, de representante da alta sociedade, que permaneceu oculto por quase 40 anos. Menos de duas décadas

8. Dispositivo é um termo que Eduardo Coutinho costumava utilizar para se referir aos procedimentos de filmagem que determinam a abordagem com o universo do documentário. Para ele, o mais importante em um projeto era a criação do dispositivo e não o tema ou a elaboração do roteiro, procedimento que ele descartava (Lins 2004, 101). O dispositivo é criado antes do filme e pode ser: “filmar dez anos, filmar só gente de costas, enfim, pode ser um dispositivo ruim, mas é o que importa em um documentário” (*Ibid*, 101).

após a viagem, ela viria cometer suicídio, aos 56 anos.

Outros arquivos foram incorporados de acervos da China, França, Reino Unido, Alemanha e República Tcheca. A princípio, o recorte geográfico era mais amplo e chegou a contemplar imagens da Zâmbia (que foram parar nos extras do DVD) e dos Estados Unidos (descartadas no começo do projeto). Na França, só dos arquivos de filmes, principalmente os militantes, somam-se 16 obras, entre elas *As duas marseilhas* (*Les deux marseillaises*, 1968), de Jean-Louis Comolli e André S. Labarthe; *Morrer aos trinta anos* (*Mourir à trente ans*, 1982), de Romain Goupil, *O fundo do ar é vermelho* (*Le fond de l'air est rouge*, 1977), de Chris Marker, e *Noites longas e manhãs breves* (*Grand soirs et petit matins*, 1978), de William Klein. Curiosamente, *No intenso agora* é um dos poucos documentários que credita também a literatura usada no filme, com trechos lidos das obras de Alberto Moravia, Daniel Cohn-Bendit, Laurent Joffrin, Alain Krivine e Per Petterson.

Do Brasil, há apenas o arquivo amador da babá que passeia com as crianças no início do filme (do acervo de Roberto Gribel de Carvalho); as filmagens do sepultamento do estudante Edson Luís (nas imagens registradas por Eduardo Escorel e por José Carlos Avellar), um arquivo raro, que por mais de 40 anos foi dado como extraviado⁹; alguns poucos segundos do arquivo da família Moreira Salles, inseridos no início do filme, e outros poucos minutos com imagens da mãe, já no fim do documentário.

Salles cria uma ampla cartografia costurada pela montagem e, sobretudo, pelo comentário atento na voz do diretor. O filósofo Tzvetan Todorov traça uma distinção pertinente entre os discursos que nos auxilia a entender as modulações da voz *over* no documentário, apartando o discurso da testemunha, aquele que organiza o passado no presente a partir da sua própria experiência de vida, do discurso do historiador, que elabora o passado no presente a partir de uma seleção dos acontecimentos do mundo (*apud* Vilela 2012, 152-153).

É sobre este jogo entre os discursos que se constrói a figura do narrador em *No intenso agora*. As imagens transitam da esfera íntima, as imagens de arquivo da mãe e o acervo pessoal, que trazem do passado o testemunho da própria experiência de vida (o casarão no Rio de Janeiro, o natal em família, o jabuti de estimação) para o social (ao escavar documentos de estudantes e movimentos sociais no maio francês, ao desvelar os rolos amadores dos arquivos da Tchecoslováquia).

“Eu era feliz nas férias. Na minha memória, minha mãe era feliz o ano inteiro”, diz Salles sobre as imagens de sua infância em uma “guerra” de bolas de neve com a sua mãe e os irmãos. A imagem que sucede a brincadeira é de um grupo de trabalhadores em marcha empunhando uma faixa que marca o 1º de maio de 1967 (FIG. 2).



Figura 2 – Corte seco dos arquivos familiares em que Elisa Gonçalves brinca com os filhos na neve para os arquivos históricos do primeiro de maio em Saint-Nazaire, um documentário de 1967 sobre a greve dos estaleiros na cidade. **Fonte:** Fotogramas do filme *No intenso agora* (João Moreira Salles 2018).

O universo particular se expande para o contexto social, o testemunho pessoal se transfigura no discurso histórico, que busca a restituição e a análise das ima-

9. Cf. ESCOREL, Eduardo. Um dia há cinquenta anos – cortejo e enterro de Edson Luís. *Piauí*, São Paulo, 29 mar. 2018. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/um-dia-ha-cinquenta-anos-cortejo-e-enterro-de-edson-luis>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

gens do passado, condicionado pelas circunstâncias temporais e espaciais do seu lugar de leitura. “Minha mãe guardou imagens da China, onde foi como turista. Da França, onde morávamos, não tenho imagem nenhuma”, diz o cineasta.

Quando a testemunha considera que as suas recordações merecem entrar no espaço público, podendo servir como um modo de formação de um grupo alargado, essa abertura do espaço íntimo a um espaço não privado produz um testemunho, isto é, um tipo de discurso sobre a presença dos traços do passado no presente que concorre com o discurso histórico. (Vilela 2012, 153).

Se comparado a *Santiago*, o discurso se inscreve mais no testemunho, na experiência da relação do diretor com o seu personagem. *Santiago* é um estudo sobre a identidade e a memória cristalizado no comentário do seu realizador. É essa experiência que ele leva para o filme sucessor, mas, agora, o discurso testemunhal é apenas a linha que promove a costura sobre tantas imagens de arquivo. O discurso do historiador sobressai em *No intenso agora*, buscando aquilo que ainda pulsa, a latência, de cada arquivo examinado. Uma provocação mediada pela experiência com a mãe (no encontro com os arquivos da viagem e naquilo que o diretor incorpora do fora de campo, de um relacionamento prévio), como uma instanciação de si e de sua história que retorna ao pôr as intensidades em comparação. Uma indagação que lança a família, o pessoal para dentro do político.

Em comum, porém, os filmes partilham de um gesto ensaístico, uma visada que coloca o “eu” em tensão e que instiga a elaboração do sujeito. Uma escrita que assume as dissonâncias, a flexibilidade do pensar, a experimentação e abraça a incerteza ao se aventurar por caminhos mnêmicos e históricos.

Conclusão

A última cena de *No intenso agora* resgata o filme *A saída da fábrica Lumière* (*La sortie des usines Lumière*, França, 1895). Salles divide seu documentário com duas cartelas que fazem alusão a essas imagens. O primeiro bloco, intitulado “A volta à fábrica”, reúne o que o diretor chama de “ascensão e queda do maio francês” (Salles e Debs 2018, 207). A imagem que fecha esse bloco é a da operária Jocelyne. Cercada por dois líderes sindicais, ela reluta em voltar ao trabalho e pôr fim à greve sem as conquistas que o maio a permitiu vislumbrar. “A saída da fábrica”, nome do segundo bloco, seria para o diretor um contraponto a essa cena. “Sair da fábrica é ir para a família, para o afeto, para os amigos, para a festa, para a vida”, diz o diretor (*ibid.*).

No intenso agora encerra ao retomar as primeiras imagens projetadas da história, um fim que dialoga com o começo do cinema, logo com a ideia de arquivo. Imagens escavadas que ganham novas configurações cada vez que vêm à luz. Auguste e Louis Lumière filmaram seus próprios operários em um intervalo do trabalho. Ao inscrever esses sujeitos na imagem, como bem expõe Didi-Huberman, esse registro lhes conferem um outro meio de figurar no mundo, é ao sair da fábrica que eles entram em cena (e na história), trabalhadores que, fortuitamente, tornam-se personagens (2017, 16). Uma relação laboral que atravessa o registro (pelo fora de campo) e nos faz lembrar a do próprio João Salles com o seu ex-mordomo em *Santiago*. Contudo, não basta apenas estarem em cena, argumenta o filósofo, é preciso questionar se tal exposição os fecha ou os abre, “concedendo-lhes, assim, uma força própria de aparição” (*ibid.* 19).

Estas são questões essenciais para aferirmos as imagens, sobretudo as de arquivo, cuja passagem do tempo impõe outros estratos aos modos de aparição dos sujeitos, tanto daqueles postos em registro quanto de quem as convoca (sujeitos que filmam e/ou montam os filmes). Se os arquivos são uma “escrita provida de sintaxe [...] e ideologia”, com afirma Didi-Huberman (2012b, 132), é preciso saber escavá-los. Como em um relatório arqueológico, acrescenta Jeanne Marie Gagnebin, “não se deve só indicar o que foi achado, mas também anotar todas as camadas que tiveram que ser atravessadas” (2012, 35). São linhas que dizem muito dos sujeitos e também de seus traços, seus tempos, seus desejos, suas memórias.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III* – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRENEZ, Nicole; CHODOROV, Pip. Cartografia do found footage. In: ADRIANO, Carlos. Dossiê Found Footage. *Revista Laika*, São Paulo, v. 3, n. 5, jun. 2014.

CURSINO, Adriana; LINS, Consuelo. O tempo de olhar: arquivo em documentários de observação e autobiográficos. *Conexão* – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v.9, n. 17, p. 87-99, jan./jun. 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Walter Benjamin, arqueólogo e trapeiro da memória. In: *Diante do Tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015. p.113-139.

_____. Quando as imagens tocam o real. *Pós* - Revista eletrônica do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes-UFMG, vol. 2, n. 4, p.204-219, nov. 2012a.

_____. Imagem-arquivo ou imagem-aparência. In: *Imagens Apesar de Tudo*. Traduzido por Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012b, p. 119-154.

_____. Povos expostos, povos figurantes. *Vista* – Revista de cultura visual, n.01, p.16-31, 2017. Disponível em: <http://vista.sopcom.pt/ficheiros/20170519-16_31.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Memória, história e testemunho”. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006. p.44-57.

_____. “Apagar os rastros, recolher os restos”. In: SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p.27-38.

HAMBURGER, Esther Império. Fronteiras entre meios e formas em *Cabra marcado para morrer*. *Galáxia* (São Paulo, online), n. 34, jan-abr., 2017, p. 73-84. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201726905>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEANDRO, Anita. Montagem e história. Uma arqueologia das imagens da reprodução. In: *Anais da Compós* – 24º Encontro Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.compos.org.br/biblioteca/artigo_com-autoria_compos-2015-3443f24d-7f10-4aaf-857c-1441b53a7204_2837.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

LINS, Consuelo. O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MESQUITA, Cláudia. Entre agora e outrora: a escrita da história no cinema de Eduardo Coutinho. *Galáxia* (São Paulo, Online), n. 31, p. 54-65, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016124255>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RICOEUR, Paul. O testemunho. In: *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007, p. 170-192.

_____. Entre o tempo vivido e o tempo universal: o tempo histórico. In: RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*, vol. 3. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997, p. 179-216.

SALLES, João Moreira; DEBS, Sylvie. Entrevista com João Moreira Salles. De *Santiago a No intenso agora*. *Cinemas d'Amérique latine* [En ligne], n. 26, p. 205-2013, 2018. Disponível em: <https://www.cinelatino.fr/sites/default/files/lesimages/joao_moreira_salles-cal_26-2018-vbd.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VILELA, Eugénia. Do testemunho. In: *Princípios: Revista de Filosofia*, v. 19, n. 31, p.141-179, jan/jun, 2012.

Filmografia

Cabra marcado para morrer. 1968. De Eduardo Coutinho. Brasil.

Jogo de cena. 2007. De Eduardo Coutinho. Brasil.

No intenso agora. 2017. De João Moreira Salles. Brasil.

Santiago. 2006. De João Moreira Salles. Brasil.

A paisagem social ressignificada pela lente de José Dantas

Ana Catarina Amorim de Lima

Universidade Aberta Portugal

Ana Catarina Amorim de Lima

Ana Catarina Amorim de Lima é licenciada em Português, Latim e Grego (via ensino) pela Universidade de Aveiro e mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta. Tem adquirido competências em diversas formações na área da Literacia digital, História e Cinema. As suas áreas de investigação e intervenção incidem na esfera da Arte, Educação, Literacia Digital, Memória e História da Educação, tendo realizado e publicado trabalhos de investigação na Rede Oblid – Rede de Investigação e Intervenção para a Literacia e Inclusão Digital, na Unidade Móvel de Estudos sobre o Local da Universidade Aberta (ELO) e ainda em projetos colaborativos de investigação sobre História da Educação em Ponte de Lima, enquanto Coordenadora do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta em Ponte de Lima, onde assumiu funções desde 2010. Desde 2021, exerce funções na qualidade de Conselheira Externa Local para a Igualdade, no Município de Ponte de Lima.

Resumo

A fotografia não se resume somente a ser vista. Enquanto documento remete para o campo da memória individual e coletiva, reconstituindo uma visão histórica e antropológica dos paradigmas culturais e sociais, a partir do momento em que regista uma época e evidencia características de um mundo social, que, por vezes, é remetido para o esquecimento. As relações que estabelecemos com as imagens permitem abrir uma janela no trabalho de reconstituição da antropologia visual, no sentido em que estas representações ampliam uma visão polivalente e mítica das figuras anónimas do passado. É nesta premissa que assenta o trabalho do fotógrafo autodidata José Dantas (1959-1975) que figura ao lado dos grandes fotógrafos de Ponte de Lima. Graças ao seu vasto espólio de imagens, recolhido na década de 70, podemos verificar um conjunto imagético singular, sobretudo das figuras solenes do povo, captadas no seu quotidiano, que, imersas numa majestosa espontaneidade da sua condição precária, transmitem a descodificação de um fenómeno social, eternizado no conceito que Barthes designa como a máscara, “aquilo que faz de um rosto o produto de uma sociedade e da sua história” (Barthes 1980). Na sua recolha documental, existe uma clara interrogação sobre a distância e a desigualdade social e a presença de idiosincrasias populares muito próprias, que resulta num conjunto de imagens que traduzem uma identidade social, inseridas numa época de profundas transformações, tal como Barthes defende: “a visão do fotógrafo não consiste em ver, mas em estar lá”.

Palavras-chave: Fotografia, Memória, História, Imagem sociológica, Ponte de Lima

Abstract

Photography is not just about being seen. As a document, it refers to the field of individual and collective memory, reconstituting a historical and anthropological vision of cultural and social paradigms, from the moment it registers a time and highlights characteristics of a social world, which is sometimes made forgotten. The relationships we establish with images allow us to open a window in the work of reconstituting visual anthropology, in the sense that these representations expand a multipurpose and mythical vision of anonymous figures from the past. It is on this premise that the work of self-taught photographer José Dantas (1959-1975) is based, who appears alongside the great photographers of Ponte de Lima. Thanks to its vast collection of images, collected in the 70s, we can see a unique gallery of photographs, especially the solemn figures of the people, captured in their daily lives, which, immersed in the majestic spontaneity of their precarious condition, transmit the decoding of a social phenomenon, immortalized in the concept that Barthes designates as the mask, “that which makes a face the product of a society and its history” (Barthes, 1980). In his documental collection, there is a clear questioning about distance and social inequality and the presence of very specific popular idiosyncrasies, which results in a set of images that reflect a social identity, inserted in a time of profound transformation, as Barthes argues: “the photographer’s vision does not consist in seeing but in being there”.

Keywords: Photography, Memory, History, Sociological image, Ponte de Lima

Introdução

A pretensão de optar pela fotografia como meio de expressão sugere, intrinsecamente, uma forma de revelação interior, um chamamento obscuro para traduzir em imagens a perspectiva visual de um espaço onírico que o fotógrafo, tendencialmente, representa, seguido de certas regras, concebidas num plano conceptual de valores: “(...) ao optarem por uma determinada exposição, os fotógrafos impõem sempre normas aos temas que fotografam.” (Sontag 2012, 15).

No entanto, que características podemos elencar para designar e categorizar um indivíduo como fotógrafo? Que qualidades deve possuir e que significados deve conferir à sua obra para ter esse estatuto de artista?

Desde o surgimento da fotografia, verificamos casos de fotógrafos, cujas carreiras curtas não foram impeditivas de se destacarem como figuras importantes, como Auguste Salzmann (a sua carreira não chegou a um ano) ou Roger Fenton, Gustave Le Gray ou Henri Le Secq (Krauss 1990, 50). Ao longo da História da Fotografia, muitos foram os amadores que realizaram obra documental. (Amar 2001, 77). De facto, o que parece ser essencial será a legitimidade da obra e do seu valor estético, a par do que Krauss refere como coerência, “a obra seja o resultado de uma perseverança na intenção e o facto de que tenha um vínculo orgânico com o esforço daquele que a produz” (Krauss 1990, 50). Sendo a fotografia um meio de comunicação que mais fortemente se associou a um panorama profundo de mudança, desde o século XIX, mais do que qualquer outra arte, debate-se com uma nova conceção de renovação técnica que altera rapidamente os paradigmas da sociedade contemporânea. A grande lição do aparecimento da fotografia consiste numa “conjuntura que começa a privilegiar a noção de subjetividade e de indivíduo, em tensão com a emergência da sociedade de massas” (Medeiros 2000, 59), subsistindo, em permanência, uma eloquente interrogação da identidade do indivíduo que se propaga numa insistente procura do conhecimento e da matéria e natureza ontológicas da existência humana.

Surgindo na “era da reprodutibilidade técnica”, a antropologia visual faz parte das áreas que mais participam no êxito da captação da imagem, pelo seu “carácter imediato e mecânico” (Medeiros 2000, 45), desencadeando um conceptualismo combatente, por ser “o primeiro meio de reprodução verdadeiramente revolucionário” (Benjamim 1992, 83), permitindo, já na metade do século XX, um acesso mais democrático aos equipamentos e materiais fotográficos. Os novos aparelhos visuais comunicavam os discursos antropológicos, numa dimensão global, mostrando “o poder da ciência em decifrar outras culturas, em tornar o outro objeto e espetáculo” (Ribeiro 2005, 62). A denominada etnografia e antropologia de urgência procura, após a Segunda Guerra Mundial, registar, as atividades e comportamentos dos povos, que poderiam desaparecer muito em breve, no devir da modernidade (Ribeiro 2005, 70). Como referiu Barthes, “o mesmo século inventou a História e a Fotografia” caracterizando-o como um paradoxo.

A presença de um meio mecânico de registo visual instantâneo “(...) possibilita novos campos de experiência e responde ao dinamismo de uma mentalidade verdadeiramente moderna” (Argan 1993, 57), onde se envereda por uma dinâmica cultural de documentação visual, suscetível de imprimir uma forte interação com as questões da memória. “Nós esquecemos mais do que lembramos.” refere Candau, na sua obra *Antropologia da Memória* (2005, 118) remetendo-nos para a fatalidade do que é a condição frágil da nossa memória, mas simultaneamente um meio de identidade “(...) faculdade constituinte da identidade pessoal que permite ao sujeito pensar-se idêntico no tempo (...)” (Candau 2005, 143). Para uma possível perpetuação da memória, muitas vezes falível e difícil de decifrar, pois “(...) o trabalho da memória consiste precisamente em esquecer certos acontecimentos para privilegiar outros.” (Candau 2005, 120), a sociedade, ao longo do tempo, utilizou diversos suportes para reter as recordações, a fim de reconstruir os acontecimentos do passado, os “fragmentos do real em pedaços”, mencionados por Candau.

A relação entre fotografia e memória surge, nesta discussão, como uma valência

a considerar, visto que a fotografia assume um papel essencial na documentação de imagens, onde fluem as memórias. Susan Sontag refere essa matéria da fotografia como objeto de observação “As fotografias podem ser mais facilmente memorizadas do que as imagens em movimento, pois não são um fluxo, mas frações precisas de tempo” (Sontag 2012, 26), sugerindo uma fixação de momentos capazes de estimular a recordação e, até de dependermos desses registos visuais para manter a capacidade de lembrar.

Assim, a fotografia, ao concretizar numa folha de papel as imagens como um espelho e mantê-las como uma pintura (Trachtenberg 2013, 89), realçou a iminência de uma técnica que se adequa perfeitamente à sociedade moderna, o valor de exposição afasta-se, cada vez mais, do valor de culto, não sem resistir, obviamente, ocupando o retrato um foco fundamental, desde o seu surgimento (Benjamin 1992, 87). No caso de José Dantas, muitos dos retratos que hoje nos são apresentados pertencem a pessoas já falecidas, cujos olhares apenas podemos visualizar no registo que o artista nos deixou, à semelhança do que Susan Sontag nos evidencia acerca da questão da mortalidade: “Toda as fotografias são memento mori. Fotografar é participar na mortalidade, vulnerabilidade e mutabilidade de uma outra pessoa ou objeto.” (Sontag 2012, 24), o que nos leva a concluir que o fotógrafo é constantemente um agente passivo deste conceito da inevitabilidade da morte, ao registar algo ou alguém ele “testemunha a inexorável dissolução do tempo”.

Memória e Antropologia Visual

O tempo é um dos aspetos mais focados nesta evolução e consolidação da imagem, como veículo de reprodução técnica, num século de profundas transformações. Para Benjamin, com a reprodução técnica perde-se “o aqui e agora” da obra que manifesta a sua origem (Medeiros 2010, 27). A reflexão sobre a fotografia como “a contemplação da morte” foi bastante explorada por Barthes, na medida em que essa finitude que a imagem capta, numa consciência da ausência permanente, não só transforma “os objetos fotografados em almas do outro mundo que regressam” (Medeiros 2010, 31), como evidencia a fotografia associada sempre ao seu referente (*spectrum* da Fotografia). Se o fotógrafo tem plena consciência desta dimensão dramática e tem a noção de que o facto de estar presente num ato de transcendência ontológica, condenado a uma aproximação com a Morte, este regresso dos mortos, além de marcar a cultura contemporânea, fragmenta permanentemente o discurso narrativo da fotografia: “A visão da imagem fotográfica como ontologicamente problemática e indecível, assolada pelo universo conceptual da pulsão da morte, vem encaixar-se neste cenário de fluidez (...)” (Medeiros 2010, 38).

Se esta influência da Morte persegue a força motriz da fotografia, de facto, é pela e na condição humana que a fotografia funciona como geradora de identidade, na construção de um novo discurso, em paralelismo com o questionamento sobre o passado e o presente. Deste modo, a memória está completamente conectada com as questões da pertença, reconhecimento, coletividade, processos históricos, sociais e culturais: “Transmitir uma memória não consiste apenas em legar um conteúdo, mas um modo de estar no mundo” (Candau 2005, 186). Apesar de uma certa ilusão associada ao processo de criação fotográfica, pois recorda quase sempre um objeto ausente, a linguagem da fotografia abarca constantemente a linguagem dos acontecimentos, não propriamente fotografar *x* e *y* mas fotografar no momento *x* e no momento *y* (Trachtenberg 2013, 319). Candau defende, por sua vez, o conceito da “memória topófila”, isto é, o espaço como elemento “essencial da codificação das recordações que constituem a memória episódica” (Candau 2005, 188). Espaço e tempo parecem ser componentes primordiais da génese e do sentido da memória, que está constantemente em mudança, em transformação, num processo de “acrescentos”, “supressões e “atualizações”.

A nível antropológico, que contributo pode dar este espólio para uma maior compreensão sociológica e que significados encerram estas figuras praticamente anónimas, num contexto de análise sociocultural? Primeiramente, toda a foto-

grafia está repleta de diversos significados, partindo-se sempre de uma vertente polissêmica, quando se aborda o objeto fotográfico: “(...) toda a imagem é polisêmica, ela implica, subjacente aos seus significantes, uma cadeia “flutuante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros.” (Trachtenberg 2013, 300). A polissemia da imagem inicia o seu processo, de imediato, no momento em que é captada pelo seu autor-fotógrafo. Na fotografia documental, a câmara aborda a realidade em que o fotógrafo emerge, vivencia e identifica, tal como Lange (citada por Sontag 2012, 122) refere: “qualquer retrato de outra pessoa é um autorretrato do fotógrafo (...)”, sugerindo uma ligação quase umbilical entre o objeto fotográfico e a sua identidade como pessoa. Não é por acaso que Medeiros (2000, 78) salienta que “O rosto assume assim, na mentalidade moderna, o valor de um lugar permanente de interrogações sobre a identidade(...)”, pondo em confronto o indivíduo com os limites do seu discurso identitário, como se a imagem assumisse um papel fundamental no questionamento individual e alavancasse novas reconfigurações na afirmação da individualidade.

Se a imagem fotográfica reúne as características de um documento histórico e social, como mecanismo de afirmação e recuperação de idiosincrasias sociais e culturais de determinada coletividade, ela também funciona como “dispositivo de atualização de uma memória” (Ferraz e Mendonça 2014, 28), tendo a particularidade de confirmar o real, e ainda, constituir um documento para a posteridade. O nosso olhar sobre o passado cria-se com base nos registos que possuímos no presente:

Tudo o que nos lembramos do passado faz parte de nossas construções coletivas do presente. A memória coletiva é a memória da sociedade, da totalidade significativa em que se inscrevem e transcorrem as micro memórias pessoais, conexões de uma rede maior.

(Ferraz e Mendonça 2014, 642)

Portanto, embora se considere que o dispositivo fotográfico não é o principal recurso do estudo antropológico, tem vindo a instaurar-se, cada vez mais, como uma forma de “estabelecer comunicações entre tempos, atualizando memórias (...)” (Ferraz e Mendonça 2014, 29), proporcionando a construção de uma constelação de dados que estruturam a memória coletiva e ressalvam e preservam a memória social da coletividade.

Quando analisamos a fotografia documental, esse aspeto de preservação da memória social ainda é mais premente, sobretudo pelo efeito da contribuição dos “lugares da memória” para “proceder a um inventário e a uma etnografia das modalidades concretas de encarnação nos lugares materiais e ideais (...)” (Candau, 2005, 192). Candau apresenta-nos a noção dos microlugares da memória, como uma aldeia, bairro ou rua, que podem ser tão importantes para a coletividade como lugares materiais ou ideais (monumentos históricos nacionais ou ideologias de esquerda e direita, respetivamente), contando que será mais fácil para um habitante de uma aldeia encarnar uma memória partilhada, visto que se identifica com “os contornos dos quadros memoriais locais”.

Ponte de Lima nas décadas de 60 e 70 e a presença de José Dantas

Nos censos realizados em 1960, o concelho de Ponte de Lima assinalava perto de 43000 habitantes¹, mas ao nível de desenvolvimento social e económico carecia de muitas condições. Entre a década de 60 e 70, Ponte de Lima era considerado um dos concelhos mais atrasados do Minho, quer ao nível da eletrificação das zonas rurais, saneamento e abastecimento de água. Por outro lado, verificava-se uma crise na agricultura (Lavoura), com a esmagadora maioria da população a trabalhar neste setor, devido à baixa industrialização, à incerteza dos preços e a sua comercialização e ao atraso provocado pelo elevado analfabetismo, resultando num significativo atraso socioeconómico.

Outros problemas dificultavam o desenvolvimento económico: o despovoamento das zonas rurais devido à forte emigração e a fuga de pessoas para as

1. De acordo com o X Recenseamento Geral da População (Tomo I) de 15 de dezembro de 1960 do INE (consultado em https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1960).

grandes cidades, o que prejudicava as atividades económicas, sobretudo a agricultura, cujas atividades incidiam na produção de vinho, pecuária e milho².

A acentuar este período de crise, o peso da Guerra do Ultramar que afastava muitos jovens da sua terra e das suas famílias para combaterem nas colónias de Portugal.

É neste contexto de crise, que se destaca a figura de José Dantas no circuito cultural de Ponte de Lima, entre a década de 60 e 70 do Século XX, quer pela sua capacidade criativa e artística, quer pela sua presença interventiva e revolucionária. A sua postura, enquanto artista, resultava numa constante reivindicação e afirmação dos valores sociais e políticos, oficialmente pela sua filiação no Partido Comunista, após o 25 de abril, mas também pela forma de expressão nas suas esculturas de madeira, e, mais tarde, ao enveredar pela fotografia.

Escultor e fotógrafo autodidata, José Dantas, salientou nas suas obras as grandes questões universais, como a guerra, a desavença, a fome, a pobreza, a morte, etc., num intuito de obter respostas para o caos da vivência humana. Freud considerava que “a civilização é o resultado de uma constante luta das pulsões de vida contra as pulsões da morte” (Medeiros 2000, 35) e, nesse caminho, o homem debate-se com a permanente luta para enviesar a certeza da mortalidade. Nessa luta, talvez seja apropriado referir que José Dantas encontrou na arte um mecanismo de libertação e até de “conexão do sujeito com o mundo” (Medeiros 2000, 90), tal como Tisseron estabelece uma ligação determinante entre a fotografia e a necessidade de assimilação do mundo externo. As características deste artista remetem-nos para uma consciência plural de valores, porém, influenciada por uma cultura narcisista “como uma forte componente agressiva – a raiva narcisista - muito perto da pulsão da morte (...)” (Medeiros 2000, 93)”.

Nascido e criado num meio social precário, a sua infância e juventude foram influenciadas pelas dificuldades financeiras e pela necessidade de, desde muito jovem, assumir também a sobrevivência da família, em consequência da morte do pai. Deste contexto, surgirá a revolta e a esperança numa vida diferente, desencadeadas pela ocupação de um espaço criativo e pela aposta numa expressão artística que exorcizasse os fantasmas e medos que a própria vivência provoca, numa tentativa de transportar para a arte a resolução ou amenização dos problemas existenciais. Ao optar pela escultura, numa primeira fase, e pela fotografia, mais tarde, José Dantas procurou explorar duas formas de construção de narrativas, que, muitas vezes, espelharam a “(...) rutura permanente com os laços do mundo exterior, e que também é o sintoma de uma descontinuidade psíquica e afetiva (...)” (Medeiros 2000, 118).

A Lente de José Dantas

O fio condutor que caracteriza a recolha de imagens documentais por José Dantas, na década de 70, no concelho de Ponte de Lima, abrange densamente um círculo de fragmentos sociais, rostos e corpos sobretudo, de um panorama sociocultural muito específico. Num contexto laboral, em que se esperava que um indivíduo como José Dantas se rendesse ao fatalismo de uma vida proletária, a procura de uma forma de sobrevivência ligada à arte, além de ser um afrontamento aos cânones sociais, também é uma postura de irreverência e de risco perante a incerteza de uma comunidade, onde a ausência de um meio artístico se constatava. Ao tentarmos decifrar a intenção misteriosa do sujeito (porque nesta descoberta o sujeito é central), relativamente aos seus desígnios em fotografar figuras de classes sociais mais baixas, claramente de meios pobres e sem qualquer ligação às elites, podemos antever na sua intenção artística o que os surrealistas designavam como o trabalho artístico “como resposta à sua vida inconsciente e onírica, mais do que à sua vida contemplativa” (Krauss 2002, 94), em que o artista trabalha mediante pulsões que surgem de uma dimensão, em que o mesmo tem “tem pouco controle consciente”.

De salientar que também não foi a sua baixa escolaridade que refreou a vontade

2. Informações retiradas do Jornal Cardeal Saraiva (Números 2126, 2254, 2324, 2328, 2362, 2518, 2569), impresso em Ponte de Lima, entre os anos de 1965 e 1975 (Fonte: Arquivo Municipal de Ponte de Lima).

de pelo caminho da arte, dado que se muniu, no que diz respeito à Fotografia, de algumas obras que orientaram a sua técnica e o ajustamento da sua fórmula para a revelação do material em estúdio. Procurando um conceito de algum experimentalismo, José Dantas, na sua curta carreira, conduziu a sua prática, inspirando-se no realismo que presenciava: “A imagem fotográfica não é só um troféu, a amostragem de um pedaço da realidade, mas também um documento (...) do-que-estava-aqui-em-dado-momento” (Krauss 2002, 118). As imagens que recolheu, num determinado tempo, não são, evidentemente, fáceis de interpretar porque “cada fotografia é apenas um fragmento, o seu peso moral e emocional depende do conjunto em que se insere.” (Sontag 2012, 107). Em primeiro lugar, porque temos de as desconstruir, como objeto, mediante o seu contexto, e em segundo lugar, verificar o uso imediato da fotografia, cujo processo em que o uso original é modificado e substituído por outros, sobretudo pelo discurso da arte (Sontag 2012, 207). Porém, se olharmos o valor estético, o real é representado pelo “pathos”, essa capacidade para descobrir beleza “no humilde, no inepto, no decrépito” (Sontag 2012, 104), onde a câmara capta momentos de atividades e tarefas do quotidiano, olhares famintos, semblantes marcados pelo peso do trabalho, figuras de trajes remendados até à exaustão.

No fundo, temos uma sequência de retratos visualmente impactantes, sobretudo inseridos numa época de ditadura, em que os mais pobres são naturalmente os mais afetados, mas que o fotógrafo sentiu necessidade de capturar (as experiências capturadas, como refere Sontag). Muitos fotógrafos optaram pelo registo deste tipo de realidades, sobretudo em épocas de crise, como uma reação ao cânone de beleza convencional. Esse tipo de fotografia onde são exibidas, por exemplo, pessoas em sofrimento (veja-se o caso das fotografias de W. Eugene Smith, do final dos anos 60), que provocam indignação, mas que operam uma distância que nos incita a admirá-las pela sua beleza agonizante (Sontag 2012, 106).

Desta forma, se a escolha do fotógrafo se alinha com a fuga ao convencional, o resultado desta captura deve ser realizado com base numa capacidade de transmissão de uma mensagem, a par do que Sontag refere como “objetos de apreciação estética”, isto é, independentemente dos argumentos morais que se apresentem para a execução da fotografia, a sua proliferação remete para “artigo de consumo”. E conscientes de que, atualmente, vivemos numa sociedade imersa nessa condição, como isolar e dissecar o trabalho de um fotógrafo autodidata no seu périplo numa pequena localidade de Portugal, que registou a paisagem social na transição do regime totalitário para um contexto democrático? Que importância poderá ter esse registo na compreensão da sociedade daquela época, e que sinais e idiossincrasias permanecem congelados nessas fotografias de pobres, mendigos, trabalhadores, comerciantes, transeuntes de um quotidiano adverso ao poder da imagem e à sua multiplicação? Provavelmente, muitas destas figuras retratadas nunca tinham visto uma câmara. Que questões colocariam estas pessoas perante esta atividade fotográfica? Não há dúvida que José Dantas conhecia todos estes rostos que retratou e, seguramente, até se compatibilizaria com a ideia de Nada: “o retrato que faço melhor é o da pessoa que conheço melhor” (citado por Sontag 2021, 116), e por essa razão, por ser um homem do povo, considerava que a sua finalidade seria ampliar e eternizar estas figuras marginalizadas, dando-lhes o destaque que nunca alcançariam socialmente. Documentar a sociedade naquilo que de mais puro contém, a simplicidade da ignorância perante um mundo absurdamente consumista, como Minor White refere: “(...) o fotógrafo projeta-se naquilo que vê, sendo levado a identificar-se com tudo para melhor sentir e conhecer” (citado por Sontag 2012, 116).

Estamos perante um fotógrafo considerado um visionário na sua época, tendo em conta o meio em que se inseria: “(...) o ato de fotografar é, primeiro que tudo, a expressão de um temperamento e só secundariamente o de uma máquina (...)” (Sontag 2012, 118). Com efeito, o fotógrafo intervém neste processo, adequando-lhe as técnicas adequadas (composição, luz, focagem, etc.), imprimindo um “código cultural”, versus o “não-código natural”, em que a cena “está ali” captada mecanicamente (Trachtenberg 2013, 303). Esta oposição que caracteriza o ato

de fotografar situa a fotografia numa consciência de “ter estado ali” ao invés de “estar ali”, alcançando uma “categoria nova de espaço-tempo: local imediata e temporal anterior” (Trachtenberg 2013, 304). Contudo, apesar deste contraste, a fotografia é sempre um objeto cultural, que resulta de um trabalho humano, devidamente inserido no contexto tecnológico e histórico, fruto das circunstâncias e vontades que a operam em determinado espaço e tempo.

Parece-nos evidente e fundamentado este argumento que o registo fotográfico deste artista assenta numa “expressão autêntica”, e “(...) o que é decisivo em fotografia continua a ser a relação do fotógrafo com a sua técnica.” (Benjamim 2000, 125). Trata-se de um modo atento de mostrar a riqueza de um estrato social, nesses locais onde o público e o privado interagem: as praças, as ruas, os estabelecimentos comerciais, a feira, o rio, espaços de confraternização, de partilha e de humanismo. Ao fotografar lugares da memória social, cria novos paradigmas de entendimento, envolvendo os significados das expressões de fenómenos sociais, que naturalmente teriam como destino o vazio e o esquecimento, caso não fossem captados nesta misteriosa intencionalidade de materializar a paisagem social de Ponte de Lima, talvez indo ao encontro do que Berger refere “decidi que ver isto é algo que merece ser registado”, tornando a fotografia como o meio de “tornar a observação consciente de si mesma” (Trachtenberg 2013, 318).

A paisagem social ressignificada

Quando José Dantas decide enveredar pela fotografia, já tinha percorrido um caminho através da expressão pela Escultura, cujo conceito assenta nos mesmos temas que mais tarde irá explorar na Fotografia: a morte, a fome, a pobreza, a infância, entre outros. A opção pela fotografia foi incitada, provavelmente pelo facto de ter trabalhado como ajudante num estúdio de um fotógrafo profissional de Ponte de Lima, que lhe despertou o interesse por esta nova forma de expressão, desde a captação até à revelação em estúdio. Munido sempre da sua câmara, quando saía para a rua, José Dantas pressentia que o mundo social e a natureza continham um infinito conjunto de objetos e temas dignos de fotografar, pois a “(...) a máquina fotográfica amplia os poderes do corpo porque funciona (...), como uma espécie de membro artificial” (Krauss 2002, 211).

Provavelmente, José Dantas não conheceu o trabalho da fotógrafa americana Dorothea Lange, contudo, o seu trabalho remete-nos para uma singular semelhança. Teria ele a consciência da existência de outros fotógrafos atentos às assimetrias da sociedade? Parece-nos que sim. A necessidade de retratar pessoas do quotidiano é, em ambos, resultado de uma forte convicção de sensibilidade, interesse e compaixão: essa noção de que a riqueza destas pessoas vulgares faz parte de uma memória social que aborda complexos significados: “(...) ao fazer escolhas deliberadas, o fotógrafo dota as suas imagens de estrutura e significado” (Trachtenberg 2013, 287).

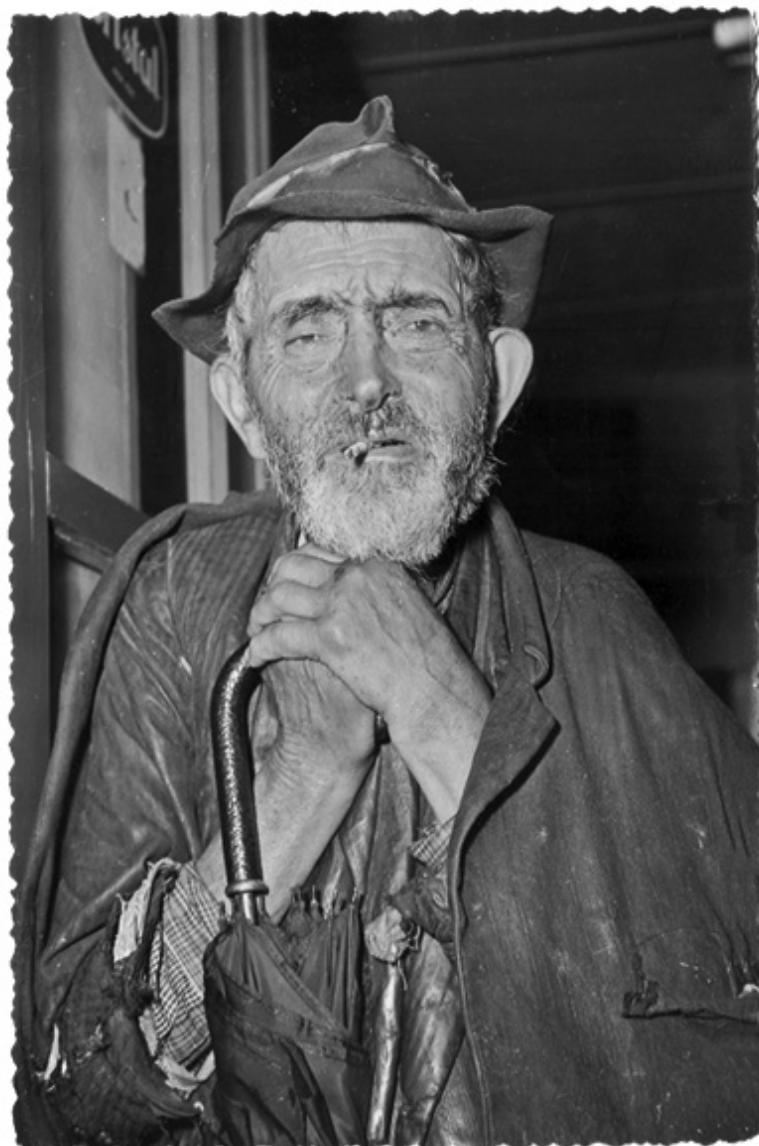


Figura 1 - Joaquinzinho, década de 70 (Arquivo de José Dantas)

Observemos as imagens que se apresentam: na figura 1, o Joaquim, um mendigo que vagueava por Ponte de Lima, faminto e esquelético. A expressão deste homem, um misto de resignação e abandono, brilhantemente captada na sua condição de miséria. Conta-se que José Dantas, além de o fotografar inúmeras vezes nas suas deambulações, tratava de sua higiene, dando-lhe banho e roupas. Nesta situação, o fotógrafo não é apenas observador, testemunho ou estranho, que não se envolve nos “acontecimentos que desfilam perante o seu olhar”, ao contrário do que defendia Proust que destacava “o desapego emocional como a maior virtude do fotógrafo” (Trachtenberg 2013, 280).

Neste contexto social, “o fotógrafo está mais próximo da empatia do que da espontaneidade desapegada” (Trachtenberg 2013, 280). E este estado de espírito permite uma ligação do autor com o seu objeto. As figuras sociais, muitas vezes figuras populares, outras vezes anónimos que se deslocavam à Feira quinzenal, compunham este vasto conjunto de personagens que, na sua espontaneidade do quotidiano, nas suas deambulações, nos seus afazeres, permitiam ser “furtados” pela lente da câmara de José Dantas.

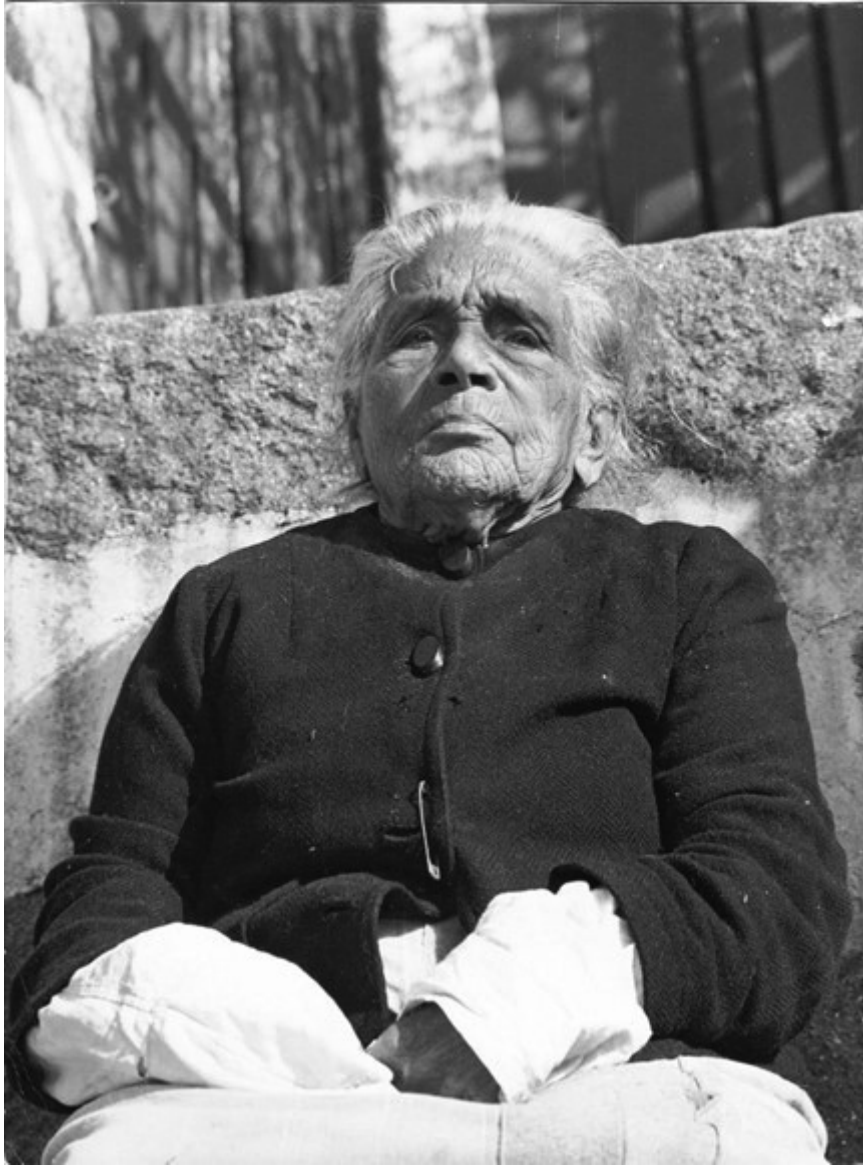


Figura 2 - A Franquinha, década de 70 (Arquivo de José Dantas)

Vejamos o caso da Figura 2, a Franquinha, com o seu olhar penetrante, poderoso, encantatório, numa manhã de inverno, aconchegada pelo calor confortável dos raios de sol. Sentimo-nos tentados em imaginar que argumentaria o fotógrafo para captar a sua atenção e a permissão para ser fotografada. Existe sempre um processo de subjetividade e de secretismo em cada fotografia: “(...) tudo o que o programa realista da fotografia implica é a crença de que a realidade está oculta. E, se está oculta, tem de ser desvendada” (Sontag 2012, 120), cabendo ao fotógrafo surripiar a realidade desprevenida: o fotógrafo convence esta senhora a deixar-se fotografar, neste enquadramento de baixo para cima, que lhe proporciona uma estranha altivez, a pose que faz parte da natureza da fotografia, mesmo que dure um milionésimo de segundo (Barthes 1980, 88).

Existe na fotografia uma subjetividade, um lado oculto e secreto, pronto a ser descoberto. O fotógrafo terá de surpreender o objeto, nesse registo instantâneo, em determinada postura, congelada, numa realidade desprevenida, tornando-se na “espera paciente pelo momento de equilíbrio” segundo Stieglitz. Neste caso, verifica-se que a senhora não foi propriamente surpreendida, contudo ela foi fotografada num local e contexto familiares: o seu local habitual de descanso: “(...) os retratos mais típicos devem preservar um carácter fortuito - como se, colhidos ao passar, ainda estremecessem na sua tosca existência” (Trachtenberg 2013, 286).



Figura 3 - Três Meninas, década de 70 (Arquivo de José Dantas)



Figura 4 - Mãe com os filhos, década de 70 (Arquivo de José Dantas)

Quando observamos as crianças retratadas nas figuras 3 e 4, somos confrontados com uma comovente abordagem da natureza precária na vivência da infância das classes mais pobres: na primeira, as três crianças fotografadas num local aparentemente abandonado, cuja indumentária as caracteriza de imediato relativamente à sua proveniência social. As duas meninas que olham a objetiva transmitem um olhar de desconfiança, uma delas segura um prato e a outra menina segura qualquer objeto entre as mãos. Nesta época, ainda está profundamente enraizado o hábito de as crianças serem uma força laboral nas famílias, impedindo, constantemente, a frequência escolar ou a conclusão da escolaridade obrigatória, sobretudo para as crianças de sexo feminino.

Na figura 4, o retrato de uma mãe feirante com os seus filhos, num dia de Feira Quinzenal. A vida desgastante e sofrida de feirante é forçosamente evidenciada pelo estado da roupa, pelo caixote onde se coloca o bebé. Apesar de sentados no chão, estão juntos, com um ligeiro sorriso, mãe e filho mais velho, fitam a câmara com um rosto esperançoso. Há claramente, um sentido poético neste instante da vida desta família. Susan Sontag (2012, 171) referia que existem duas atitudes no pretexto de que tudo no mundo é motivo para a fotografia: uma seria a existência de beleza em tudo e a outra o facto de que tudo é objeto de uso presente ou futuro, ou seja, uma atitude estética e outra, instrumental. Na figura 4, confluem as duas atitudes no ato fotográfico.

No seu vasto espólio fotográfico, José Dantas, além de obter algum suporte financeiro com a fotografia de eventos (sobretudo casamentos), registou algumas profissões que constituíam uma referência no circuito laboral da sociedade: as lavadeiras, o vendedor de cautelas, o engraxador de sapatos, o pescador, o montador das tendas da feira, a vendedora de castanhas, vendedores de caruma, o sucateiro, o caldeireiro, entre outros. Estamos perante um conjunto de ofícios e atividades que na atualidade, praticamente não existem e um conjunto de figuras sociais de uma vasta diversidade, riqueza e complexidade, cuja presença nestes dispositivos fotográficos constituem uma legítima manifestação do património imaterial da sociedade em que se inserem.

No entanto, há profissões que se mantêm, como é o caso do pescador, e a própria forma de pesca não evoluiu significativamente, exceto, na utilização dos barcos a motor. Os saberes que foram sendo transmitidos ao longo dos últimos 40 anos no circuito destes indivíduos, na arte da pesca, pesam por força da tradição e dos costumes: “Cada profissão faz de si uma memória destinada a ser transmitida e, eventualmente, emendada ou aumentada.” (Candau 2005, 186). Os saberes da atividade profissional adequam-se, com a passagem do tempo, a cada época, pois “(...) as informações adquiridas são arranjadas pelo grupo ou pelo sujeito, condição indispensável para a inovação e para a criação”. (Candau 2005, 187). Nas zonas rurais, apesar da evolução das técnicas laborais há sempre vestígios do que foi o passado dos ofícios: “(...) os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais de um lugar” (Halbwachs 1990, 68), chegando, por vezes, a haver “ilhas do passado conservadas”, como se viajássemos no tempo. Em certos lugares do Alto Minho, essa experiência ainda é possível, nos tempos atuais.

Analisar esta coleção de fotografias é uma jornada de descoberta das ferramentas de afirmação de uma identidade e/ou de uma reconquista de memória das comunidades e até da desconstrução de certos estereótipos sociais.



Figura 5 - Jovens em contexto festivo, década de 70 (Arquivo de José Dantas)



Figura 6 - Grupo em celebração, década de 70 (Arquivo de José Dantas)

A propósito desta última ideia, apresentamos algumas das imagens fotográficas (Figuras 5 e 6) de um ajuntamento de uma comunidade de etnia cigana, retratado na década de 70. Esta comunidade nómada assentava frequentemente as suas tendas na zona ribeira da vila. Com esta série de imagens, podemos verificar que se trata de uma ocasião festiva (provavelmente um matrimónio) e, efetivamente, podemos distinguir certas características culturais e sociais desta minoria, como a sua indumentária, a sua forma de celebração, hábitos e rituais, tradições, etc., apenas com a visualização das fotografias.

Foi possível rastrear os familiares desta comunidade cigana retratada e, quando foram confrontados com estas imagens, além do impacto emocional, foi possível

identificar as pessoas nas imagens e as histórias de vida associadas e o contexto desta celebração.

Desta forma, consideramos fundamental uma pesquisa intensiva na identificação das pessoas retratadas nas fotografias, dado que, aliada à imagem, estará documentado todo um conjunto de informações que irão contextualizar o meio social, as personagens, as atividades, os costumes e até as histórias de vida, enriquecendo um património fotográfico existente, que, neste momento, carece de uma descrição, seguramente, mais esclarecedora deste “vestígio da perda”, segundo Steiner, citado por Candau, sublinhando que “a partir do vestígio, espera-se recuperar um pouco daquilo que desapareceu” (Candau 2005, 142). Atribui-se um discurso narrativo que reforça a construção da identidade deste grupo, que revê os seus antepassados capturados numa cerimónia familiar, de uma forma inesperada, sem qualquer conhecimento da existência destas imagens registadas há mais de 40 anos.

Conclusão

No arquivo privado do fotógrafo foram encontradas centenas de negativos que, depois de digitalizados, materializaram um vasto espólio de imagens de diversas naturezas, no entanto, o que se sobrepõe neste imenso conjunto é, sem dúvida, o retrato social.

Este trabalho de investigação contou com uma apresentação pública de algumas imagens do arquivo, com a realização de uma exposição, em Ponte de Lima, em 2015³, onde se projetou a importância das figuras populares que constituíam uma grande parte do seu inventário fotográfico. A exposição foi acompanhada com a exibição de um documentário⁴, resultado de uma recolha de testemunhos de amigos, família e gente da terra, abordando a sua personalidade e o seu trabalho artístico. Mais tarde, a intenção seria a criação de um livro fotográfico onde estivessem representadas cerca de 200 fotografias do arquivo. Esse trabalho está atualmente em execução, o que implica uma compilação da recolha de histórias e narrativas que complementem a galeria, não esquecendo o seu trabalho como escultor. Será fundamental a recolha oral de história/narrativas/relatos junto de indivíduos que tenham vivenciado este tempo e espaço específicos em que José Dantas fotografou: “(...) os habitantes de uma pequena vila não param de se observar mutuamente (...)” por isso é mais fácil para a memória do seu grupo reter muitos acontecimentos, “porque repercutem sobre essa pequena sociedade e contribuem para modificá-la” (Halbwachs 1990, 80).

Se por um lado, a exposição pública do trabalho fotográfico se justifica, precisamente porque a divulgação deste trabalho na comunidade é de uma enorme pertinência, por ter sido um homem do povo e para o povo, a aposta num livro fotográfico materializa todo um património imagético, reunindo a riqueza de uma memória coletiva e social.

A sua capacidade de comunicação, testemunho de um discurso íntimo, carregado de simbologia e emotividade, resulta num retrato dos arquétipos do ser humano, não somente por uma tenaz vontade que o impelia a altos voos de criatividade mas porque, ao sentir a necessidade de exorcizar a singularidade dos fenómenos do inconsciente, não raras vezes indizíveis, a arte concedia-lhe um mecanismo caleidoscópico, incorporado nas suas criações, abrindo uma porta para a ordem cósmica que ele antevia nos lugares comuns: “(...) a Fotografia estabelece uma presença imediata no mundo - uma co-presença; (...) também de ordem metafísica” (Barthes 1980, 95). A vida imita a arte e o artista imita-se a si próprio, partindo num caminho incessante da procura dele mesmo e do outro.

A homenagem a este vulto do povo, profundo e emotivo na sua obra escultórica e fotográfica, representa, por conseguinte, um ato da maior transcendência. O valor do seu retrato social e documental é notório pela perceção de um contexto povoado por indivíduos pobres, marginais, deficientes, cuja representação ca-

3. https://www.cm-pontedelima.pt/frontoffice/pages/622?event_id=1433

4. O Documentário encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h-C2hPssAWg>

racteriza um grupo social de natureza frágil e desamparada – o lado esquecido da sociedade, aquele que ninguém quer ver.

A coleção dos seus retratos de carácter social é, de facto, um registo histórico de figuras que constituem um painel singular no imaginário da paisagem humana, conferindo novos significados aos protagonistas de costumes e hábitos culturais praticamente inexistentes, atualmente, na vida social: “A memória flui, tergi-versa, inventa e baralha, enquanto que a fixidez da imagem fotográfica prende, atesta, confirma e esquece.” (Almeida 1995, 69)

Susan Sontag dizia que colecionar fotografias é colecionar o mundo, e, embora, não possamos possuir o mundo em imagens, pois torna-se impossível “(...) abranger a dimensão inimaginável dessa totalidade” (Almeida, 1995, 16), sere-mos sempre o fruto de um mundo em imagens, em sequência, em projeção cons-tante de universos que invadem o olhar. Olhar é um ato de escolha, como referia Berger, sendo a imagem um olhar recriado ou reproduzido (Berger 2018, 19).

Bibliografia

- Almeida, Bernardo P. de. 1995. *Imagem da Fotografia*. Lisboa, Assírio & Alvim;
- Amar, Pierre-Jean. 2001. *História da Fotografia*, Lisboa, Edições 70;
- Argan, Giulio Carlo. 1993. *Arte e Crítica de Arte*. Lisboa, Editorial Estampa;
- Barthes, Roland. 1980. *A câmara clara*. Lisboa, Edições 70;
- Benjamim, Walter. 1992. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa, Reló-gio d'Água;
- Berger, Jonh. 2018. *Modos de ver*. Traduzido por Jorge Leandro Rosa, Lisboa, An-tígona;
- Candau, Joel. 2005. *Antropologia da Memória*. Lisboa, Instituto Piaget;
- Ferraz, A. L. M. C. & Mendonça, J. M (orgs). 2014. *Antropologia Visual: Perspetivas de Ensino e Pesquisa*. Brasília, ABA Publicações;
- Halbwachs, Maurice. 1990. *Memória Coletiva*. São Paulo, Edições Vértice;
- Krauss, Rosalind. 2002. *O Fotográfico*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili;
- Medeiros, Margarida. 2000. *Fotografia e Narcisismo: o auto-retrato contemporâ-neo*. Lisboa, Assírio & Alvim;
- Medeiros, Margarida. 2010. *Fotografia e Verdade - uma história de fantasmas*. Lis-boa, Assírio & Alvim
- Ribeiro, José da Silva. 2016. *Antropologia Visual*. Lisboa, e-UAb – Coleção Univer-sitária, adquirida a 12 de setembro em ILEIO.
- Sontag, Susan. 2012. *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa, Quetzal Editores;
- Trachtenberg, Alan. 2013. *Ensaio sobre Fotografia: de Niépice a Krauss*. Lisboa, Orfeu Negro.

Registos visuais e sonoros para a preservação do património

Manuela Cachadinha

Instituto Politécnico de Viana do Castelo / Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais - U. Aberta, Portugal.

Carlos Almeida

Instituto Politécnico de Viana do Castelo / Centro de Investigação em Estudos da Criança - U. Minho, Portugal.

Rolando Varela

Escola EB1 PE da Achada, Funchal / Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

Manuela Cachadinha

Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 1985, onde tem lecionado diversas Unidades Curriculares da área das Ciências Sociais e Humanas em Cursos de Mestrado e de Licenciatura. É Doutorada em Educação, na especialidade de Educação e Interculturalidade, pela Universidade Aberta. É mestre em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa. É investigadora do CEMRI (Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais). Tem realizado e publicado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, Educação, Cultura e Envelhecimento.

Carlos Almeida

Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 1998; é Doutorado em Didática da Expressões; Mestre e Licenciado em Educação Musical; Investigador do CIEC-UMinho; coordenador dos cursos de Mestrado em Educação Artística e Gestão Artística e Cultural na ESE-IPVC; com investigação e publicações nas áreas das Artes, Educação e Cultura; é co-editor da Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, online, <http://www.es.ipvc.pt/revistadiálogos-comaarte/>.

Rolando Varela

Professor de Expressão Musical e Dramática na Região Autónoma da Madeira; é Licenciado em Ensino de Educação Musical, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; é Mestrando em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Tem efetuado investigação sobre a cultura, a arte e o património da Região Autónoma da Madeira.

Resumo

A presente comunicação incide no trabalho de investigação sobre a cultura e o património local. Resulta de pesquisas efetuadas em diferentes locais, designadamente, no Noroeste de Portugal e na Região Autónoma da Madeira, sobre manifestações artísticas e socioculturais, recorrendo a registos visuais e sonoros dessas culturas específicas. Entendemos que os referidos registos constituem instrumentos valiosos para a reflexão socio-antropológica e um ponto de partida para o conhecimento e preservação do património cultural e artístico local e suas respetivas especificidades. Apresentamos uma consciencialização dos impactos inevitáveis da globalização na sua dimensão artístico-cultural e da importância do conhecimento e da preservação patrimonial, durante o curso do referido processo, tendo em vista a preservação da identidade cultural enquanto elemento fundamental da cidadania. Assim, é realçado o trabalho didático e pedagógico com os nossos alunos, no sentido de neles incentivar o gosto pela pesquisa etnográfica e pela recolha de materiais audiovisuais sobre manifestações culturais dos e nos seus locais de residência. Estas recolhas têm sido objeto de análise dentro e fora da sala de aula e têm revelado a riqueza e diversidade existentes. São realçados os conceitos de arte, cultura e património locais numa dimensão dinâmica que têm vindo a proporcionar mudanças em diferentes esferas que também se refletem nas manifestações artísticas, culturais e patrimoniais. Constatamos mudanças e também permanências sobre a importância que as pessoas, os residentes locais, atribuem à sua arte e à sua cultura.

Palavras-chave: Património, Cultura, Registos audiovisuais, Arte, Identidade cultural

Abstract

This communication focuses on research work on local culture and heritage. It results from research carried out in different places, namely, in the Northwest of Portugal and in the Autonomous Region of Madeira, on artistic and sociocultural manifestations, using visual and sound recordings of these specific cultures. We understand that these records are valuable instruments for socio-anthropological reflection and a starting point for the knowledge and preservation of the local cultural and artistic heritage and its respective specificities. We present an awareness of the inevitable impacts of globalization on its artistic-cultural dimension and the importance of knowledge and heritage preservation, during the course of this process, with a view to preserving cultural identity as a fundamental element of citizenship. Thus, the didactic and pedagogical work with our students is highlighted, in order to encourage in them the interest for ethnographic research and the collection of audiovisual materials on cultural manifestations of and in their places of residence. These collections have been the object of analysis inside and outside the classroom and have revealed the existing richness and diversity. The concepts of art, culture and local heritage are highlighted in a dynamic dimension that have been providing changes in different spheres that are also reflected in artistic, cultural and heritage manifestations. We see changes as well as permanencies regarding the importance that people, local residents, attach to their art and culture.

Keywords: Cultural heritage, Culture, Audiovisual records, Art, Cultural identity.

Património cultural, Cultura, Registos audiovisuais, Arte, Identidade cultural.

1. Introdução

As investigações sobre a cultura e o património local assumem, em nosso entender, uma relevância estratégica no atual contexto social. As sociedades atuais caracterizam-se por uma acelerada mudança (Giddens 2009). Esta mudança verifica-se a diferentes níveis e inclui diferentes aspetos da vida social, económica, cultural e artística. O conhecimento e registo das especificidades da cultura e dos patrimónios locais constituem um mecanismo fundamental para a sua preservação.

No decurso das nossas atividades docentes temos vindo a sensibilizar os nossos alunos para a importância do conhecimento e registo dos diversos elementos da cultura e do património local no sentido de se poder preservar os mesmos enquanto elementos fundamentais da identidade das comunidades, num contexto caracterizado pelas mudanças e pela tendência para a globalização económica, social e cultural. Mais recentemente, temos vivido uma situação pandémica, gerada pela COVID-19, que nos obrigou a alterar comportamentos sociais e modificou muitas práticas culturais tradicionais, como por exemplo, as manifestações festivas populares. Sem o referido conhecimento e registo, elementos fundamentais da identidade cultural e patrimonial poderão perder-se, diluindo-se também a identidade cultural local.

Temos trabalhado com alunos de diferentes níveis e de diferentes cursos e, verificamos que a preservação dos patrimónios cultural e artístico locais pode e deve ser feita trabalhando com alunos de diferentes idades, devendo a sensibilização para a temática da preservação patrimonial começar o mais cedo possível e utilizando diferentes estratégias e metodologias.

Neste texto e por razões de natureza prática, centrar-nos-emos sobretudo no trabalho efetuado com os nossos alunos do Curso Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Neste curso, os alunos são convidados a elaborar projetos de investigação e investigações concretas sobre a cultura e o património artístico e cultural. As investigações realizadas assumem frequentemente uma lógica interdisciplinar. Muitas das escolhas temáticas e das investigações efetuadas têm incidido nos contextos locais e na cultura e património artístico local. Estas escolhas devem-se a motivações pessoais por parte dos alunos e resultam também de um trabalho de sensibilização e de motivação efetuado pelos docentes no âmbito do referido curso.

Na motivação e orientação dos nossos alunos para a preservação do património e da cultura local, temos trabalhado com um conjunto de conceitos teóricos e de estratégias metodológicas diversas entre as quais destacámos o estudo de caso e a metodologia etnográfica. Nas investigações que impulsionamos valorizamos a elaboração de registos visuais e sonoros dos dados e elementos patrimoniais e culturais.

No trabalho que aqui apresentamos, efetuamos uma contextualização em termos de conceitos tidos como fundamentais no estudo dos patrimónios e referimo-nos a algumas pesquisas sobre o património e a cultura local levadas a efeito no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Artística.

2. Contextualização teórica

2.1. Cultura

O conceito de cultura tem sido objeto de reflexão no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Diversos autores apresentaram definições mais ou menos abrangentes do que se entende por cultura. Em meados do século XX, Kroeber e Kluckhohn (1952) fizeram uma análise histórico-crítica das definições de cultura e inventariaram mais de 150 definições. Não iremos fazer aqui uma apresentação exaustiva dessas definições pois não é esse o objetivo deste trabalho.

Cabe referir que Edward Tylor foi um dos primeiros etnólogos a apresentar

uma definição do conceito de cultura, emprega a seguinte definição descritiva: “Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor 1871, 1). O mesmo autor esclarece que cultura é um traço distintivo da condição humana, universal, antagónico à natureza ou natureza.

A definição empírica e descritiva de cultura apresentada por Tylor colocou em relevo uma das características basilares da cultura: a sua transmissibilidade, a qual se verifica implicitamente associada a palavras como costume, tradição, herança ou tradição cultural.

No senso comum, usa-se frequentemente a palavra cultura para designar as “coisas mais elevadas do espírito”, como por exemplo as artes e a literatura. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o significado do conceito alarga-se e passa a incluir tanto os aspetos intangíveis (crenças e valores) como os aspetos mais tangíveis (objetos e tecnologias) das sociedades. Genericamente, podemos dizer que a cultura é um produto das sociedades e “refere-se aos modos de vida dos membros de uma sociedade, ou de grupos (...); inclui o modo como se vestem, as suas formas de casamento e de família, os padrões de trabalho, cerimónias religiosas e atividades de lazer” (Giddens 2009, 22).

O conceito antropológico de cultura na atualidade, no seu sentido mais geral, é fundamentalmente usado para descrever a série complexa dos instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem assim como todas as facetas adquiridas após o nascimento e a forma de valorar/avaliar, de ver o mundo e de agir (Cucho 2006).

“Quando os sociólogos falam do conceito de cultura, referem-se a esses aspetos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados (geneticamente). Esses elementos da cultura são partilhados pelos membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação” (Giddens, 2009, 22).

A cultura entendida como um sistema simbólico que permite a comunicação, é uma perspetiva de análise atualmente muito utilizada na esfera da Sociologia e da Antropologia. Um dos pensadores mais importantes dessa perspetiva é o antropólogo americano Clifford Geertz. Cultura é aqui entendida como um sistema de símbolos e de sentidos (significações), partilhados pelos membros de um grupo humano. Para Geertz (1973), esses sentidos e significados não estão internalizados reflexamente nas pessoas. Acham-se incorporados na sua ação e na interação entre elas, enquanto são atores sociais. Nesta lógica, estudar a cultura é, antes de mais, identificar esses códigos de significados na vida e, sobretudo, em determinados eventos privilegiados e densos da vida do grupo, é interpretar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

Na perspetiva de Geertz (1973) e de outros interacionistas simbólicos, os fenómenos culturais são encarados, acima de tudo, como formas simbólicas. E, a análise da cultura é entendida como a interpretação dos padrões de significados presentes nessas formas. Uma interpretação de um mundo que é descrito e interpretado pelas pessoas que fazem parte desse mundo. Neste contexto teórico, as descrições (verbalizações) que as pessoas fazem das suas vidas e dos acontecimentos, são fundamentais para a compreensão dos fenómenos culturais

Na perspetiva interacionista simbólica de análise da cultura, privilegia-se as metodologias de investigação qualitativas e o método etnográfico, onde a observação participante e a entrevista são instrumentos técnicos de recolha de informação frequentemente utilizados. Nas recolhas de dados etnográficos os registos sonoros e visuais constituem objetos de análise privilegiados e valiosos.

A UNESCO produziu, em 2002, a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* onde propõe uma definição de cultura que é hoje aceite internacionalmente. A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo

social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO 2002).

A partir do início do século XX começou a difundir-se aquilo que alguns designam por “cultura de massas” ou “cultura popular difundida”. Refere-se ao conjunto de ideologias, perspectivas, atitudes, imagens e outros elementos que são adotados através de um consenso informal, tendo como referência uma dada visão do mundo, especialmente a ocidental (Cucho 2006). Com o avanço do processo de globalização e com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, internet), também cresceu a influência da cultura de massas que passou a impactar os diversos locais e culturas locais do mundo atual. Esta difusão acelerada da “cultura de massas global” exige um reforço dos registos das culturas locais específicas para que estas não se diluam e/ou desapareçam.

2.2. Arte

Alguns autores procuraram construir uma definição do que se entende ou deve entender por arte. Nestas diligências verificou-se a dificuldade em encontrar uma definição aceitável para uma maioria. No entanto, devemos dizer que as definições e o significado do termo têm variado com a época histórica e com o contexto sociocultural.

A palavra arte provém do termo latino *ars* que significa “talento”, “habilidade”, “saber fazer”. A arte está ligada à estética, é a expressão de um ideal estético e de beleza e resulta de atividades criadoras. Está ligada a emoções. No entanto, a arte também pode ter uma finalidade subversiva, contestatária, transgressora e crítica. Quando um novo estilo artístico é criado, ele quebra com os códigos, cânones e sistemas anteriormente estabelecidos. A arte pode apoiar, tem apoiado e acompanhado, revoluções sociopolíticas e culturais.

Read (2001) assume a dificuldade em encontrar uma definição de “arte” consensual, apresenta o conceito de arte como um “(...) dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano.” Com uma visão da arte como intimamente relacionada com a vida, o autor defende que esta se encontra “(...) profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas” (Read 2001, 15). Nesta procura pela definição de arte, Read diz-nos que esta parte de dois princípios basilares: o princípio da forma (que está relacionado com a percepção e o carácter objetivo das obras de arte) e o princípio da criação (que tem por base a mente e a imaginação do criador).

A arte é uma manifestação que tem aparecido em quase todas as culturas conhecidas e estudadas. Tal como é referido por Sérgio Lira no Dicionário de Sociologia: “De facto, a criação de objetos tendo em vista a experiência estética existe em todos os conjuntos de homens (entendidos como “culturas”, como “povos”, como “sociedades”...). Poder-se-á afirmar, perto da verdade, que não há homens sem experiências estéticas” (Lira 2002, 28). Neste sentido, podemos dizer que a arte é uma manifestação universal, embora com muitas variações e interpretações. Apresenta-se através de diversas formas como a música, a plástica, a escultura, o teatro, a dança, a arquitetura, o cinema e outras. As formas da arte estão hoje muito ligadas às tecnologias e à evolução destas.

Segundo Lira (2002), a criação artística possui uma dimensão coletiva, experimentada por uma comunidade, e uma vertente individual, o conjunto de sensações de cada pessoa. A arte é produção e produto individual, mas também é produto coletivo.

“O desejo de dar forma, de usar da sensibilidade estética própria para criar, é o aspeto fundamental da faceta individual da arte: é-se artista, intimamente, para além da envolvente. No entanto, o artista é membro de uma comunidade, tem à sua disposição materiais e condições de criação inerentes ao seu lugar e ao seu tempo; para além disso, o artista produz não apenas para si próprio, mas para a sua comunidade. Nesta aceção, o artista é um produtor social, como

a sua arte é um produto social(...). O Homem, produzindo objetos que têm em vista a experiência estética (...), funciona como um produtor social, uma vez que, ainda que o não faça voluntariamente, produz para os outros. Os outros irão experimentar os seus objetos, poderão ser por eles tocados de variados pontos de vista (estético, económico, funcional, político, religioso e tantos outros). O objeto artístico assume papéis sociais tão mais complexos e abrangentes quanto mais conhecido e experimentado” (Lira 2002, 29).

Barreto Xavier foi outro autor que se interessou e estudou as relações entre a arte, a cultura e a sociedade e, na perspetiva deste autor, podemos dizer que por “artes” entende-se as manifestações de criação reconhecidas como tal pelo sistema artístico, pelos poderes constituídos e pela população (Xavier 2016).

Na sequência do que acabamos de referir, podemos afirmar que as diversas formas de arte, produzidas, fruídas e reconhecidas num determinado contexto sociocultural, fazem parte da cultura e do património cultural dessa comunidade. As produções artísticas efetuadas e reconhecidas numa determinada comunidade contribuem para a identidade cultural dos indivíduos e das comunidades.

2.3. Património cultural

O conceito de património é amplo e englobante e tem sido tema de estudo e de interpretações académicas. Em termos sintéticos, podemos dizer que património é um conjunto de bens materiais e/ou imateriais, que contam a história de um povo através de seus costumes, da sua gastronomia característica, religiões, lendas, cantos, danças, linguagem, superstições, rituais e festas (Massonetto *et al* 2012).

Em termos legais e em Portugal, o património cultural encontra-se definido de forma genérica e objetiva na *Lei de Bases da Política e do Regime de Proteção e Valorização do Património Cultural* (Lei 107/2001, de 8 de setembro). Nesta lei, define-se património cultural como todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objeto de especial proteção e valorização.

A referida lei foi um instrumento fundamental que definiu as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural português. A ordenação do seu articulado estabelece, no Artigo 2º, que a língua portuguesa e todos os bens de carácter histórico, arqueológico, paleontológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico, científico, social, industrial ou técnico de interesse relevante, cabem no âmbito e na noção de património cultural. Incluem-se neste conceito genérico os “bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva do povo português”. Neste contexto, e para efeitos legais integram o património cultural português “não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse cultural relevante, mas também, quando for caso disso, os respetivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa.”

O conceito de património imaterial tem-se difundido, nas últimas décadas, como um conteúdo cada vez mais diversificado, mais amplo e mais complexo. Isto também é resultado de alguns instrumentos elaborados pela UNESCO e da crescente chamada de atenção desta instituição internacional para a necessidade de registo, preservação, estudo e valorização das tradições ou expressões vivas herdadas de nossos antepassados, como tradições orais, artes, usos sociais, rituais, festividades, conhecimentos e práticas relativas à natureza e ao universo e todos os saberes e/ou “saberes fazer” que testemunhem particularidades étnicas, suscetíveis de promoverem a diversidade cultural e, em consequência, o enriquecimento da cultura das comunidades (UNESCO 2003).

Salienta-se, na atualidade, o reconhecimento internacional da importância da preservação dos diversos patrimónios culturais (material e imaterial) e também dos patrimónios naturais. Este reconhecimento está, em nosso entender, intimamente relacionado com as aceleradas mudanças socioculturais (globalização e difusão da cultura de massas, entre outras) e naturais (aquecimento global e

degradação ambiental) vividas no mundo atual. Nunca, como hoje, sociedade e natureza estiveram tão interdependentes.

2.4. Registos audiovisuais

Entendemos que os registos audiovisuais constituem elementos de análise muito valiosos e úteis nas pesquisas sobre a sociedade, a cultura e o património cultural.

Os registos a que nos referimos podem ser efetuados de diferentes formas e utilizando tecnologias variadas. Tradicionalmente, na investigação sociocultural recorria-se à escrita manual como forma de registo dos dados resultantes das observações. Escreviam-se frequentemente anotações em diários de campo e transcreviam-se entrevistas. Desenhava-se manualmente para retratar o local investigado. Posteriormente e quando a máquina fotográfica e o gravador de som se vulgarizaram, os investigadores introduziram nas suas pesquisas estes dois objetos como auxiliares na recolha e registo de dados para posterior análise.

“A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, e (...) pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan e Biklen 1994, 183). Segundo os autores agora citados, é legítimo utilizar na investigação em Ciências Sociais e Humanas quer as fotografias encontradas e feitas por outras pessoas sobre objetos que interessam à investigação quer as fotografias efetuadas pelo próprio investigador.

À medida que as tecnologias de gravação de sons e imagens foram evoluindo e se foram tornando acessíveis à população, também os etnógrafos e outros investigadores da área das Ciências Sociais e Humanas, foram incorporando nas suas recolhas de dados os novos produtos tecnológicos.

Tal como é referido por Mead (1963), Flick (2005) e Cachadinha (2020) a utilização da câmara de filmar ou de máquinas de gravação audiovisual na investigação sociocultural permite o registo rigoroso e circunstanciado de elementos patrimoniais e oferece uma visão mais holística dos estilos e condições de vida das populações. Permite o transporte de informações e artefactos e a sua apresentação como quadros ou cenários. Possibilita a ultrapassagem dos limites do tempo e do espaço. Possibilita visitar e reanalisar os dados e informações recolhidos, noutros locais e noutras épocas. Permite uma maior e melhor preservação dos patrimónios.

As máquinas de gravação audiovisual, sendo atualmente vulgares, múltiplas em termos de oferta e acessíveis à maioria da população, conseguem captar realidades e processos que, por vezes, são demasiado rápidos e complexos para o simples olhar humano. Daí serem uns preciosos recursos para os investigadores.

Os registos audiovisuais durante a recolha de dados sobre o património e a sociocultura local facilitam, sem dúvida, o trabalho de investigação. No entanto, cabe aqui fazer uma reflexão de natureza ética e deontológica e que diz respeito à necessidade de obtenção do consentimento do informante para efetuar os referidos registos. Entendemos que sem o consentimento informado não é legítimo efetuar os registos a que aqui aludimos.

2.5. Identidade cultural

No Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora 2011, 870), a palavra identidade significa: qualidade do que é idêntico; paridade ou igualdade absoluta; conjunto de características (físicas e psicológicas) essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa.

O conceito de identidade é hoje amplamente utilizado na esfera das Ciências Sociais e Humanas, “facto que confere complexidade à sua definição” (Ramos 2002, 195).

Poderemos falar de identidade individual e de identidade social. Contudo, a identidade individual e a social apresentam pontos de interseção. “Espaço de consenso entre as Ciências Sociais de hoje será, também, o da noção de que nem o indivíduo existe como tal isolado do contexto social, nem a sociedade se constitui como um todo exterior ou alheio aos indivíduos e às especificidades dos seus trajetos” (Ramos 2002, 196).

Falar de identidade social aproxima-nos dos conceitos de identidade coletiva e de identidade cultural. O que melhor identifica uma sociedade, ou grupo social, é, para nós, a sua cultura ou os seus traços culturais, traços estes que estão no âmbito e fazem parte da identidade cultural.

A identidade cultural é aquilo que é característico e específico de uma determinada cultura. A cultura é produto de determinada sociedade e caracteriza determinada comunidade ou comunidades. A identidade cultural não é algo de estático nem fechado. Esta ideia adequa-se sobretudo às culturas e sociedades abertas e dinâmicas do presente.

Desde os anos 80, os antropólogos demarcaram-se fortemente da visão «essencialista», que consiste em encarar as etnias ou «culturas» como realidades homogéneas, relativamente fechadas sobre si mesmas e estáveis no decorrer do tempo. No seu livro *Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs* (1990), o africanista Jean-Loup Amselle critica a visão estática das realidades culturais. Recorda que em África as etnias e os povos formam realidades compósitas que resultam sempre de uma mistura de várias tradições culturais em perpétua recomposição. Toda a cultura é mestiça, partilha com as culturas vizinhas características comuns (a língua, a religião, os modos de vida, uma parte da sua história). (Dortier 2006, 267).

Neste contexto, entendemos que nas realidades culturais das sociedades do presente encontramos hoje uma tendência para o dinamismo e para a heterogeneidade. Mesmo nos contextos onde há características tradicionalistas e ancestrais, podemos constatar mudanças. A abertura ao mundo global é atualmente uma realidade que se impõe nos diferentes continentes.

Por sua vez, definem-se outras identidades partilhadas de âmbito mais vasto: tal é o caso das identidades nacionais. Numa modernidade ocidental, que se vem imaginando como plenamente democrática, concebe-se a política como espaço comunitário, partilhado e participado por todos os cidadãos, assim irmanados pelos laços de uma comunidade abstrata (P. James); ou, variante desse conceito nacional, evoca-se uma cultura ancestral, *étnica* até, que sustenta essa comunhão: a identidade cultural. Todavia, a tendência globalizadora, também inaugurada pela modernidade, e, por outro lado, o multiculturalismo que essa mesma tendência necessariamente arrasta consigo, abrem caminho a novas identidades, cujos referenciais não podem mais ser os de um passado (eventualmente remoto), antes os de um presente conscientemente construído como projeto de futuro (Ramos 2002, 196).

Como traços marcantes das sociedades do presente temos a multiculturalidade e a interculturalidade. Os movimentos de pessoas e de grupos de pessoas provenientes de diferentes países e de diferentes continentes, as migrações motivadas por diferentes razões, são uma realidade presente no mundo em que vivemos onde o convívio de pessoas provenientes de diferentes culturas é já um facto habitual. Uma outra realidade, conexas com a anterior, é o impacto dos diversos meios de comunicação de massas nas diferentes comunidades. Estes meios veiculam novos e diferentes modelos culturais que se instalam nas comunidades locais com diferentes ritmos. As referidas realidades induzem reconfigurações das identidades culturais nas diferentes comunidades e regiões.

3. As investigações efetuadas sobre a cultura e o património local

No âmbito do nosso trabalho na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, temos promovido e apoiado o desenvolvimento de diversas investigações sobre o património cultural e artístico local. Aqui, referir-nos-emos especificamente a alguns trabalhos de investigação realizados no âmbito do Mestrado em Educação Artística. Não sendo possível referir todos exaustivamente, devido a limitações de espaço próprias de um artigo académico, mencionaremos apenas alguns dos trabalhos mais relacionados com a área geográfica e cultural de que nos ocupamos.

3.1. No Noroeste de Portugal

No âmbito do curso de mestrado em educação artística têm sido desenvolvidas atividades e projetos artísticos tendo em como premissa o aperfeiçoamento e aprofundamento de competências técnico-profissionais para uma educação artística integradora, fomentando-se práticas profissionais inovadoras de qualidade através de abordagens de temas específicos sobre os fundamentos epistemológicos, bem como das manifestações históricas e culturais da produção artística e da educação estética. Perante estes pressupostos o património cultural e artístico do Noroeste tem sido alvo de diversos estudos em diversos contextos e formas de manifestação. Assim, no decorrer da existência do referido curso, com quase uma centena de dissertações concluídas, vamos ressaltar uma seleção que estão enquadradas dentro do património do Noroeste, que consideramos serem bons exemplos da dinâmica de e para a construção e transmissão de saberes e da identidade entre gerações.

Conscientes que o património cultural abrange um conjunto de saberes, expressões, práticas que remetem à história, à memória e à identidade de um povo, também é fruto de escolhas, com base em políticas públicas, no apoio de instituições e políticas específicas. No entanto, as referidas escolhas e rumos traçados dependem sempre das pessoas e a partir daquilo que é considerado ser o mais importante, mais representativo da identidade, da história, da cultura, ou seja, dos valores e significados atribuídos pelas pessoas a objetos, lugares ou práticas culturais que formam o património de uma coletividade, de um povo. O curso de mestrado em educação artística tem tido, entre outras funções, permitir e favorecer a mediação cultural permitindo a transferência e interpretação de códigos entre diferentes grupos sociais que possibilitam e promovem a concretização de estudos elencados à valorização e disseminação do património local:

- “Marchas populares de S. Pedro na Seara e na Ribeira, manifestação de cultura”. Araújo (2020) desenvolveu um estudo sobre as marchas populares promovendo a reflexão sobre a valorização do património cultural com especial destaque para o papel e fatores motivacionais que envolvem e potenciam as manifestações culturais. Analisou condutas e atitudes, bem como a participação de pessoas de diferentes faixas etárias e de diferentes meios socioculturais, evidenciando o papel que cada grupo desempenha na promoção, transmissão e valorização das tradições alicerçadas no património cultural. Concluiu que os eventos culturais populares têm tido uma procura crescente, o que tem permitido o desenvolvimento e afirmação da economia local, bem como o aprofundar de conhecimentos, respeito e reconhecimento para uma maior consciencialização da identidade cultural. Desta forma, refere que

É fundamental reanimar e resgatar várias singularidades culturais e identitárias locais, antes que se apaguem das memórias, como é o caso das marchas populares que serviram de propósito a este estudo. A cultura popular possui características singulares e peculiares, na maioria das vezes, transmitidas por via oral, enquanto tivermos testemunhas ainda vivas. É preciso transmitir um conjunto de dados teóricos e práticos no presente, para que fiquem para o futuro, tendo por base a implementação de iniciativas, ou dinâmicas culturais e educativas que surjam com o apoio do poder local. (Araújo 2020, ii)

- “Marchas populares da Seara um (des)encontro com o Centro Educativo da Facha”. Pereira (2020) refere que tendo como premissa investigar teorias e práticas de educação patrimonial, com destaque nas tradições de arte popular, concluiu que durante a implementação do plano de ação foi sendo evidenciado o reconhecimento em se valorizar estas iniciativas por parte dos participantes. As parcerias entre entidades culturais são uma mais-valia para potenciarem a proliferação da partilha de conhecimentos, sentimentos e tradições em consonância com a disponibilidade dos docentes em envolverem os seus alunos nestas tradições, reforçando o reconhecimento e a importância deste tipo de práticas para a preservação e consolidação do património cultural.
- “O papel educativo do Museu de Olaria e o seu contributo para a educação artística”. Braga (2019) tendo por base a importância de preservar e divulgar o património identitário da região de Barcelos referiu as diversas atividades culturais e educativas do museu, relativas aos serviços prestados à comunidade, incluindo uma reflexão sobre a importância da educação de públicos para se preservar e valorizar o artesanato e a arte popular. Concluiu que existe uma afluência baixa na procura dos produtos/ serviços prestados pelo museu por grupos escolares, em especial de grupos ligados às artes. No entanto, evidenciou a identificação de estratégias para implementar ações que potenciem o conhecimento e as relações da população com a Arte Local Identitária da Cultura e das suas comunidades, possibilitando a aproximação e sensibilização para a valorização da Arte Popular na formação de diferentes contextos escolares.
- “Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo”. Araújo (2018), em sua dissertação, teve como principal finalidade estudar a arte da estucaria e as narrativas de artistas estucadores do litoral norte de Viana do Castelo. Este estudo permitiu recolher e apresentar testemunhos sobre as problemáticas que limitam o funcionamento da arte de estucar, identificando respostas imaginativas e inovadoras de proteção e garantia para a continuidade da profissão, em especial nas artes decorativas. Estas ações são um forte contributo para a valorização deste património, ao mesmo tempo que fortalece a continuidade para colocar em prática capacidades criativas, dando resposta às exigências culturais do setor, bem como, “adotar medidas preventivas para o reconhecimento, a defesa, a promoção e a proteção das culturas tradicionais, reconhecendo o direito que as comunidades locais possuem sobre os benefícios decorrentes da utilização de seus conhecimentos e tecnologias tradicionais.” (*Op. cit.*, vi). Desta forma, protege o património cultural identitário e evidencia a sua importância, impacto económico e cultural, bem como a disseminação do valor educativo pelas escolas e comunidades em geral.
- “Transversalidade da criação artística: O bordado de Viana do Castelo”. Carvalho (2012) colocou em destaque as Artes e Ofícios Tradicionais como uma referência do Património Local. Partiu de uma reflexão sobre o impacto da globalização nas artes tradicionais e nos processos tradicionais e contemporâneos/ urbanos através do recurso e contributos do Ensino Artístico. Concluiu que o gosto pelo património é fomentado no ambiente familiar e as técnicas são passadas de geração em geração. Foi evidenciado pelos participantes no estudo que o querer por preservar, intrinsecamente, o que é mais tradicional, viabiliza a recriação dos bordados, aplicados a novas peças ou funcionalidades, adaptando-os aos efeitos da globalização de forma a perpetuá-los. Por estes motivos, o interesse e o entusiasmo na aprendizagem das técnicas e respetiva execução das peças premeiam e justificam a transversalidade da criação artística na preservação deste património.
- “Zés pumbas e cabeçudos”: valências de um projecto artístico”. Fernandes (2010) abordou a valorização do património artístico, a educação ambiental, a integração e respetiva socialização nos alunos com base num projeto artístico. Com a participação ativa dos alunos, no referido projeto artístico, “adquiram conhecimentos sobre o património artístico local, valorizando-o e divulgando-o, desenvolveram hábitos e comportamentos ambientais e passaram a valorizar as actividades artísticas. (*Op. cit.*, iii).

3.2. Na Região autónoma da Madeira

O folclore no Arquipélago da Madeira, suportado por uma identidade e cultura própria, guarda as suas origens no tempo do seu povoamento e colonização. Carlos Santos (1893-1955), Visconde do Porto da Cruz (1890 – 1962) e o P.e Manuel Pita Ferreira (1912-1963) imbuídos do espírito regionalista, dedicaram-se ao património cultural madeirense, deixando um relevante legado para todos aqueles que se preocupam e se dedicam aos estudos das tradições do Arquipélago da Madeira.



Figura 1: Ida para as Missas do Pato, as Novenas de Natal (Grupo de Folclore da Ponta do Sol)

O folclore é o que conhecemos enquanto manifestações da cultura popular que acontecem e que formam a identidade social de um povo. O folclore é reproduzido tanto individualmente quanto coletivamente, bem como é transmitido de geração para geração. Ele é, por excelência, o campo que manifesta a cultura popular e não a “alta cultura”, nome pelo qual conhecemos a cultura erudita.

O Folclore (palavra que tem a sua origem na expressão inglesa Folk-lore) situando-se, inicialmente (séc. XIX) no âmbito do estudo das tradições orais populares, alargou depois o seu campo de estudo integrando-se no âmbito daquilo a que os alemães, desde o princípio do século XIX, designaram por VOLKSKUNDE, ou seja, a cultura do povo. (Varela, 2021).

As manifestações folclóricas dão-se basicamente por meio de mitos, contos, música, dança, crendices, jogos, brincadeiras, festas populares, entre outros. Esses elementos são conhecidos, dentro das áreas que os estudam, como factos folclóricos. Nas palavras de Tomás Ribas “Deste modo, o que interessa ao Folclore, é o que de primitivo e popular ainda permanece num dado povo ou num dado grupo étnico que vive já segundo padrões sociais evoluídos”. (Tomás Ribas [1918-1999], citando Teresinha Santos, in Folclore: Estudo do passado, orgulho de presente e perspectiva do futuro. Revista Folclore nº1, julho de 1991).



Figura 2: Festival de Folclore (Grupo de Folclore da Ponta do Sol)

Ao analisar um grupo folclórico, para além da sua dimensão histórica nas suas interações com a dimensão social, política e cultural onde se insere há, também, a preocupação com a “pureza”, a “autenticidade” e o “genuíno” com que o grupo constrói o seu espaço de representação (Martins 2011). Lopes-Graça (1906-1994) a esse propósito chama a atenção para o seguinte:

(...) o folclore que sai do seu âmbito próprio, que são os campos e as aldeias, e exorbita das suas funções próprias, que são as de exprimir a vida e os trabalhos do homem rústico, esse folclore assim posto em evidência e assim utilizado deixa precisamente de ser folclore para se transformar em divertimento banal ou servir de mero cariz turístico (Lopes-Graça 1991, 19-20).

O folclore no Arquipélago da Madeira, suportado por uma identidade e cultura própria, guarda as suas origens no tempo do seu povoamento e colonização. Carlos Santos (1893-1955), Visconde do Porto da Cruz (1890 – 1962) e o P.e Manuel Pita Ferreira (1912-1963) imbuídos do espírito regionalista, dedicaram-se ao património cultural madeirense, deixando um relevante legado para todos aqueles que se preocupam e se dedicam aos estudos das tradições do Arquipélago da Madeira.

De entre estes destaco Carlos Santos (1893-1955), pela sua intervenção multifacetada na recolha, estudo e cuidada análise do folclore, da qual destaco o trabalho performativo de apresentação do folclore, tendo colaborado com vários agrupamentos (a título exemplificativo: o Grupo Carlos Santos (1940-1948) e o Grupo Folclórico da Casa do Povo da Camacha, de que foi diretor artístico a partir de 1949, e durante três anos, que é, aliás, o objeto de estudo nesta dissertação), no domínio dos instrumentos musicais tradicionais, do traje, à interpretação, procurando “eternizar” o característico da Ilha da Madeira. (Castelo-Branco 2003).



Figura 3: As Lavadeiras (Grupo de Folclore de Ponta do Sol)

Carlos Santos (1893-1955) foi o primeiro a publicar estudos sobre o folclore em livros como “Trovas e Bailados da Ilha” (1944), “Trajo Regional da Madeira” (1952) e “Tocares e Cantares da Ilha” (1937). O autor refere esta tradição como o pilar da construção da história, reconhecendo-lhe, no entanto, refere no livro: “Trovas e Bailados da Ilha” (1944) os constrangimentos no âmbito da investigação do folclore madeirense, referindo-se aos vilões extremamente desconfiados que fogem a dar informações acerca do seu modo de viver e dos seus costumes, conservados através dos séculos, tornando difícil a pesquisa etnográfica que os grupos folclóricos deveriam fazer, pois, tal como Castro (1079) alerta: O

componente de um grupo folclórico que quer dar a conhecer os usos e costumes de meios rurais ou piscatórios terá e deverá, por consideração pelas gentes que representa e por respeito a si próprio, ser fiel espelho dos seus ancestrais (Santos 1944).

No artigo: “A Construção da Música Tradicional na Madeira: Uma Breve Digressão Histórica”, da autoria de Filipe dos Santos, o autor faz referência a Jorge Costa Freitas Branco, professor catedrático, para dizer que houve um manifesto intuito dos organismos oficiais em construir e fixar as tradições da Madeira, tendo em vista um aproveitamento por parte da indústria do turismo (Santos 2010).



Figura 4: As Bordadeiras (Grupo de Folclore de Ponta do Sol)

O mesmo artigo refere que, desde então, surgem em algumas festividades representações de folclore, bailes de camponeses tipicamente trajados. Mas, é a partir dos anos 30 e 40 do séc. XX, que estas representações ganham maior evidência e os grupos de folclore ganham maior projeção regional. Para isso, muito contribuiu a primeira visita dos reis de Portugal ao arquipélago no ano de 1901. Um espetáculo variado foi organizado e realizado a 22 de junho, que culminou com um arraial tipicamente madeirense, ou a visita do presidente da república Óscar Carmona, em 13 de julho de 1938. Um grupo anónimo dançou, no cais do Funchal, o Baile das Camacheiras; e os Folcloristas dos Louros protagonizaram bailes e descantes típicos no Casino da Madeira.

A acrescentar que, algumas festividades mais “típicas”, como as festas das vindimas, começam a contar com a forte presença dos grupos de folclore, que desfilam, cantam e dançam pelas ruas principais da cidade do Funchal.

A fonte

Ir à fonte era tarefa diária obrigatória pois não havia água canalizada. O chafariz era um espaço público onde se conversava e se punha em dia a bilhardice. Era o ponto de encontro para namoros encobertos ou não permitidos. Estes raros momentos de proximidade davam aos jovens a oportunidade de trocar palavras e mensagens, mais ou menos secretas, e de combinarem novos encontros. Se não houvesse ninguém por perto, os mais atrevidos aproveitavam para trocar carícias ou roubar um beijo. Num tempo em que não se permitiam contactos diretos entre namorados, a fonte ajudava também a matar as sedes de amor.



Figura 5: A Fonte (Grupo de Folclore de Ponta do Sol)

Atualmente, existem vários grupos folclóricos na Madeira. Por ordem cronológica de fundação, aqueles que são associados da AFERAM (Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira): Grupo de Romarias Antigas do Rochão (1945); Grupo de Folclore da Casa do Povo da Camacha (1948); Grupo de Folclore do Porto Santo (1963); Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova (1965); Grupo de Folclore Monteverde (1967); Grupo de Folclore da Casa do Povo do Porto da Cruz (1974); Grupo Folclórico da Casa do Povo de Gaula (1978); Grupo de Folclore da Casa do Povo de Santana (1978); Grupo de Folclore de Ponta do Sol (1981); Grupo de Folclore da Casa do Povo de Santa Cruz (1982); Grupo de Folclore de Machico (1982); Grupo de Folclore do Rochão (1986); Grupo de Folclore da Casa do Povo do Curral das Freiras (1987); Grupo de Folclore de São Martinho (1990); Grupo de Folclore da Casa do Povo do Caniçal (1991).

Destes grupos de folclore evidenciou o Grupo de Folclore da Casa do Povo da Camacha, o mais internacional grupo de folclore madeirense, e o Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova, que alia a vertente performativa a uma considerável atividade de investigação de temáticas etnográficas e folclorísticas.

Quando falamos sobre o folclore madeirense um nome vem-nos à memória: Max. Maximiano de Sousa, nasceu na Madeira, a 20 de janeiro de 1918 e faleceu em Lisboa, a 29 de maio de 1980. Um dos mais populares e referências da canção popular, mais tarde do teatro e da televisão portuguesa. A ele se devem os êxitos como “Noites da Madeira”, “Bailinho da Madeira”, ou “A Mula do Cooperativa”.



Figura 6: Os Instrumentos Tradicionais Maderenses (Grupo de Folclore de Ponta do Sol)

Já nos anos 70 uma equipa, liderada por António Aragão, desenvolveu um trabalho de recolha de âmbito etnográfico no arquipélago. O resultado consistiu na edição, em 1982, de um trabalho discográfico, intitulado “Cantares e Música da Madeira”. No ano de 2012, foram publicadas as recolhas etnográficas – canções, orações e romances – do município de Machico.

Após o estatuto de Região Autónoma, confirmada pela Constituição de 1976 ao Arquipélago da Madeira, outros organismos oficiais continuaram o notável trabalho de « o folclore como valência turística: a Delegação Regional de Turismo, antecessora das Secretarias Regionais que tutelaram esta área; e a Secretaria do Ambiente e Recursos Naturais, por intermédio dos Serviços de Extensão Rural e das Casas do Povo, os quais levaram ao incremento da fundação de vários grupos – alguns já mencionados anteriormente –, em finais dos anos 70 e nos anos 80.

No início dos anos 80, no tocante à tipologia dos agrupamentos de música tradicional, iniciou-se um outro capítulo, corporizado pel’Os Algozes (1981), depois Associação Musical e Cultural Xarabanda (1988). Esta associação aliou – e alia – a atividade de recolha, no meio rural, e de estudo de canções tradicionais (e de outras dimensões da etnografia e da cultura tradicional da Madeira) com o desempenho musical (no arquipélago e no exterior). Estas atividades foram e são acompanhadas de uma assinalável ação editorial, materializada na Revista Xarabanda (desde 1992), em volumes monográficos e em trabalhos discográficos.



Figura 7: A apanha da cana-de-açúcar (Grupo de Folclore de Ponta do Sol)

4. Conclusão

Face ao que antes apresentamos, pode concluir-se que a preservação do património e da cultura local com recurso a estudos empíricos onde os registos são utilizados é um assunto que assume relevância na área das Ciências Sociais e Humanas. Esta relevância é detetada através da análise dos estudos efetuados e dos testemunhos neles contidos.

A importância do património e da cultura local não tem apenas a ver com as suas origens históricas mais remotas. Há manifestações patrimoniais e culturais estudadas que encontram as suas origens no século XX e que, tendo apenas algumas décadas de existência, constituem eventos e factos marcantes para as populações locais.

Com os registos verbais e visuais realizados pelos investigadores, é possível entender que algumas tradições e patrimónios se mantêm na época atual e outros apresentam características distintas das do passado. O seu papel de divulgação das tradições tem vindo a melhorar, em termos de aceitação social e científica, podem hoje ser considerados símbolos de identidade e mais-valia coletiva.

Constatamos que o envolvimento das populações em manifestações culturais locais tradicionais não se limita ao grupo etário dos mais velhos. Encontramos eventos culturais de natureza tradicional onde a participação dos mais jovens também se faz sentir, sendo estes jovens importantes impulsionadores e atores nos fenómenos e eventos culturais estudados. Nos casos em que a participação dos jovens não é tão visível, seria interessante e importante encontrar formas de mobilização dos mais novos para a preservação do património.

Na promoção dos eventos culturais tradicionais, do património local, assinala-se a importância das redes de vizinhança, das redes familiares e dos poderes locais enquanto elementos dinamizadores e mobilizadores das ações desenvolvidas e a desenvolver.

Verificamos zonas de interseção interessantes entre o património cultural local e as manifestações artísticas locais. Sobretudo ao nível do património cultural imaterial pudemos constatar a sua íntima relação com as manifestações artísticas populares.

As manifestações culturais locais, constituindo um património valorizado pelas populações locais, permitem um reforço e uma revitalização da identidade local. Ao participarem nas manifestações culturais locais, as populações reforçam as suas relações de pertença a uma comunidade e revitalizam as próprias relações de vizinhança, gerando-se novas formas de solidariedades na comunidade.

O património cultural local não é algo de estático e cristalizado. A criatividade e a “arte” das populações locais são algo de eminentemente dinâmico e evolutivo. As pessoas, nas comunidades locais, desenvolvem formas de criação artística, nestas exprimem emoções e representam situações do imaginário individual e coletivo, encenam realidades sociais e naturais que lhes são significativas, bem como representam visões do mundo e da vida. Por vezes, surgem “novos patrimónios culturais” que depois se vão perpetuando, com o passar dos anos, e vão sendo apropriados pelos locais. Outros eventos vão sofrendo algumas transformações ao longo da sua história. Estas transformações têm a ver com evoluções ao nível de algumas tecnologias e ao nível das necessidades da própria sociedade e resultam da criatividade dos indivíduos e das populações.

Com a pandemia gerada pela COVID-19, muitas das manifestações culturais locais tiveram que se adaptar às novas circunstâncias sociais e sanitárias, no sentido de não desaparecerem. As tradicionais festas populares, no noroeste de Portugal e na Madeira, onde os arraiais, as danças e cantares dos ranchos folclóricos e as concentrações populacionais eram habituais e faziam parte da festa viveram grandes transformações. As populações locais perceberam que era fundamental a adaptação às novas circunstâncias, onde o distanciamento social se tornou imperativo, quer para a sobrevivência individual quer para a sobrevivência e preservação do património cultural e artístico. Neste momento,

vivemos uma fase de regresso a uma “quase normalidade” da vida em sociedade, após o processo de vacinação contra o vírus de uma maioria da população. Será interessante e importante analisar o que vai acontecer e como evoluirão as manifestações culturais tradicionais após o regresso ao “novo normal”.

Bibliografia

Araújo, C. (2020). Marchas populares de S. Pedro na seara e na ribeira, manifestação de cultura. . Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Araújo, R. (2018). Artes e Artistas do Estuque de Viana do Castelo. . Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braga, A. (2019). O papel educativo do Museu de Olaria e o seu contributo para a educação artística [registo eletrónico]: reflexões sobre estratégias de sensibilização e valorização de uma arte identitária de Barcelos. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.

Cachadinha, M. (2020). “As gravações em vídeo como instrumento na aprendizagem serviço” Em Daniel Maciel (org.) *Conferência Internacional de Cinema de Viana 2019*, (pp. 32-43). E-book. ISBN 978-989-54416-7-9.

Carvalho, L. (2012). Transversalidade da criação artística: O bordado de Viana do Castelo. . Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

CASTELO-BRANCO, S.; BRANCO, J. (2003). *Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

Cuche, D. (2006). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais* (3ª Edição). Lisboa: Fim de século.

Dortier, Jean-François. 2006. *Dicionário das Ciências Humanas*. Porto: CLIMEPSI Editores.

Fernandes, I. (2010). “Zés pumbas e cabeçudos”: valências de um projecto artístico. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kroeber, A. e Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a Critical Review of Concept and Definitions*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Lei 107/2001, de 8 de setembro. Diário da República n.º 209/2001, Série I-A de 2001-09-08. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Lira, S. (2002). “Arte”. Em Dicionário de Sociologia. 2002. Coordenado por Rui Leandro Maia, 28-29. Porto: Porto Editora.

Lopes-Graça, F. (1991). *A Canção Popular Portuguesa*. 4.ª ed. Remodelada. Caminho. Lisboa.

Martins, S. (2011). *A Memória de um Lugar: discursos e práticas identitárias na Freguesia do Castelo em Lisboa: Dissertação de mestrado em Antropologia*. Lisboa: ISCSP/ Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Massonetto, B., Esteves, E., Ferreira, E., Andrade, E., & Christofolletti, R. (2012). Uma mudança do olhar em favor do património. UNISANTA Humanitas. Vol. 2: 78-92.

Mead, M. (1963). “Anthropology and the Camera”. Em Morgan, Willard (Ed.). *The Encyclopedia of Photography*, Vol. I. New York: Greystone.163-184.

Pereira, N. (2020). Marchas populares da seara um (des)encontro com o Centro Educativo da Facha. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Ramos, C. 2002. “Identidade”. Em Dicionário de Sociologia. 2002. Coordenado por Rui Leandro Maia, 195-197. Porto: Porto Editora.

Read, H. 2001. *A educação pela Arte*, Rio de Janeiro: Livraria Martins Fontes Editora.

Ribas, T. (1991) A propósito do folclore e das danças populares portuguesas. Revista Folclore (nº1), p. 12, 13. Disponível em: https://revistafolclore.files.wordpress.com/2017/02/1991_12e13.pdf

Santos, C. (1944). Trovas e Bailados da Ilha - Estudo do Folclore musical da Madeira. Edição da Delegação de turismo da Madeira. Funchal, Madeira.

Santos, F. (2013). A Construção da Música Tradicional na Madeira: Uma Breve Digressão Histórica. In Revista Portuguesa de Educação Artística. Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes; Centro de Estudos de História do Atlântico - Madeira, Funchal.

Tyler, E. (1871). Primitive Culture. London: Gordon Press.

UNESCO (2002). Declaração universal sobre a diversidade cultural. Paris: UNESCO

UNESCO (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Paris: UNESCO.

Varela, R. (2021). O Folclore Regional Madeirense: Peculiares Memórias. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Xavier, J. (2016). A cultura na vida de todos os dias. Porto: Porto Editora.

A fotografia na investigação e na escrita etnográficas. Os espaços públicos nas cidades do Porto (Portugal) e Châlons- en-Champagne (França)

Fernando Manuel Rocha da Cruz

Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura, Portugal

Fernando Manuel Rocha da Cruz

Fernando Manuel Rocha da Cruz é Doutor Europeu em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Possui Mestrado em Ciências Sociais (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil) e Licenciaturas em Antropologia (Universidade Fernando Pessoa) e em Direito (Universidade Portucalese - Infante D. Henrique). Entre 2013 e 2019, foi Professor Auxiliar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Atualmente é Investigador Permanente do ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura.

Resumo

Os espaços públicos são definidos como espaços urbanos e podem ser utilizados anonimamente, vinte e quatro horas por dia. Contudo, assistimos nestes: à fixação de horários, à colocação de barreiras, ao pagamento de taxas de entrada, à cedência de espaço para fins e objetivos privados. A segurança destes espaços é também cada vez mais controlada através de aparelhos de videovigilância. Quer na cidade do Porto (Portugal), quer na cidade de Châlons-en-Champagne (França), os espaços públicos são utilizados, por exemplo, para a organização de eventos culturais, desportivos, religiosos e políticos. A partir de uma abordagem etnográfica, com especial destaque para o registo fotográfico, procuramos refletir sobre a adequação da fotografia como ferramenta ou técnica de investigação etnográfica para o estudo dos espaços públicos. Se na fase da pesquisa etnográfica, a fotografia pode ser em determinados momentos utilizada como diário de campo ao promover o registo dos acontecimentos, a posteriori, esse mesmo registo, permite ao investigador refletir sobre a sucessão de acontecimentos e sobre aquilo que as fotografias não “contam”, ou até, sobre os sons que se encontram ausentes. Por outro lado, há ainda que ter em conta, que a imagem não expõe a “verdade”, mas apenas permite a apresentação de uma “construção” resultante dos condicionalismos técnicos na sua captação. Daí que concluamos que nem toda a fotografia captada numa investigação seja etnográfica, uma vez que esta pode não possuir relação com o objeto pesquisado ou, não permitir a sua contextualização e interpretação.

Palavras-chave: Escrita etnográfica, Espaço público, Etnografia, Eventos públicos, Fotografia.

Abstract

Public spaces are defined as urban spaces and can be used anonymously, twenty-four hours a day. However, we see in these: the setting of timetables, the placing of barriers, the payment of entrance fees, the provision of space for private purposes. The security of these spaces is also increasingly controlled through video surveillance devices. Both in the city of Oporto (Portugal) and in the city of Châlons-en-Champagne (France), public spaces are used, for example, for the organization of cultural, sporting, religious and political events. From an ethnographic approach, with special emphasis on the photographic record, we seek to reflect on the adequacy of photography as an ethnographic research tool for the study of public spaces. If in the stage of ethnographic research, photography can be used at certain times as a field diary when promoting the recording of events, a posteriori, this same record allows the researcher to reflect on the succession of events and on what the photographs do not “tell”, or even, about the sounds that are absent. On the other hand, it should also be taken into account that the image does not expose the “truth”, but only allows the presentation of a “construction” resulting from the technical constraints in its capture. Hence, we conclude that not all the photography captured in an investigation is ethnographic, since it may not have a relationship with the researched object, or it may not allow its contextualization and interpretation.

Keywords: Ethnographic writing, Public space, Ethnography, Public events, Photography.

Introdução

As duas cidades que nos servem de lócus para refletir sobre o uso da fotografia na pesquisa e na escrita científicas são as cidades do Porto, em Portugal, e Châlons-en-Champagne, na França. A cidade do Porto fica localizada no noroeste de Portugal, constituindo-se como a capital da região Norte (NUTS II) e da Área Metropolitana do Porto (NUTS III). É sede do município com o mesmo nome, possuindo uma área de 41,42 km². A sua população é de 231.962 habitantes (INE, 2021). O Grande Porto conta com 1.279.057 habitantes, integrando os municípios de Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia (Pordata 2015; Ine 2021).



Figura 1 – A cidade do Porto, a partir da margem de Vila Nova de Gaia. Na foto, vemos a Ribeira (do Porto), primeiro centro histórico da cidade. O ponto mais alto da cidade é ocupado pela Torre dos Clérigos, um projeto de Nicolau Nazoni (1754 e 1763). Entre as duas cidades, temos o rio Douro. A Ribeira se constituiu como lugar de excelência para o turismo da cidade com bares, restaurantes e lojas de artesanato, para além, da paisagem privilegiada sob a margem da cidade de Vila Nova de Gaia e as caves do Vinho do Porto. É também um foco de forte atração turística, nos festejos de São João (Cruz 2021). Foto de 28 de junho de 2009, às 18h09. Autoria própria.

Châlons-en-Champagne é uma cidade e uma comuna do nordeste da França. É a capital do departamento de Marne e da região de Grande Leste (ou Grand-Est) com 44.574 habitantes, em 2021. Reassumiu em 1998, o nome que detinha até à Revolução Francesa. Em 2020, a população do departamento era de 563.823 habitantes. As principais cidades do departamento são Reims, Épernay, Vitry-le-François e Tinqueux, para além de Chalons-en-Champagne. A cidade mais populosa é contudo Reims com 184.659 habitantes, em 2021 (Ville-data 2021).



Figura 2 – Catedral Saint-Étienne, em Châlons-en-Champagne. A sua construção nesta cidade de origem galo-romana, foi iniciada no século XI e concluída no século XVII. Durante esse período, passou por ampliações, modificações e reconstruções, consequentemente, possui características do românico, gótico e barroco. Durante as duas Grandes Guerras Mundiais não sofreu praticamente qualquer dano. Entre 1980 e 2009 sofreu importantes operações de restauro. Foi classificada na França como monumento histórico, em 1862. Foto de 16 de novembro de 2020, às 9h22. Autoria própria.

Nestas duas cidades, desenvolvemos trabalho de campo. Inicialmente, no Porto, entre 2007 e 2011, e em Châlons-en-Champagne, entre 2020 e 2021, sobre os espaços públicos. Aqui, importa a reflexão sobre dois espaços: A Avenida dos Aliados, na cidade portuense, e o Grand Jard ou Jardim Grande, na cidade francesa.

Por espaço público, entendemos o espaço contínuo, constituído em rede, de utilização permanente e complexa ao contrário do espaço privado que se concebe como fragmentado, normalmente de utilização temporária, agregada e monofuncional. Os espaços públicos urbanos compreendem os espaços abertos de domínio e usos públicos, nomeadamente as zonas verdes e a rede viária. (Martins 1996, 12) As praças, ruas e jardins inscrevem-se no domínio público, não podendo por isso ser objeto de venda (Fernandes 1991, 166). O uso privado do espaço público pode todavia ocorrer, embora com um carácter precário e revogável, continuando a propriedade a ser pública. Assim, a afetação desses espaços deverá ter por finalidade o uso público ou o serviço público (Martins 1996, 14-15).



Figura 3: Canal lateral do rio Marne, em Châlons-en-Champagne, o qual separa o Jardim Grande (Grand Jard) do Jardim Inglês (Jard Anglais). Aqui são praticadas atividades náuticas e de entretenimento (circenses) durante o evento Châlons Praia (Châlons Plage) que em 2021, decorreu entre 3 de julho e 29 de agosto. O extenso passeio na borda do canal permite caminhar desde a passerelle (sobre o canal) até ao Pavilhão Azul com 16 locais de atracação para barcos. Ao fundo, vista privilegiada sobre a Catedral Saint-Étienne (Communauté d'Agglomération de Châlons-en-Champagne 2017; Communauté d'Agglomération de Châlons-en-Champagne 2017; Champagne-Ardenne Tourisme 2021). Foto de 6 de junho de 2021, às 12h37. Autoria própria.

Finalmente, importa referir que o presente artigo tem por base uma investigação de cariz etnográfico realizada durante a Feira do Livro do Porto, em 2010, e no parque natural do Jardim Grande, em 2021, na cidade de Châlons-en-Champagne.

Os eventos nos espaços públicos

Quer na cidade do Porto (Portugal), quer na cidade de Châlons-en-Champagne (França), existem espaços públicos privilegiados para a organização de eventos culturais, desportivos, religiosos, políticos, entre outros. Para além disso, esses espaços permitem a sua fruição através de diferentes atividades como as desportivas, religiosas, lúdicas, culturais ou de entretenimento, independentemente da organização desses eventos pertencerem a terceiros ou aos próprios. No caso em apreço, a 80ª Feira do Livro do Porto realizou-se entre 27 de maio e 13 de junho de 2010, na Avenida dos Aliados, com 126 pavilhões. A organização do evento pertenceu à APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros e contou com o apoio institucional da Câmara Municipal do Porto. Durante este evento, realizaram-se sessões de autógrafos, momentos musicais, apresentação de livros, debates e leituras.



Figura 4: Feira do Livro do Porto, em 2011. O evento decorreu na Avenida dos Aliados e contou com a participação de milhares de pessoas, entre 27 de maio e 13 de junho. Para além dos pavilhões de venda de livros, foram recriadas praças e salas com lugares sentados para o lançamento de livros, realização de conferências, sessões de autógrafos, ateliês de pintura e atividades com crianças. Na foto, o jornalista da TVI, Júlio Magalhães (à esquerda) faz a apresentação do livro “O Homem que Sonhava Ser Hitler” de Tiago Rebelo (ao centro). Foto de 19 de junho de 2010, às 19h28. Autoria própria.

Quanto ao Jardim Grande, este é um jardim de estilo francês, tendo sido concebido no século XVIII, pelo Eng. Jean Joseph Bochet de Colluel. Possui uma área de 5,4 hectares, sendo metade ocupado por caminhos e alamedas para circulação dos utilizadores ou frequentadores. Atualmente, existe uma área de 1500 m² constituída por um parque de skate para maiores de 8 anos, e outro para menores dessa idade, bem como um playground para crianças brincarem (Ville de Châlons-en-Champagne 2011; Office de Tourisme de Châlons-En-Champagne 2021; Mairie de Châlons-En-Champagne 2018; Mairie de Châlons-En-Champagne. 2021b).



Figura 5: Anamorfose do retrato de Léon Bourgeois na escadaria de acesso à Alameda Víctor Hugo, no Jardim Grande. Nas comemorações do centenário do Prémio Nobel atribuído, em 1920, a Léon Bourgeois, três museus de Châlons-en-Champagne organizaram exposições sobre esta figura política. Foi o primeiro presidente do Conselho da Liga das Nações (1919) e Primeiro ministro na França (1895-1896), entre muitos outros cargos políticos que desempenhou durante a sua vida. Foto de 6 de junho de 2021, às 12h42. Autoria própria.

A fotografia nos textos científicos

A partir da abordagem etnográfica, com especial destaque para o registo fotográfico, procuramos identificar e compreender mecanismos de utilização do espaço público nas duas cidades. A utilização de tecnologias e imagens na pesquisa científica e na representação de culturas, vidas e experiências é, hoje em dia, prática comum (Pink 2004, 1). A fotografia tem por base duas características que são nomeadamente o registo mecânico de uma realidade e o conteúdo de

uma expressão através da identificação de significados. Deste modo, a fotografia cumpre três grandes funções:

- Documental, ao se constituir como reflexo, testemunho e representação da realidade;
- Artística, por procurar criar emoções;
- Textual, visto ser um meio de transmissão de ideologias e valores (Gutiérrez 1995, 241).

A fotografia parece também diferenciar-se de outros meios de registo e construção de imaginários como a imprensa, o cinema e a televisão, por fragmentar mais radicalmente a cidade, por exemplo. De igual modo, oferece instantes descontínuos que podem aspirar a uma representatividade mais extensa, mas separando sempre a experiência do contexto. Deste modo, a fotografia é semelhante às perceções isoladas e acumulativas dos habitantes das grandes cidades que a desconhecem na sua totalidade (Canclini 1999, 110).



Figura 6: Para além da organização da Feira do Livro do Porto na Avenida dos Aliados, outro evento decorreu nesse espaço. Assim, foi instalado um ecrã gigante, na Praça do General Humberto Delgado (junto à Câmara Municipal do Porto) e contígua à primeira para que fosse possível acompanhar em direto o Campeonato do Mundo de Futebol. Este ecrã foi patrocinado pela Hyundai e pela FIFA e permitiu seguir em direto todos os Jogos do Mundial de futebol de África do Sul. Ora, a Avenida dos Aliados não se distingue popularmente da Praça referida, nem da Praça da República e é apresentada muitas vezes como a “sala de visitas” do Porto. No espaço – apresentado na fotografia – podemos ver um tapete verde com uma dupla conotação: relvado de um estádio de futebol e tapete ou alcatifa de uma sala de visitas. Nos eventos públicos, normalmente estão publicitados os apoios e os patrocínios. Mais uma vez o investigador tem que decidir sobre a inclusão (ou não) desses atos em seus textos científicos. Foto de 19 de junho de 2010, às 18h46. Autoria própria.



Figura 7: Espaço reservado para o público assistir aos jogos do Campeonato do Mundo de futebol de África do Sul. No limite estão os pavilhões da Feira do Livro do Porto. A fotografia é seletiva, uma vez que o enquadramento não mostra o ecrã visualizado na foto anterior, assim como aquela não permite visualizar este enquadramento. O espaço central é deixado livre, apenas sendo ocupado no momento dos jogos com maior afluência de público, como por exemplo, nos que a seleção portuguesa participa. Noutros momentos, o público (cidadãos) aproveitam para parar ou se sentar no limite dos dois espaços, entre a Feira do Livro e o espaço reservado para a visualização dos jogos. Foto de 19 de junho de 2010, às 20h03. Autoria própria.

Os etnógrafos começaram por utilizar as imagens como um importante auxiliar do trabalho de campo para descrever e interpretar, para completar informação com os saberes locais obtidos na interlocução com os seus informantes e mesmo para comparar ou perceber as diferenças e as semelhanças. As imagens serviram como sinais, como descrição ou representação, para recordar e permitir a observação diferida, bem como, forma de rememoração através de um olhar mais distanciado e crítico (Ribeiro 2003, 398). Acrescentamos ainda que a fotografia se tem constituído como uma ferramenta primordial para a reflexão, à semelhança do diário de campo, não apenas complementando este importante instrumento da pesquisa, mas igualmente como seu substituto. A fotografia digital, por exemplo, possui um conjunto de informações como, por exemplo, a data e a hora, para além das características formais relativas às dimensões, tipo, resolução, profundidade de bits da imagem, entre outras.



Figura 8: Pormenor da Feira do Livro do Porto. Alguns pavilhões decoram a parede traseira com imagens publicitárias de livros, contos, autores... Aqui, procura-se exemplificar a situação em que o investigador opta por fechar o enquadramento, fato que se traduz na perda de pormenores relativamente ao contexto do(s) objeto(s) retratado(s). Fotografia de 19 de junho de 2010, às 18h45. Autoria própria.



Figura 9: A Feira do Livro do Porto foi organizada sob a forma de corredores. O corredor central permite a proximidade do público aos livros expostos e às atividades organizadas. No espaço exterior, o público é convidado a entrar através dos apelos publicitários do evento, sob a forma de imagem, texto e som. Este, de alguma forma fecha-se sobre si próprio, como se existisse na organização do espaço público, a possibilidade de estar "dentro" ou "fora". A abertura do enquadramento relativamente à foto anterior ganha em pormenores, nomeadamente sobre o público, as entradas/saídas e o "fora"/"dentro". Foto de 19 de junho de 2010, às 18h45. Autoria própria.

Quando os investigadores fotografam ou filmam, produzem elementos visuais, assim como adquirem a experiência de os criar e debater. Dessa forma, estes "produtos" tornam-se parte do conhecimento etnográfico (Pink 2001, 17). Não existe, porém, um critério rígido que distinga as fotografias etnográficas daquelas que não o são. Qualquer fotografia pode ter interesse científico, ou ser-lhe atribuído um significado num dado momento ou por uma razão específica. Os seus significados são porém arbitrários e subjetivos. A mesma fotografia pode possuir uma multiplicidade de significados (até mesmo conflituais entre si) em diferentes momentos da pesquisa e de representação etnográficas, ou ao ser

vista por diferentes pessoas ou audiências em diversos contextos temporais, históricos, espaciais e culturais. Parece assim importante que os investigadores tentem compreender os discursos individuais, locais e culturais nos quais as fotografias têm significado, quer na pesquisa de campo, quer nos discursos académicos (Pink 2001, 51). A ênfase na reflexividade tem sido, por isso, a vertente mais importante na recente literatura da Antropologia Visual e nos textos interdisciplinares sobre a utilização de metodologia visual (Pink 2004, 4).

Acreditamos que uma fotografia tem interesse científico, se se constituir como objeto ou se se tratar de uma técnica de pesquisa, no contexto de uma metodologia adotada em determinada investigação científica. Assim, a fotografia será etnográfica no contexto de uma investigação de cariz etnográfico.



Figura 10: Em contexto de pandemia causada pelo SARS-COV-2, os frequentadores do Jardim Grande (ou Grand Jard) procuram manter distância entre si. A sombra e os recantos oferecidos neste parque são utilizados para o repouso ou até para ser usado para almoçar em família. Para isso, utilizam as poucas mesas que o espaço dispõe ou se sentam no relvado. As fotos panorâmicas “escondem” as pessoas que se encontram nas bordas e nas zonas sombreadas. Foto de 13 de junho de 2021, às 12h07. Autoria própria.

Há que atender aos condicionalismos do lugar, bem como aos condicionalismos técnicos. Quanto aos condicionalismos do lugar, devemos ter em conta a “gestão do medo” (Cruz 2011, 90-92), ou seja, a sensação de segurança/insegurança do lugar e da própria cidade. Esta é variável de cidade para cidade e entre espaços urbanos da mesma cidade ou até, em diferentes horários no mesmo espaço. Há, no entanto estratégias para a diminuição desse sensação de insegurança como evitar alguns lugares da cidade, ou não os frequentar a partir de determinada hora, ou ainda evitar estar sozinho em determinados espaços urbanos. Aqui, o investigador não está isento deste “ambiente” e carregar uma câmara fotográfica em determinados espaços ou em determinados horários transforma-o em potencial vítima. As condições pluviométricas podem também ser impeditivas da cobertura fotográfica de eventos em espaço público.



Figura 11: No playground ou parque infantil do Jardim Grande, em plena pandemia por SARS-COV-2 e com medidas de confinamento em vigor, verificamos uma maior proximidade sobretudo dos jovens utilizadores. A utilização da máscara não é cumprida por alguns adultos e fumadores. Nas crianças, o uso da máscara é facultativo pelo que verificamos que apenas algumas a utilizam. Aqui, a fotografia contextualizada pode permitir a identificação de prevaricações ou não cumprimentos normativos, sobretudo de quem aparece em primeiro plano. Foto de 23 de fevereiro de 2021, às 16h59. Autoria: Cláudia Cruz.

Quanto aos condicionalismos técnicos, estes têm a ver com as características da máquina fotográfica, ângulo e enquadramento escolhidos, profissionalismo técnico do investigador ou do fotógrafo, entre outras. Estas características podem influenciar a interpretação da imagem. Há, então, que as ponderar para que se compreenda o sentido e o alcance da mesma.

Se a fotografia foi captada pelo próprio investigador ou se o mesmo estava presente durante a realização da fotografia, a sua interpretação está, de algum modo, facilitada por este conhecer o contexto histórico e espacial da captação.

Tal como o texto, a imagem pode ser equívoca e subjetiva. Podemos, contudo reduzir o grau de subjetividade complementando ou interpretando a imagem e, não substituindo o texto pela imagem e vice-versa. A complementaridade entre texto e imagem, enriquecem o nosso conhecimento sobre o objeto de estudo, bem como, o próprio texto científico. Desse modo, entendemos que a imagem não vale por si, mas que o grau de objetividade atribuído pelo investigador ao texto/imagem aumenta.



Figura 12: Playground do Jardim Grande. Normalmente, as fotografias captam o interior, ou seja, são tiradas do exterior para o interior do evento. Aqui, temos o efeito contrário que nos permite ver a paisagem exterior do parque infantil formada pelos carros estacionados e algumas pessoas. Com esta fotografia queremos reforçar a importância da posição do investigador na observação de um determinado fenómeno social. Foto de 27 de fevereiro de 2021, às 16h52. Autoria: Cláudia Cruz.

Há, por fim, que referir que o próprio tamanho da fotografia utilizado no texto científico (largura x comprimento x pixels) pode implicar o ganho ou a perda de pormenores e legibilidade. O mesmo se pode passar no momento da impressão do texto científico. É importante que o investigador atenda às características da pós-escrita, já que a imagem pode ser comprometida na impressão e nos meios de divulgação do artigo científico (publicação em papel, CD ou online; impressão a laser ou jato de tinta; na publicação a preto e branco ou a cores; o tipo de página web).

Considerações finais

A utilização da fotografia deve ser pensada quer enquanto técnica de pesquisa, quer na própria escrita, quer ainda na publicação do texto científico. Enquanto técnica de investigação devem ser ponderadas quer as suas possibilidades, quer as suas limitações. A fotografia pode ser utilizada como diário de campo ou como complemento deste. Porém, o carácter subjetivo que a mesma encerra, deve levar o investigador a refletir não apenas sobre o modo de produção, mas também sobre a própria captação das imagens dado estarmos perante uma técnica que pode ser fragmentária e limitativa dos contextos reais que pretende identificar e definir.

A análise reflexiva da fotografia permite que a imagem dialogue com os outros elementos etnográficos apreendidos pelo investigador que deverá ter ainda em conta as limitações técnicas e contextuais inerentes ao seu equipamento, ao lugar, ao horário da captação da imagem, ao domínio do próprio equipamento, etc. A seleção das imagens a captar devem levar em consideração o objeto e os objetivos da pesquisa.

Na elaboração do artigo científico, a imagem deve dialogar com o texto, o qual não deve se limitar a expressar unicamente os significados da fotografia. O diálogo deve ser profícuo, enriquecedor e complementar. Para além disso, há que

atender ao tipo, tamanho e à própria seleção das imagens. O tipo de imagem e o tamanho (largura, altura, pixels) devem ser utilizados com comedimento já que imagens pequenas dificultam a análise das mesmas, assim como imagens com baixo número de pixels. O próprio tratamento de imagem deverá ser explícito no texto científico, uma vez que pode levar à eliminação de pormenores ou a uma redefinição das cores ou do próprio enquadramento. De referir ainda, a importância das legendas na relação complementar com as fotografias, ao contextualizarem as imagens e fornecendo outras informações essenciais à sua interpretação.

Finalmente, importa relevar a pós-escrita, nomeadamente as questões relativas à publicação dos textos científicos com imagens. Por vezes, são impostos limites ao número de pixels das imagens a publicar em CD ou online. No entanto, o próprio tipo de papel, bem como o modo de impressão podem diminuir o grau de legibilidade da imagem e dos seus pormenores, ou pelo contrário, valorizar as imagens utilizadas. Há, então, que ponderar todos estes elementos para que a fotografia seja valorizada e potenciadora dos textos científicos.

Referências bibliográficas

Canclini, Néstor García. 1999. *Imaginarios Urbanos*. Buenos Aires: Eudeba.

Champagne-Ardenne Tourisme. 2021. "Châlons-en-Champagne: La Venise pétilante". <https://www.tourisme-champagne-ardenne.com/decouvrir/week-end-dans-les-villes-champagne-ardenne/chalons-en-champagne>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Communauté d'Agglomération de Châlons-en-Champagne. 2017. "Les relais nautiques". <https://www.chalons-agglo.fr/decouvrir/les-relais-nautiques-245.html>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Cruz, Fernando Manuel Rocha da. 2011. *A tematização nos espaços públicos: estudo de caso nas cidades de Porto, Vila Nova de Gaia e Barcelona. Uma análise sobre a qualidade e estrutura dos espaços públicos*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto.

Cruz, Fernando Manuel Rocha da. 2021. "La organización de eventos públicos y disneyización de la sociedad: estudio de casos en el centro de la ciudad de Oporto". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, nº 88: 30-48, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fmrcruz3.pdf>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Dicionário Jurídico da Administração Pública 1991, dirigido por José Pedro Fernandes. Lisboa: Direção-Geral da Contabilidade Pública.

Gutiérrez, Marisol Rodríguez. 1995. "Testimonio y poder de la imagen". Em *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural 1995*. Editado por Angel Aguirre Baztán, 237-247. Barcelona: Boixareu Universitaria/ Marcombo.

Ine – Instituto Nacional de Estatística. 2021. "Resultados Preliminares: Censos 2021". https://ine.pt/scripts/db_censos_2021.html. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Mairie de Châlons-En-Champagne. 2018. "Le Grand Jard". <https://www.chalonsenchampagne.fr/environnement-et-cadre-de-vie/re-inventer-chalons/100-le-grand-jard>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Mairie de Châlons-En-Champagne. 2021a. "Châlons Plage 2021 - Tout le Programme". <https://www.chalonsenchampagne.fr/culture-et-tourisme/actualites/1742-chalons-plage-2020-tout-le-programme-2>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Mairie de Châlons-En-Champagne. 2021b. "Information Travaux : Démontage de la Passerelle du Grand Jard". 2021. <https://www.chalonsenchampagne.fr/environnement-et-cadre-de-vie/actualites/1650-information-travaux-demontage-de-la-passerelle-du-grand-jard>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Martins, Ana Paula. 1996. *O espaço público: Pressupostos, meios e bases de uma política de espaços públicos na área oriental da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Office de Tourisme de Châlons-En-Champagne. 2021. "Le Grand Jard : à Chalons-en-Champagne". <https://www.chalons-tourisme.com/offres/le-grand-jard-chalons-en-champagne-fr-3091689/>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Pink, Sarah. 2001. *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.

Pink, Sarah. 2004. "Introduction: situating visual research". Em *Working images: visual research and representation in Ethnography 2004*, editado por Sarah Pink, László Kürti e Ana Isabel Afonso 1-12. London: Routledge.

Pordata. 2015. "População residente segundo os Censos: total e por dimensão dos lugares - Municípios". <http://www.pordata.pt/Municipios/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+dimensao+dos+lugares-24>. Acedido em 25 de fevereiro de 2015.

Ribeiro, José da Silva. 2003. *Métodos e técnicas de investigação em Antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ville de Châlons-en-Champagne. 2011. "Laissez vous conter les Jards". <https://cdt51.media.tourinsoft.eu/upload/Les-jards.pdf>. Acedido em 26 de setembro de 2021.

Ville-data. 2021. "+ de 100 Millions de Données sur Toutes les Villes de France". <https://ville-data.com/>. Acedido em 26/09/2021

CiNEMAS
CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.B
CINEMA E ESCOLA

Além das quatro paredes, há a sala de aula: intimidade, subjetivação política e práticas docentes em audiovisual

Allex Rodrigo Medrado Araujo

UnB/IFB, Brasil

Camilla Vidal Shinoda

USP, Brasil

Allex Rodrigo Medrado Araujo

Doutorando no PPGAV na UnB e professor no IFB Recanto das Emas.

Camilla Vidal Shinoda

Doutoranda no PPGMPA da ECA/USP.

Resumo

Utilizar o audiovisual como uma tecnologia mediadora de compreensão da realidade é uma prática comum entre realizadores que entendem a potência artística e emancipadora do cinema, enquanto um modo de subjetivação política. Levar esse princípio para a sala de aula auxilia a estabelecer um processo criativo, crítico e empático com a realidade. A valorização do cotidiano, em seus elementos macro e micropolíticos, é o principal objetivo dessa prática pedagógica e cinematográfica que visa a emancipação dos sujeitos. Mas o quanto será que o cotidiano do professor, o seu sujeito fora da escola em espaço de intimidade, não contribui para a sua prática docente? A democratização das relações e das emoções na vida cotidiana, a partir inclusive da transformação da intimidade pelas mudanças na sexualidade, nos papéis de gênero, no casamento, na família, no trabalho e demais usos dos corpos, reflete nas vivências e trocas de um casal de professores e realizadores de um curso audiovisual com enfoque em Produção de Áudio e Vídeo. Este texto reflete sobre a intimidade do casal, os processos de subjetivação dessas relações sociais entre a vida íntima e a vida partilhada com os alunos. O método do artigo traz as memórias e as conversas sobre a reflexão da construção conjunta dos planos de ensino e das experimentações didáticas nas disciplinas ministradas. Ao fim, a discussão revela os acertos e as dificuldades dessas práticas, construídas na intimidade, aplicadas com os alunos, e como o cotidiano dos professores que orientam essas práticas influencia nesse processo.

Palavras-chave: Práticas docentes, Audiovisual, Intimidade, Subjetivação

Abstract

Using audiovisual as a mediating technology for understanding reality is a common practice among filmmakers who understand the artistic and emancipatory power of cinema, as a way of subjectivation. Bringing this principle to the classroom helps to establish a creative, critical and empathetic process with reality. The valuation of everyday life, in its macro and micropolitical elements, is the main objective of this pedagogical and cinematographic practice that aims at the emancipation of subjects. But how much does the teacher's daily life, his subject outside the school in a space of intimacy, not contribute to his teaching practice? The democratization of relationships and emotions in everyday life, including the transformation of intimacy through changes in sexuality, gender roles, marriage, family, work and other uses of bodies, reflects on the experiences and exchanges of a couple of teachers and audiovisual directors of a course focused on audio and video production. This text reflects on the couple's intimacy, the processes of subjectivation of these social relationships between the intimate life and the life shared with students. The method of the article brings memories and conversations about the reflection of the joint construction of teaching plans and didactic experiments in the subjects taught. In the end, the discussion reveals the successes and difficulties of these practices, built in intimacy, applied with the students, and how the daily lives of the teachers who guide these practices influence this process.

Keywords: Teaching practices, Audiovisual, Intimacy, Political subjectivation

Prelúdio: entre as quatro paredes

Essas palavras, daqui em diante, estão prenhes das trocas e partilhas de um relacionamento afetivo de nós dois sujeitos, professores, pessoas e amantes. Permeadas de referências sobre cinema brasileiro, práticas docentes e o desejo de construção de uma sociedade mais justa, emancipada e crítica. Nos enamoramos em 2019, somos ambos, diretores e roteiristas de cinema em Brasília, capital do Brasil, e, além disso, somos professores. Não sabemos o que vem primeiro ou qual é a função principal, não há hierarquia, são também papéis apaixonados entre si. Lecionamos juntos na mesma instituição educacional - o Instituto Federal de Brasília (IFB) - nos cursos técnicos subsequentes, integrados ao ensino médio e destinados a jovens e adultos, com foco na área de Produção de Áudio e Vídeo. O *campus* localizado em uma cidade periférica ao centro de Brasília, com nome de Recanto das Emas, é marcado por um dos índices de desigualdade social mais acentuados da região. Com população feminina superior a 50%, 68,8% de pessoas negras moradoras da cidade e 19,9% dos arranjos domiciliares são compostos de mães solteiras¹.

Além dessa curta apresentação, é válido ressaltar o momento histórico em que vivemos: estamos em um governo eleito, fruto de um golpe ao anterior, com proliferação massiva de notícias falsas e outros arranjos políticos neoliberais que cerceiam direitos e esperança de uma sociedade. Tal governo tem sido reconhecido pelo seu caráter genocida com transbordamentos discursivos fortificados pelo racismo, misoginia, LGBTQI fobia e outras marcas de uma gestão autoritária e fascista. Nesse sentido, a educação vem sofrendo vários cortes de incentivos públicos a diversas esferas da área, sobretudo no que tange à pesquisa, ensino e extensão. No âmbito distrital, instituições públicas sofrem aparelhamentos militares com intervenções diretas nos espaços escolares, ação que está sendo chamada de gestão compartilhada.

Cá estamos imersos nesse cenário, somado ainda a uma situação de pandemia mundial, escrevendo sobre o que passou nesses três anos (2019 – 2021) juntos e atravessados pelas nossas vidas enquanto casal ou em relação com nossos estudantes, familiares e amigos, na tentativa de pensar sobre a prática docente como uma ferramenta desencadeadora de processos de emancipação social. Nossa intimidade é esse fluxo de ideias, pensamentos e reflexões sobre angústias, desejos, medos e esperanças. Estes sentimentos ambivalentes podem ser válvulas transgressoras, assim como fazem alguns filmes em suas potências de provocar processos de subjetivação política.

A intimidade aqui é pensada a contraponto dos conceitos que, segundo Richard Sennett (1998, 16), predominaram entre o Império Romano e a Modernidade. No primeiro caso, o romano buscava no privado um outro princípio para contrapor ao público que era baseado na transcendência religiosa do mundo, buscavam o que havia de mais autêntico em nossos sentimentos. Já nas ideias modernas, o eu de cada um tornou-se seu fardo, conhecer a si antes de tudo como uma finalidade, ou seja, um processo em que “a obsessão para com pessoas, em detrimento de relações sociais mais impessoais, é como um filtro que descobre o nosso entendimento racional da sociedade” (Sennett 1998, 17). Na acepção do autor, há um processo histórico que dá tônus a experiência individual como medida de toda vida social, a partir do sentimento pessoal. A difusão e a vulgarização da busca da personalidade romântica auxiliam no processo de erosão da vida pública.

Para nós, logo, é importante friccionar a ideia de multidões que se preocupam com as histórias de suas próprias vidas e emoções particulares, de forma a intervir e pensar sobre as relações sociais do espaço público e temas que despertam ruído entre as duas esferas e desencadeiam compreensão crítica. Se intimidade “conota calor, confiança e expressão aberta de sentimentos” (Sennett 1998, 17), como experimentar essa sensação na impessoalidade dos debates públicos e dos constrangimentos da esfera política, tão presentes nos danos comunitários? Como o cinema e a escola se encontram? Como nós dois, nesse calor do quarto,

1. (PDAD, 2018, 9 -11)

da casa, ou dentro da sala de aula expandimos e refletimos para a necessária reparação dos danos sociais? Decerto que não temos respostas, mas entendemos que é preciso democratizar e despertar processos de dissenso nas intimidades, ou buscar transformar as intimidades a cada instante, em protesto a estruturas patriarcais, machistas, racistas, observando e propondo contrapropostas às ações neoliberais de um sistema que nos subjeta. Anthony Giddens (1993, 212) assevera que a democracia política implica que os indivíduos tenham recursos suficientes para participar, de uma maneira autônoma, do processo democrático. Embora o autor considere que a democracia não basta, infere que a democratização na esfera pública, não somente na relação ao estado-nação, irá promover “as condições essenciais para a democratização dos relacionamentos pessoais” (Giddens 1993, 213).

Na cena do filme “Parte do que parte fica”, a cineasta e autora deste texto, Camilla Shinoda, traz um casal abortivo na janela ao presenciarem um homem ofendendo duas mulheres, provavelmente namoradas. Os sons da briga em off fazem com que a violência adentre o espaço de intimidade dos amantes. O espectador vê as ofensas pelas reações corporais do casal protagonista, ouvimos os gritos e nos indignamos tal qual Sérgio e Nash, ele um homem negro, ela uma mulher branca. No contexto sutil do filme, há uma despedida, Sérgio está indo embora, uma possível interpretação é de que este mesmo homem, pela cor da pele, teme por sua vida em um Brasil intolerante, como o de hoje.

Da rua para dentro de casa, a pauta da LGBTQI fobia, além da dor e do crime, fica presente entre o casal, seus olhares, choros e a discussão pungente. A pauta pública entra em choque com o acolhimento da esfera privada. Uma das tiranias da intimidade, a qual Sennett se refere, é justamente o esvaziamento do domínio público, em detrimento do impulsionamento da visão intimista, narcisística e mercantil das relações íntimas aut centradas em autenticar a si mesmo, que despolitiza e afasta os debates da coisa pública. Ao contrário do elogio à personalização que traz a banalidade, o retraimento, o silêncio, a reificação e fetiche do ser em suas relações sociais, sobretudo pelo consumo, entendemos que uma intimidade crítica ou reflexiva se dá entre casais, familiares, amigos em *privacidades inquietas*, espaços-tempos que repensem padrões, regras que legitimam formas de pensar, sentir, ver, aprender, dizer etc.

Através de Giddens (1993), novamente, é possível entender que algumas discussões só são possíveis hoje no foro íntimo, pois a democratização implícita na transformação da intimidade inclui, mas também transcende, o “pluralismo radical”. A emancipação sexual é um sinaleiro para percebermos o poder do falo, e das relações de modos de dominação e exploração. Para o sociólogo, “a democracia política implica que os indivíduos tenham recursos suficientes para participar, de uma maneira autônoma, do processo democrático” (1993, 212). Pensando do micro para o macro, ou vice-versa, na história dos acontecimentos do país nos últimos 15 anos, desde a redemocratização, vivenciamos certas mudanças sociais, através de políticas públicas mais progressistas, que iniciaram grandes debates em várias esferas, sobretudo da sexualidade e processos de emancipação. Os estudos e o movimento feminista, LGBTQIA+, da negritude, movimentos sociais sobre o espaço como MST, MTST, dentro outras interseccionalidades, juntamente com o acesso à internet e às redes sociais digitais transbordaram entre as casas, bares, locais de trabalho, reuniões familiares, quartos dos casais, as ruas, muros, assembleias, igrejas, escolas, universidades, o Congresso Nacional e o Judiciário.

Nós dois nos alimentamos em nossa constituição enquanto sujeitos enamorados. Somos compostos dessa realidade e alimentamos nossos imaginários mediante esse processo de subjetivação destes tempos, com forte viés progressista, nossa intimidade está nesse entrecruzamento inquieto. Assim, nossos olhares juntos buscaram por ver filmes de cinema nacional, principalmente, em que se pauta por uma suposta ascensão de outros sujeitos que não só estão representados nas telas, mas produzem e compartilham suas narrativas através da linguagem audiovisual.

Ainda que as difusas esferas se entremeeiem, entendemos que interessa ao sistema capital e seu processo de financeirização, que auxilia na decadência da eficiência do Estado e direciona sua força de diversas formas nas intimidades, sobretudo no individualismo social e no consumo, na indiferença social dos indivíduos, espetáculo da violência, que desencadeiam, principalmente, no hedonismo do eu nas redes sociais digitais, além também do adoecimento mental, etc. Há que se misturar as esferas na direção de uma democratização da esfera privada, garantido as trocas de ideias e críticas a partir de diálogos e conversas, partindo de uma ideia de autonomia a qual Giddens (1993, 202) traz como “capacidade de autorreflexão e autodeterminação dos indivíduos”.

Na nossa intimidade, ainda que alimentada pela desesperança de um país declinante de sua democracia e processos de igualdade, as conversas e as brincadeiras se dão atentas e cuidadosas nestas miríades de questões. Um grande pilar se dá por uma perspectiva feminista das ações, e das produções de sentir entre nós. O movimento feminista na contemporaneidade, sobretudo o feminismo negro, tem forçado discutir inúmeras questões de mazelas sociais, trazendo a importância dos estudos e práticas interseccionais. Para Bell Hooks (2018, 60), o objetivo do feminismo global é se estender e alcançar lutas globais para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão. A autora vê o movimento feminista, principalmente o trabalho de ativistas negras visionárias, como desencadeador do caminho para reconsiderarmos raça e racismo, que impacta positivamente em nossa sociedade como um todo (Hooks 2018, 72). No que tange essa relação íntima, concordamos com Hooks (2018, 83), que o pensamento feminista ensina a todos nós como amar a justiça e a liberdade de maneira a nutrir e afirmar a vida.

Assim, questionamos em nossa relação íntima, através das nossas práticas audiovisuais e docentes no ensino de cinema, como refletir sobre nossas condições, nossa comunidade escolar perante um cenário político e social. Como, quando e quais as visualidades fílmicas transportam universos e realidades na procura de reparação de danos em um processo de subjetivação política?

Subjetivações, política e essa intimidade

Antes de tudo, por política tal qual como em Rancière (1996, 47), entendemos que é assunto de sujeitos, de modos de subjetivação. E subjetivação, a produção, por série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que antes não eram identificáveis num campo da experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência. Assim, em 2019, o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco completou um ano sem que houvessem provas e investigações aprofundadas, cresce forte o movimento nacional de um populismo de “extrema-direita”, ou o bolsonarismo, em que se vangloria leis de acesso popular às armas, os discursos conservadores e messiânicos em torna do neopentecostal, inicia-se processos de desmonte às políticas públicas de defesa e fomento à educação, ao meio ambiente, à cultura e às artes, à saúde, à mobilidade urbana, às políticas afirmativas, à ciência e à pesquisa. Ao mesmo tempo, o poder das milícias e da Polícia Militar e exército se ampliam no território nacional. As pautas e legislações em prol às questões sociais de gastos essenciais são votadas, privatizações de empresas públicas são aprovadas. Há um aprofundamento do uso de redes sociais digitais e um novo proletariado (entregadores de app) que inclusive, neste momento da pandemia, se alastra. Há uma crise profunda em curso no Brasil, os índices de inflação, de desemprego, aumento dos produtos básicos, a carestia, aumentam e ressaltam um cenário de desigualdade com acontecimentos que entram para a história de maneira infeliz. É nesse cenário resumido e perturbador, ou nessa série de atos, que se produz um modo de subjetivação, ao qual construímos nosso relacionamento, atentos inclusive às produções do cinema brasileiro, que assim como nós, validam suas narrativas nessa realidade. Inquietos, entre os deslocamentos de sala de aula, conversas em bares com amigos e familiares, entre lençóis, percebemos uma sociedade dividida por discursos de segregação social e pelos posicionamentos políticos-partidários presentes nesse cotidiano.

O cinema mostra esse país, mostra essas pessoas, mostra Marielle, e outras histórias atravessadas por esse cenário. É um processo de subjetivação, que implica na produção imagética, ao passo desta implicar também, é um processo recursivo. Dito isto e na contramão de uma produção *mainstream* nacional, de filmes com proposta narrativa e execução emparelhados com a lógica norte-americana, nós buscamos visionar e experienciar filmes em mostras e festivais com curadorias, em sua maioria, que resgatam outras formas de fazer, outras vozes e olhares resistentes, ainda, as incursões progressistas anteriores. São filmes feitos por mulheres, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+, indígenas e outras subjetividades, no entanto, a produção segue em sua maioria composta por homens de pele branca. Ainda que de maneira menor, em torno dos anos de 2010, há uma produção com uma forma e conteúdo que diz muito sobre os avanços que o governo do Partido do Trabalhador (PT) iniciou, no que tange ao fomento de pautas político identitárias, se pensarmos que somente a partir de 2003 tivemos Secretarias específicas da Mulher e da Igualdade Racial, por exemplo, para dialogar com atores e instituições e pensar em normativas de fomento e para olhar em dissonâncias consensuais.

Cinemas independentes, periféricos, cinema negro, indígenas timidamente iniciaram uma produção e exibição dos seus filmes. É inegável a criação de algumas políticas públicas na área que auxiliaram essa produção, vale ressaltar a Lei nº 11.437 do ano de 2006, que alterou a destinação a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional (CONDECINE) com intuito de financiar programas e projetos voltados para o desenvolvimento de atividades audiovisuais, como por exemplo, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Brasileiro (PRODECINE) e Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Audiovisual Brasileiro (PRODAV). Assim o decreto da Presidência da República, nº 6.299, de dezembro de 2007 regulamenta o Fundo Setorial do Audiovisual (FSA) para ser aplicado em investimentos, financiamentos, redução de encargos financeiros, e tinha como norteador enfrentar os gargalos da cultura audiovisual.

O cinema brasileiro vinha esboçando traços muito ínfimos de uma proposta de realização emancipada entre sujeitos, o que reforça de forma espelhada a realidade social, uma partilha do sensível desigual, homogênea, hierárquica, opressora, burguesa e elitizada. À guisa de uma breve elucidação, a Agência Nacional do Cinema (Ancine), ainda em funcionamento, em 2018, realizou uma pesquisa sobre a diversidade de gênero e raça nos longas-metragens lançados em salas de exibição do mesmo ano. Em um país composto em sua de maioria por mulheres e pessoas negras, dos 1.326 profissionais analisados nos 142 filmes pela pesquisa, 62% são homens, e 72% são pessoas brancas. À frente da direção dos filmes pesquisados, nenhuma mulher negra, apenas 2,1% homens negros, e 19,7% mulheres brancas. Histórias contadas, conforme gráfico 1, por apenas 3 pessoas negras. O número coincide também com o total de pessoas negras à frente do cargo de produção-executiva. A direção de fotografia, entre estas expostas, é a mais técnica das funções, e foi ocupada por 85,2% de homens.

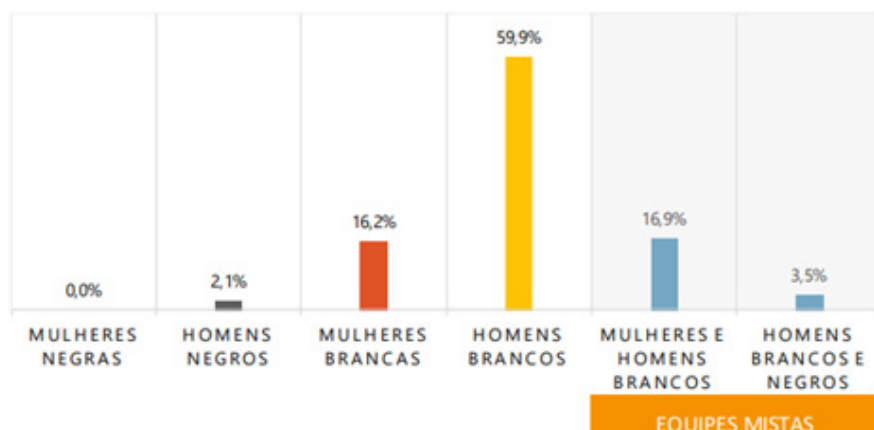


Gráfico 1: Roteiro com recorte de gênero e cor/raça. Fonte: Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, 2018.

A pesquisa ainda traz elementos regionais, sinalizando a centralidade sudestina na produção dos filmes. Embora então houvesse discursivamente, em um número pífio de políticas afirmativas nos editais de fomento, preocupação com cotas de tela, acesso condicionados a hegemonia e homogeneidade da cultura audiovisual sempre foi determinante na nossa história, o que significa sobre uma formação de um olhar para nosso cinema e subjetividades, há uma organização das evidências sensíveis da comunidade audiovisual que estipula o que vê, quem vê, como vê, além claro, do que pensar, sentir e dos modos de ser ao qual o cinema e outras visualidades operam no seio de uma cultura visual. Para Rancière (1996, 47), a política é a prática na qual a lógica do traço igualitário assume a forma do tratamento de um dano, onde ela se torna o argumento de um dano principal que vem ligar-se a tal litígio determinado na divisão das ocupações, das funções e dos lugares. Os processos pelos quais buscamos evidenciar as operações de hierarquia e de dano na cultura audiovisual são uma forma de estabelecer política, seja dentro das discussões íntimas dos lugares privados, ou seja, pelas trocas em lugares públicos. Ainda, em Rancière (*id.*), a política é assunto de sujeitos, ou como define, modos de subjetivação, que é a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado.

A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na constituição da lei, da distribuição dos lugares e funções da comunidade, um múltiplo cuja contagem se põe como contraditória com a lógica dessa organização da distribuição dos lugares e das funções. Quando os escravos questionam se não são trabalhadores, quando as mulheres questionam se não fazem parte dos considerados cidadãos, quando as mulheres negras questionam se não são mulheres, ou ainda, quando mulheres cineastas negras reivindicam serem cineastas, estão todos desidentificando-se, produzindo um múltiplo, visibilizando o dissenso na ordem da produção audiovisual brasileira. E estas poucas mulheres, os fazem, mesmo quando o acesso aos fomentos, aos equipamentos, e as narrativas lhes negam. Então, todo corpo na frente ou atrás das telas e dos aparatos de visualização que solicitam desidentificar-se, solicitam falar, expressar, repartir a partilha do sensível é a forma como buscamos conectar nossas vivências de visionamento. Realizando uma curadoria nossa, do casal, para assistir em sua maioria esses filmes, sejam nos festivais, nas salas de cinema ou no aconchego da casa. E assim, na busca por desnaturalizar um olhar educado, e trazer para a pauta das salas de aula, de uma forma, transversal aos temas e conteúdos das nossas disciplinas.

A verdade é que os contextos micro e macropolítico se encontram e se relacionam nas nossas vidas cotidianas. E são indissociáveis, por mais que nem sempre tenhamos consciência disso. Acontecimentos políticos e sociais reverberam nas instâncias pessoais, assim como as atividades reflexivas e mudanças de comportamento de sujeitos individuais vão reverberando nas estruturas coletivas. Apresentamos, rapidamente, o contexto íntimo e o contexto político que esse casal vivenciou nos últimos anos, agora vejamos como isso influencia a prática docente e pedagógica em sala de aula. Convocamos novamente Giddens, com a sua profunda reflexão sobre as transformações da intimidade nas sociedades modernas, que deslocam o papel da emoção para um lugar central na atualidade. Um olhar político para a maneira como estabelecemos nossas relações pessoais se inicia no contexto da intimidade, mas deve transbordar também para o público.

A intimidade implica uma total democratização do domínio interpessoal, de uma maneira plenamente compatível com a democracia na esfera pública. Há também implicações adicionais. A transformação da intimidade poderia ser uma influência subversiva sobre as instituições modernas como um todo. Um mundo social em que a realização emocional substituísse a maximização do crescimento econômico seria muito diferente daquele que conhecemos hoje. (Giddens 1993, 11).

A militância e as teorias feministas e suas interseccionalidades, tão presentes nas discussões cotidianas de nosso tempo, sempre se colocaram como ques-

tões fundamentais em nosso relacionamento. A compreensão da pesquisa de Giddens soma mais alguns pontos para uma elaboração teórica de nossa rotina enquanto casal. É um fato estabelecido que existe uma distribuição de poder desigual em um relacionamento heterossexual, cabendo à mulher o papel de submissão. A construção de um espaço de intimidade verdadeiramente democrático exige um questionamento constante dos papéis de gênero e hierarquias socialmente estabelecidos. Mas transformar o questionamento teórico e o ato discursivo em práticas reais não são tarefas fáceis. É necessário firmar um lugar de diálogo, acolhimento e paciência em que não apenas alegrias sejam compartilhadas, mas também os momentos de insegurança e tristeza. É preciso constituir um espaço de escuta, reflexividade e um vínculo forte de confiança. Não é simples manter a consciência de que somos dois seres humanos autônomos, distintos e complexos com desejos ora semelhantes ora distintos, com instabilidades e fraquezas, em uma sociedade patriarcal. A observação e a desnaturalização do nosso cotidiano precisam ser tornar práticas diárias. Mas quando se permite optar pela tentativa, começa-se a perceber que esses princípios não devem guiar apenas a vida de um casal, mas sim todas as relações interpessoais estabelecidas. E por que não os levar para a sala de aula, esse espaço que revê tão pouco processos e hierarquias há tanto tempo naturalizadas?

O pensamento de Hooks, com a proposição de uma comunidade pedagógica e uma sala de aula transformadora, nos auxilia a mergulhar nessa tentativa de ampliar a constituição de relações interpessoais mais democráticas também como professores. Claro que os laços de intimidade que se criam entre parceiros amorosos e entre docente e alunos são muito diferentes, mas há pontos em comum: o estudante também precisa ser considerado enquanto sujeito e para isso, é necessário questionar os papéis convencionais de estudante e de docente. Dentro dessa sala de aula transformadora, o professor e a professora não são o centro de um saber objetivo, eles têm corpo e uma ideologia política; assim como o estudante não é um depósito do saber, ele tem uma experiência válida que merece ser compartilhada. A desnaturalização de papéis e do cotidiano dentro de uma relação amorosa é uma escola para outros processos de desnaturalização da vida social. O cultivo de um local permanente de debate, escuta e cuidado na vida de um casal é um aprendizado forte, que também pode ser repercutido em sala de aula, por meio de práticas pedagógicas como diários, que valorizem as vivências pessoais dos estudantes; debates críticos de filmes, processos autoavaliativos e de avaliação de metodologias. Esse percurso, assim como dentro de um relacionamento amoroso, torna tudo mais complexo, afinal a democracia nunca foi o caminho mais fácil, mas sim o mais justo.

Nas salas de aula

Ver um filme juntos talvez seja um programa comum a qualquer casal. No nosso caso, ele ganha uma nova dimensão. É inevitável, enquanto cineastas e pesquisadores, refletirmos sobre as opções técnicas, estéticas e narrativas de diretores. Enquanto professores de um curso de Produção em Áudio e Vídeo, a reflexão se aprofunda, afinal, tentamos entender a obra como um instrumento de estímulo ao pensamento crítico de estudantes. O processo de desnaturalização de papéis sociais que fazemos enquanto casal se estende para a análise das produções que assistimos juntos. O debate constante sobre essas diversas camadas que as produções audiovisuais contêm são extremamente valiosas, pois além de ampliar a compreensão de aspectos sociais e políticos, também contribui para um pensamento sobre o próprio fazer cinematográfico. Uma primeira lição importante se faz: a curadoria de filmes que levamos para dentro da sala de aula é fundamental.

Sabemos que existe uma hegemonia mundial do cinema estadunidense. Eles ocupam a maior parte das salas comerciais de nosso país, são referência técnica, estética, narrativa e de modelos produtivos para as produções nacionais, ditando então o que é profissional ou não. Como brevemente expusemos, as pesquisas sobre perfis de representatividade mostram que tanto o cinema norte-americano quanto o cinema comercial brasileiro são espaços de exclusão, visto que há uma concentração de realizadores e personagens brancos, homens, he-

terossexuais de classes mais altas. É esse tipo de cinema que é majoritariamente visto pelos estudantes de periferia que adentram o curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo. Um cinema que, no geral, está distante de suas realidades cotidianas – principalmente, quando lembramos que as narrativas hollywoodianas estão centradas no acontecimento extraordinário – e técnicas, visto que o mercado audiovisual nacional é infinitamente menor do que o americano.

Durante nossas conversas íntimas sobre os filmes que assistíamos em casa, nas salas de cinema comercial ou em festivais e mostras, começamos a entender que o espaço da escola deve ser um lugar do dissenso, para desnaturalizar hegemonias, confirmar a diversidade, debater quais são as possibilidades para o audiovisual brasileiro, para os técnicos e realizadores periféricos. A produção nacional independente se mostrou como uma alternativa potente de discussão, afinal nela, é possível encontrar desvios nos perfis de representatividade dominantes, além de trazer narrativas mais próximas a nossa realidade. Um curta como “Kbela” (2015), de Yasmin Thayná, uma realizadora carioca, negra e periférica gera reações interessantes. Primeiro, por ser uma obra experimental, que diverge do cinema ficcional narrativo a que os estudantes estão acostumados. O espanto se dá nos primeiros planos do filme, alterações na expressão dos alunos deixam nítido o estranhamento, assim como as interjeições e questionamentos “*Que filme é esse, professora?*”. Quando percebem a construção metafórica do curta, a recepção da obra muda. A grande maioria dos estudantes negros se identifica com a discussão do racismo, da transição capilar e da aceitação da negritude em um país estruturalmente racista. Muitos deles já passaram por esses processos ou estão começando a pensar sobre isso. É um assunto que atravessa o dia a dia dos estudantes e que necessita de um espaço de confiança para ser debatido. As intimidades dos alunos também são expostas nesse tipo de conversa, por isso a sala de aula precisa começar a se configurar enquanto uma verdadeira comunidade, ou seja, uma escola com sua *privacidade inquietada* para os assuntos da esfera política aos quais estão visivelmente e invisivelmente atravessados.

Outro filme que discutimos juntos foi longa-metragem “Temporada”, de André Novais. Ele apresenta caminhos distintos para os filmes de ficção. Novais é um diretor mineiro, negro e periférico, também formado em um curso técnico em Audiovisual. O cineasta leva o cotidiano de sua família, seus vizinhos e seus amigos, em Contagem, município periférico situado próximo à capital Belo Horizonte, para a tela do cinema. O ritmo lento, fortemente vinculado ao banal, se contrapõe ao ritmo veloz das produções *mainstream*. Além de sentirem falta de uma decupagem mais rápida, os alunos costumam estranhar o conflito sutil da personagem principal, que poderia ser o conflito de uma vizinha ou de uma pessoa próxima. A protagonista Juliana, interpretada pela atriz Gracê Passô, é uma mulher negra que vai morar em outra cidade para assumir um emprego de agente de combate à dengue. Nesse momento de mudança, é abandonada pelo marido e precisa compreender-se no mundo, nesse novo cenário de vida. A obra expande as fronteiras sobre quais histórias podem ser contadas no cinema, alcançando o cotidiano das pessoas comuns a um novo patamar. Filmar a vida comum exige outros ritmos, outras decupagens, outros conflitos, outros protagonistas. Assim se faz presente a importante constatação de que não existe uma única maneira de se fazer filmes.

A exibição de “A cidade é uma só?”, de Adirley Queirós, diretor periférico do Distrito Federal, costuma ser impactante. Agora, não vemos apenas um dia a dia comum, mas sim uma cidade que conhecemos. Ceilândia, região administrativa (RA) onde Queirós mora, é a maior RA do Distrito Federal e é relativamente próxima do Recanto das Emas, lugar onde está o *campus* do IFB. Muitos dos nossos estudantes nasceram e moram na Ceilândia e os que não são conhecem e têm a cidade como referência. Além disso, a história de ocupação das duas regiões é muito parecida, derivadas de processos de segregação, como mostra o longa-metragem. A obra permite um reconhecimento íntimo por parte dos estudantes e sensibiliza para outros pontos de vistas narrativos. Afinal, qual é o olhar da periferia sobre Brasília? O fazer audiovisual também pode ser entendido como instrumento de transformação.

Além da projeção e do diálogo com os estudantes sobre forma e conteúdo dos filmes que propõe as interseccionalidades das políticas identitárias marcadas pelas desigualdades sociais do país, há outros formatos audiovisuais que são demandados pelos estudantes. Assistimos juntos conteúdos de canais de YouTube e outros influenciadores digitais, videoclipes, doramas; conteúdos estes que surgem de forma orgânica – se abrimos a possibilidade para os estudantes compartilharem suas preferências – durante as aulas e não estavam previstos no plano de ensino, perfazendo uma construção coletiva. Ainda que a desnaturalização do olhar educado para o cinema hegemônico passe por visionar e discutir filmes que os alunos não estão acostumados a assistir, há uma troca de reflexões tanto para as questões técnicas da forma como para as questões narrativas do conteúdo quando produções mais alinhadas ao modelo *mainstream* são debatidas.

Certa vez projetamos em conjunto o filme “Corra”, produzido em 2017 e dirigido pelo cineasta negro norte-americano, Jordan Peele, que se utiliza do padrão Hollywoodiano para narrar a história de um jovem negro em um relacionamento interracial e as camadas de racismo as quais ele está exposto. O filme tem uma atmosfera de suspense, com seus recursos imagéticos, sonoros e uma narrativa estruturada para causar os efeitos do estilo e gênero. O tema por detrás aborda o debate antirracista, e essa camada é discutida com os estudantes que observam atentamente o filme. Para a disciplina de fotografia e iluminação, o exercício proposto é a observação sobre quais recursos da luz, dos enquadramentos, de movimentos de câmera são utilizados para além de contar essa história, nesse gênero, mas também para ressaltar as relações da construção antirracista do filme.

A curadoria dos filmes, assim, faz parte de uma construção íntima, entre nós, enquanto casal, e é coletiva e íntima também, com os estudantes, de modo que o programa de aula é aberto para as contribuições de todos. Nesse sentido, o fio condutor das escolhas dos filmes motivadores dos conteúdos são os temas que discutem as questões democráticas entre nós todos, de modo a visibilizar os pontos de desigualdade social que atravessamos. A escolha dos filmes que dão suporte a temas sobre os componentes de história do cinema, linguagem audiovisual, fotografia, iluminação básica, e práticas profissionais contam histórias a partir e por sujeitos políticos do dano. Auxiliam em sua subjetividade a refletir sobre a importância de ver outros cinemas e afetos, ao mesmo tempo que explicamos na prática como a direção, a decupagem do roteiro, os enquadramentos, a montagem da luz, e como os equipamentos audiovisuais são organizados, montados, utilizados, inclusive de maneira criativa, mostrando e conversando sobre outras formas possíveis de produzir audiovisuais. Esse debate, no entanto, deve ter continuidade no momento que passamos a propor a realização de obras audiovisuais.

Valorizar o cotidiano dos estudantes, suas memórias, identidades e sentimentos como material possível para o fazer cinematográfico é uma alternativa. O uso de dispositivos cinematográficos é uma opção para estimular uma sensibilização para o cinema enquanto mecanismo de observação da realidade a sua volta. Incentivar uma construção da imagem, do som e da narrativa que tenham centralidade na vida cotidiana, pelo menos, em um primeiro momento são um bom ponto de partida para o estudo do audiovisual. A Universidade Federal Fluminense desenvolveu uma metodologia chamada Inventar com a Diferença, em que propõe diversos dispositivos. Muitos deles podem ser adaptados para o ensino técnico. Já durante a pandemia de Covid-19, resolvemos trabalhar com os sentimentos dos estudantes durante o longo período de quarentena e impedimento de contato presencial. Traduzimos sentimentos como a ansiedade, o tédio e a saudade em vídeos curtos feitos nos ambientes domésticos dos próprios estudantes. Diversos alunos perceberam esses exercícios como um momento de reflexão e alívio diante de situação tão adversa. Em sala de aula, debatíamos processos e o resultados dos vídeos, desde os seus elementos técnicos até à construção narrativa. Ampliamos o olhar dos estudantes para as definições de cinema, para os padrões técnicos e de estruturação narrativa. Mas também começamos a estabelecer outros vínculos com as nossas vidas cotidianas afetivas

e íntimas.

Considerações finais: outros cinemas e outros afetos

Talvez o principal desafio no processo de democratização de afetos dentro de um relacionamento amoroso seja justamente passar a entender que não existem fórmulas fechadas para dar certo, mas sim que é preciso viver o dia a dia de maneira mais consciente, pois estamos falando de um processo. O mesmo acontece quando começamos a imaginar cinemas mais diversos. Será que pessoas distintas contam histórias do mesmo jeito? Será que possuem as mesmas relações com as imagens e os sons? Será que apenas um determinado tipo de aparato técnico ou uso da técnica podem ser considerados profissionais? Todas essas perguntas propõem uma outra reflexão sobre o cinema como uma tecnologia mediadora da realidade. Afinal, é possível propor um ensino da técnica audiovisual realmente crítico sem perceber estruturas naturalizadas na sociedade e na linguagem audiovisual?

Assim como um casal que busca estabelecer uma relação íntima realmente igualitária, um professor que queira garantir uma sala de aula democrática precisa estar atento a certos padrões tidos como naturais. Exibir produções cinematográficas contra hegemônicas é uma alternativa potente para promover debates em nível de forma, conteúdo e de representatividade de equipes. Estimular que os estudantes experimentem outras relações com o fazer audiovisual também é importante quando pensamos a etapa da realização. Dentro das escolas, faculdades e instituições de ensino técnico em audiovisual é necessário ter sempre em mente que, além de promover letramento crítico para essas obras – algo que deveria estar presente na educação de forma geral –, nós estamos formando produtores de conteúdo e informação que precisam ter noção da responsabilidade que carregam. Nosso atual contexto social e político, permeado por fake news, desinformação, manipulação de discursos e disputas narrativas; explicita o quão fundamental é a necessidade dos aspectos mencionados acima.

Por fim, a constituição de uma sala de aula democrática não diz respeito apenas ao que se ensina, mas também ao como se constrói esse processo de aprendizagem. Uma sala de aula em que os estudantes não são tratados como sujeitos, em que as suas experiências de vida não são legitimadas, dificilmente, será um espaço que promova a democracia, por mais que o conteúdo em questão o seja. Entendemos juntos, que é preciso também em sala de aula estabelecer vínculos de afeto, escuta e confiança para que esse espaço realmente se torne transformador.

Referências bibliográficas

Brasil. 2006. *Lei nº 11.437*. Altera a destinação de receitas decorrentes da Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional -CONDECINE, criada pela Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, visando ao financiamento de programas e projetos voltados para o desenvolvimento das atividades audiovisuais; altera a Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, e a Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993, prorrogando e instituindo mecanismos de fomento à atividade audiovisual; e dá outras providências.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal. 2018. *Pesquisa distrital por amostra de domicílios Recanto das Emas*. Brasília. <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Recanto-das-Emas.pdf> Acessado em 25 de agosto de 2021.

Coordenação Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual. 2018. *Informe de Diversidade de Gênero e Raça nos lançamentos de filmes brasileiros*. Brasília, Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual.

Giddens, Anthony. 1993. *A Transformação da Intimidade*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista.

Hooks, Bell. 2018. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Traduzido por Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.

Hooks, Bell. 2013. *Ensinando a transgredir*. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

Ranciere, Jacques. 1996. *O desentendimento: política e filosofia*. Traduzido por Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34.

Sennett, Richard. 1998. *O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Traduzido do francês por Lygia Araújo Watanabe. São Paulo, Companhia das Letras.

Filmografia

Parte do que Parte Fica. 2019. De Camilla Shinoda. Brasil. Online.

Kbela. 2015. De Yasmin Thayná. Brasil. Online.

Temporada. 2018. De André Novais. Brasil. Online.

A cidade é uma só. 2013. Adirley Queiroz. Brasil. Online.

Corra!. 2017. De Jordan Peele. EUA. Online

Do smartphone á vanguardia. Unha experiencia de aproximación ao cinema desde as formas da non ficción.

Cibrán Tenreiro Uzal

Universidade de Santiago de Compostela, España

Cibrán Tenreiro Uzal

Doutor pola Universidade de Santiago de Compostela e membro do Grupo de Estudos Audiovisuais, é profesor interino na Facultade de Ciencias da Comunicación da mesma universidade. As súas liñas de investigación estudan a relación entre música e audiovisual e a produción cultural doméstica, amadora ou relacionada cos grupos de fans. Premio María Luz Morales de Ensaio Cinematográfico, é membro do Cineclub de Compostela e, como xornalista, colabora con medios como a revista cinematográfica A Cuarta Pared ou a Radio Galega.

Resumo

Este texto pretende descrever a experiência das aulas práticas da matéria de Escrita audiovisual no Grao en Comunicación Audiovisual da Universidade de Santiago de Compostela no curso 2020-2021. Nesta disciplina, a classe fez uma primeira aproximação à criação de obras audiovisuais a partir de modelos tirados de filmes não ficcionais e de vanguarda, como filmes-diário, correspondências fílmicas, ensaios ou obras de found footage. Com isso, evita-se a frustração que surge ao tentar emular os filmes de grande orçamento que os alunos apontam como referências e, ao mesmo tempo, é possível aproveitar a relação entre o cinema independente de cineastas como Jonas Mekas ou Sadie Benning e as práticas audiovisuais que a juventude realiza no seu dia a dia (geralmente através da utilização de *smartphones* e redes sociais). Neste ensaio comentarei as diferenças e semelhanças entre os modelos utilizados e as obras resultantes, que utilizam recursos como memórias pessoais e familiares ou o remix de materiais apropriados. Procurarei também mostrar as possibilidades que o uso de filmes não ficcionais abre para o ensino de cinema em nosso contexto, em particular a capacidade de fazer com que as e os estudantes conheçam cineastas que normalmente sofrem a exclusão do cinema industrial (por gênero, idade ou origem geográfica), a adaptação a orçamentos limitados e acesso limitado a equipamento, e a descoberta de novos códigos audiovisuais e preocupações geracionais para os professores.

Palavras-chave: Cinema, vanguardia, non ficción, educación, redes sociais

Abstract

The intention of this text is to describe the experience of the practical lessons in the 2020-2021 Escrita audiovisual course within the Degree in Comunicación Audiovisual of the Universidade de Santiago de Compostela. In this subject, the students made an initial approach to the creation of audiovisual works using models taken from non-fiction and avant-garde films such as film diaries, film correspondences, essay films or found footage works. By doing so, the frustration that emerges when trying to emulate the big budget films that students mention as references is eluded and, at the same time, it is possible to take advantage of the relation between the independent cinema of filmmakers like Jonas Mekas or Sadie Benning and the audiovisual practices that young people carry out in their everyday life (usually through the use of *smartphones* and social media). In this essay I will comment on the differences and similarities between the models used and the resulting works, which use resources like personal and family memories or the remix of appropriated materials. I will also try to show the possibilities that the use of non-fiction films open for the teaching of cinema in our context, particularly the ability to get the students to know filmmakers usually excluded from industrial cinema (because of gender, age or origin), the adaptation to limited budgets and limited access to equipment, and the discovery of new audiovisual codes and generational concerns for teachers.

Keywords: Cinema, vanguardia, non ficción, educación, redes sociais.

Introdución

No inicio do pasado curso 2020-2021 do Grao en Comunicación Audiovisual da Universidade de Santiago de Compostela, o alumnado de 1º curso cubriu, na materia Tecnoloxías da comunicación audiovisual, unha breve enquisa. Nela, un dos puntos preguntáballes por contidos culturais que lles gustaran recentemente. As obras audiovisuais máis mencionadas polas 52 persoas que responderon foron filmes como *Tenet* (Nolan 2020), *I'm Thinking of Ending Things* (Kaufman 2020), *Gisaengchung* (Joon-ho 2019) ou *1917* (Mendes 2020) e series como *Euphoria* (Levinson 2019-actualidade), *Dark* (Odar e Friese 2017-2020), *Mindhunter* (Penhall 2017-2019) ou *La casa de papel* (Pina 2017-actualidade). Isto podería indicar como, mesmo nun momento histórico no que as ferramentas do audiovisual son máis accesibles ca nunca, a maioría dos referentes para o alumnado que se forma nel (polo menos na nosa Universidade) tenden a ser, mesmo se entran na categoría do cinema autoral, obras realizadas con grandes equipos e recursos técnicos, a miúdo distribuídas por majors (Warner no caso de *Tenet*, Universal no de *1917*) ou grandes plataformas como HBO (caso de *Euphoria*) ou Netflix (caso de *I'm Thinking of Ending Things*, *Dark* e *La casa de papel*).

Ao mesmo tempo, o feito de que os referentes máis comúns veñan do *mainstream* leva á falta de referentes próximos a nivel xeográfico e xeracional, e tamén implica a escaseza de mulleres entre eles. Dentro do gran número de obras audiovisuais mencionadas nas respostas só aparecían tres que fosen galegas: a película *Eroski Paraíso* (Coira e Ron 2019) e as series *Néboa* (Morais, Sierra e Guntín 2020) e *O sabor das margaridas* (Jaber Martínez, Montero e Arias, 2018-2020). Nalgún caso, en lugar de citar filmes ou series o alumnado indicou o nome de cineastas como Woody Allen, Quentin Tarantino, Charles Chaplin, Roman Polanski ou Martin Scorsese, que sumados aos citados Christopher Nolan, Charlie Kaufman, Sam Mendes ou Bong Joon-ho reflicten a posición dominante no mundo da creación cinematográfica de homes de mediana ou avanzada idade (e anglosaxóns, coa excepción de Bong Joon-ho), confirmada por estudos como o *Celluloid Ceiling Report* (Lauzen 2021).

Xa que logo, estas enquisas reflicten unha tensión moi clara. Estamos educando no cinema a persoas que en xeral son novas (na maioría dos casos desta clase, nadas en 2002), que son maioritariamente mulleres (un 63,9% das matriculadas en Comunicación Audiovisual no período 2009-2019 nas universidades galegas, como indicou Antía Martínez López [2020, 59]), e que participan dun sistema cultural periférico que no audiovisual ten unha historia marcada polas dificultades para producir e facer circular os filmes, como teñen sinalado os volumes da serie *Para unha historia do cinema en lingua galega* (Ledo Andión 2018, Ledo Andión 2019, Ledo Andión 2020). Esas circunstancias non se corresponden cos referentes cos que contan no momento de comezar os estudos de grao: coñecen cousas que se afastan (por presuposto, por contido e polo tipo de figuras que as asinan) do tipo de obras que teñen capacidade para crear neste momento, máis aínda logo de que a covid-19 dificultase o traballo en grandes grupos de persoas.

Evidentemente, a docencia universitaria ten que achegar ao alumnado os modelos de traballo canónicos e os estándares profesionais, pero é necesario atopar maneiras de contrapoñerse ás tendencias uniformizadoras deses estándares, que exclúen ou marxinan habitualmente o potencial creativo das prácticas da mocidade, das pequenas nacións ou das mulleres. Esas maneiras pasan, por exemplo, por aproveitar un contexto tecnolóxico no que a maioría da sociedade manexa cámaras ou mecanismos de apropiación diariamente (achegando as posibilidades expresivas do audiovisual á accesibilidade que tiveron tradicionalmente a escritura ou o debuxo) e tamén polas diferentes tradicións da non ficción, que na historia do cinema deron acceso á creación a aquelas voces marxinas pola industria. Este texto relata a experiencia docente que desenvolvín, con estas premisas en mente, no segundo cuatrimestre do mesmo curso nas clases prácticas de Escritura audiovisual, unha materia coordinada polo profesor Enrique Castelló.

Do smartphone á vangarda: introducindo novos referentes

No coloquio posterior á proxección do seu filme *Limites – Parte I* no Cineclube de Compostela, o cineasta e escritor galego Alberte Pagán seguía o fío da conexión temática desa película (que realiza retratos frontais duns cincuenta gatos) cos vídeos de gatos que circulan pola rede, e apuntaba unha idea que coincide coa base da aproximación ao cinema formulada neste curso:

(...) acusar o cinema experimental de ser elitista eu creo que é o máis falso que pode haber. (...) Elitista é unha gran superproducción de Hollywood, porque quen pode facer iso? Xente moi contada en todo o mundo. Normalmente xente branca, moi rica e que vive en Estados Unidos. Bueno, ou na India. Realmente o cinema experimental é o máis popular que pode haber, porque hoxe en día con este material que temos, un teléfono móbil, podemos gravar calquer cousa en calquer momento, e de feito hoxe xa se ven na rede, nos vídeos de YouTube, por exemplo, que a xente filma as cousas máis *simplonas*. E a xente que ten interese nesas cousas *simplonas* pode estar aguantando un plano de vinte minutos dun coche de carreiras facendo un rally polo monte, e non levantan o ollo da pantalla; veno con moito interese. (...) Entón non sei onde está o límite entre o experimental e o popular, porque realmente todo o que é o cinema caseiro e o cinema persoal e os diarios íntimos, que é o máis asequible que pode haber no cinema, todo iso está en certa maneira englobado no cinema experimental. Outra cousa é o rolo que utilizemos nós para xustificar cousas ou darlles unha cobertura intelectual ou artística. (Cineclube de Compostela 2021)

Esta perspectiva permite comprender que, en paralelo a unhas referencias que partan do cinema narrativo convencional, a xente nova está en contacto cunha serie de prácticas audiovisuais claramente vinculadas ás tradicións do cinema experimental ou da vangarda, pero que polo xeral carecen do prestixio destas a nivel artístico e académico (quizais por non ter esa cobertura intelectual que menciona Pagán). O contexto da era dixital ten levado o audiovisual en direccións aparentemente opostas: para Ángel Quintana, “el cine del estímulo y la fragmentación convive, hasta entrar en tensión, con otro cine de la observación centrado en los detalles” (Quintana 2011, 34); para Nicholas Rombes, esta era prometía “clarity, high definition, a sort of hyper-clarified reality” pero ao mesmo tempo a imaxe dixital contén “a secret desire for mistakes, for randomness, for what Dick Hebdige might call “little disasters” (Rombes 2009, 1). É así que, en paralelo ao cinema industrial que afonda na alta definición e mellora as imaxes de síntese ata facelas case indistinguibles das captadas da realidade, as redes sociais acollen constantemente imaxes tomadas sen planificación previa, cheas de erros ou aleatoriedade. Ás veces estas imaxes tenden á observación, especialmente en vídeos relacionados coa paisaxe ou os deportes, dos que algunhas populares canles de YouTube vinculables á *slow tv* como *RailCowGirl* ou *Walk walk walk!*, con planos secuencia de traxectos en tren en Noruega ou paseos a pé por Tokio, pode ser representativa. Noutros casos, xogan co estímulo e a fragmentación en tendencias como as alimentadas por Instagram (onde as stories duran un máximo de 15 segundos e son reproducidas de maneira que se favorece o salto entre as dunha conta e outra) ou TikTok (onde a duración media dos 100 vídeos máis vistos en 2019 era de 15,6 segundos) (Slee 2020). Neste caso, pártese habitualmente do rexistro da vida cotiá, e o resultado non é moi diferente en actitude do cinema dunha figura esencial da vangarda como Jonas Mekas, que no texto que acompañaba unha proxección de *Walden* (1969) explicaba o seu uso da cámara en relación á intimidade e o diario:

When one writes diaries, it's a retrospective process: you sit down, you look back at your day, and you write it all down. To keep a film (camera) diary, is to react (with your camera) immediately, now, this instant: either you get it now, or you don't get it at all. To go back and shoot it later, it would mean restaging, be it events or feelings. To get it now, as it happens, demands the total mastery of one's tools

(in this case, Bolex): it has to register the reality to which I react and also it has to register my state of feeling (and all the memories) as I react. (Mekas s.d.)

Pensar nesa tradición do cinema como reacción á vida e rexistro dos sentimentos é clave para poñer en valor os usos cotiáns do audiovisual que se dan, normalmente utilizando o *smartphone*, nas redes sociais e as aplicacións de mensaxería instantánea, e é clave tamén para evitar nocións do cinema que exclúen aquelas formas que non teñen un carácter claramente narrativo ou unha duración e un formato profesionais. Antes das clases dedicadas á titorización de proxectos do alumnado, a primeira parte do curso constou de catro sesións nas que se presentou ao grupo unha serie de modelos de cinema (maioritariamente) de non ficción tentando traballar os vínculos existentes coas prácticas audiovisuais contemporáneas e, tamén, con formas creativas de artes que historicamente veñen sendo máis accesibles, seguindo no fondo a tan repetida idea da comparación da cámara coa estilográfica que fixera no seu momento Alexandre Astruc: “Le cinéma est en train tout simplement de devenir un moyen d’expression, ce qu’ont été tous les autres arts avant lui, ce qu’ont été en particulier la peinture et le roman (...) L’auteur écrit avec sa caméra comme un écrivain écrit avec un stylo.” (Astruc 1948).

Precisamente, a primeira idea presentada na materia conectaba o cinema coa escritura a través do concepto de *cinécriture* de Agnès Varda, no que identifica o uso dos diferentes recursos cinematográficos co dos diferentes recursos dos estilos literarios, rexeitando a idea de que se poida dicir que un filme está “ben escrito” facendo só referencia ao argumento e os diálogos:

The cutting, the movement, the points-of-view, the rhythm of filming and editing have been felt and considered in the way a writer chooses the depth of meaning of sentences, the types of words, numbers of adverbs, paragraphs, asides, chapters that advance the story or break its flow etc. In writing, it is called style. In cinema, style is *cinécriture*. (Smith 1998, 14)

Partindo desta idea, foi posible ir tratando na aula formas cinematográficas conectadas desde o nome con formas literarias, como os diarios fílmicos, as correspondencias fílmicas ou os ensaios fílmicos. O desenvolvemento destas catro sesións consistía en partir desas prácticas literarias (ou, nalgún caso, pictóricas como o retrato) máis populares para que a clase tentase formular maneiras nas que o audiovisual podería achegarse ás mesmas intencións. Con isto buscábase activar a imaxinación do alumnado respecto ás posibilidades da expresión audiovisual fóra do *mainstream*, en lugar de presentar conceptos e xéneros a aplicar como unha sorte de prototipo. É dicir, non é complicado identificar que un diario consiste na acumulación de entradas, que ten un carácter íntimo e privado ou que é estilisticamente libre, pero do intento de relacionar o diario escrito co audiovisual poden saír tanto as obras de Jonas Mekas ou Sadie Benning (para quen as coñeza) como o uso de Instagram para publicar fragmentos da vida, especialmente logo do cambio de valores nas últimas décadas sinalado por Laura Baigorri, que fai que a privacidade perda certo valor social e aparezan conceptos como “diario privado online” e artistas que traballan “entre dos polos de tensión contrarios pero interdependientes: el autocontrol que se ejerce sobre la intimidad y la vida privada, y el descontrol inherente a las propias prácticas de compartición online” (Baigorri 2016).

Ese método facilitou o desenvolvemento destas sesións arredor da confluencia entre o cinema de vangarda e as prácticas audiovisuais contemporáneas na rede ou nos móbiles: as mesmas prácticas de compartición das que fala Baigorri levan a que sexa natural na rede o *remix*, o acto de usar materiais preexistentes para crear cousas novas (Navas, Gallagher e burroughs 2015, 1), que puido ser conectado co uso dese mesmo recurso por cineastas como Jay Rosenblatt, Nuria Giménez Lorang ou Thom Andersen, así como os autorretratos cinematográficos de autoras como Xisela Franco son igualmente vinculables á práctica do *sel-*

fie... Á vez, serviu para facer énfase en ferramentas de baixo orzamento¹ como o traballo co *found footage* ou o emprego de equipos non profesionais como a cámara PXL2000 de Fisher Price utilizada por Sadie Benning en *Girlpower* (1993), pero vistos en obras que participan dos circuitos do mundo da arte ou do cinema independente, incidindo en vías para a profesionalización diferentes das habituais na industria cinematográfica.

Volvendo ao desenvolvemento de cada clase, logo de que o grupo expresase os seus coñecementos ou intuicións sobre cada forma, pasamos a desenvolver a través de exemplos as diferentes maneiras en que o cinema ten abordado cada unha. A selección deses exemplos tentaba combinar algúns clásicos con obras que puidesen resultar próximas ao alumnado por cuestións xeográficas, xeracionais ou pola súa temática. Deste xeito, na clase dos diarios o *Walden* de Jonas Mekas convivía co *Mapa* de Elías León Siminiani (2012), o proceso de traballo da aínda non rematada *Crías* de Xiana do Teixeiro, o citado *Girlpower* ou o 16-11-2016/ 13-5-2017 de Marta Valverde (2018) que a cineasta galega realizou durante o seu período como alumna de Comunicación Audiovisual na Universidade de Vigo². Precisamente, o traballo doutras autoras e autores galegos novos serviu para subliñar a conexión das formas da vangarda cos usos do *smartphone*: a peza sen título de Olaia Tubío (2020) premiada no concurso de vídeos para Instagram Vinte con outros ollos serviu para trasladar con claridade a adaptación dos diarios fílmicos ás redes sociais, no seu caso combinando diferentes fontes de imaxe dentro do formato cadrado desa plataforma e empregando a voz en off en primeira persoa. A peza promocional da Mostra Internacional de Cinema Etnográfico realizada por Iria Silvosa e Sara Iglesias (2021), na que realizan unha montaxe acelerada partindo dos audios e vídeos acumulados nos seus teléfonos durante anos, revelou as posibilidades creativas para o ensaio dese arquivo persoal que se acumula diariamente de forma descontrolada. A curtametraxe *Ola baby. Vídeo-ensaio sobre a miña depresión* de Antía Carreira (2020) amosaba tamén o uso do arquivo persoal, neste caso partindo de vídeos domésticos rexistrados polo avó da autora, así como a utilización creativa dos filtros de imaxe ou autoenquisas de Instagram; o videoclip de Adrián Canoura para a canción “Morriña” de Baiuca (2018) serviu para estudar as posibilidades da apropiación e o *found footage* desde un formato diferente do cinema e moi integrado nos hábitos de consumo audiovisual da mocidade, etcétera.

1. As posibilidades do cinema de baixo orzamento foron tamén traballadas en paralelo ao contido da materia coas profesoras Marta Pérez e Clara García (das materias de Produción cinematográfica e Edición audiovisual) e o profesor Enrique Castelló para unha “pílula de coñecemento” dentro da Convocatoria de Proxectos de Innovación Educativa en MOOC e de apoio das TIC da Universidade de Santiago de Compostela. Este vídeo presenta unha historia breve destas prácticas incidindo nas posibilidades para traballar cun presuposto limitado (con exemplos tamén tirados da ficción) e está dispoñible na seguinte ligazón: <https://www.youtube.com/watch?v=eJ4-8KreSg>

2. Incluíu nesta nota un listado dos filmes utilizados dentro das restantes clases, distinguindo os proxectados na clase cos incluídos como posibles materiais extra no Campus Virtual da materia (que no caso do diario foron *As I Was Moving Ahead*, *Occasionally*, *I Saw Brief Glimpses of Beauty* [Mekas 2000], *Diarios* [Granel 1960-1980], *Yoman* [Perlov 1983] e *Ainhoa, yo no soy esa* [Astudillo Muñoz 2018]).

Ensaio fílmico. Proxectados: *Ola baby*. Vídeo-ensaio sobre a miña depresión (Carreira 2020), *Lettre de Sibérie* (Marker 1957), *A danza filmada* (Estévez 2021), *F for Fake* (1973) – *How to Structure a Video Essay* (Every Frame a Painting 2015). Suxeridos: *Les dites cariatides* (Varda 1984), *Balnearios* (Llinás 2002), *Inflation* (Richter 1928), *Rock Hudson's Home Movies* (Rappaport 1992), *La noche que no acaba* (Lacuesta 2010), *How Not to be Seen. A Fucking Didactic Educational .MOV File* (Steyerl 2013), as canles Audiovisualcy, *Regular Lovers* (de Adrian Martin e Cristina Álvarez López) e os ensaios realizados no marco da revista *A Cuarta Pared* e os Premios María Luz Morales.

Correspondencias fílmicas. Proxectados: *News from Home* (Akerman 1977), *Peza 16ª MICE* (Iglesias e Silvosa 2021), *Lettre á Freddy Buache* (Godard 1982), *Correspondencia José Luis Guerin – Jonas Mekas* (Guerin e Mekas 2011), *Cienfuegos*, 1913 (Ledo Andión e Vega 2008). Suxeridos: *Correspondencia* (Simón e Sotomayor 2020), *NINFA* (@quracid 2020) e os proxectos *Todas las cartas*, *Hay cartas que detienen un instante más la noche*, *I Encuentro de Correspondencias Filmadas*, *Buzón Subterráneo* e *Cartas Visuais*.

Found footage e retratos. Proxectados: *Los Angeles Plays Itself* (Andersen 2003), *Human Remains* (Rosenblatt 1999), *My Mexican Bretzel* (Giménez Lorang 2020), *Morriña* (Canoura 2018), *Autorretrato de 1 minuto* (Franco 2016), *Cruz Piñón* (Franco 2015). Suxeridos: *Of Time and the City* (Davies 2008), *Vogliamo anche le rose* (Marazzi 2007), *Fantasia lusitana* (Canijo 2010), *Vikingland* (Chirro 2011), *Imaxes de Castelao en Buenos Aires* (González 1972), *Autorretrato. Maio 2020* (Pagán 2020), *Screen Tests* (Warhol 1964-1966), *Aarón* (Nine 2009), *M.* (Manuel Moldes – Pontevedra Suite, 1983-1987) (Santos 2017), *Vía láctea* (Franco 2013) e os arquivos *Retratos humanos* e *Retratos animais* de Alberte Pagán.

Ao presentar estas formas de non ficción como posibles referentes ao alumnado pónselle en contacto con modelos de traballo accesibles economicamente e, tamén, aptos para a expresión individual ou en grupos pequenos, nun momento no que a situación sanitaria nos forzaba a evitar a presenza de máis de 10 persoas nun plató da Facultade de Ciencias da Comunicación, ou de máis dunha persoa nunha cabina de edición, e mesmo foi preciso pasar parte do curso coas clases reducidas á modalidade online. Pola outra banda, ademais de evitar afondar na frustración da comparación con referentes tirados do cinema de gran presuposto, achéganse modelos que serviron para acceder á expresión audiovisual ás voces marxinas da industria. É unha cuestión que trataron en detalle as aproximacións ao cinema desde o feminismo: Annette Kuhn afirmou que o cinema feminista participa da tradición, máis ampla, do cinema independente, e que mesmo dese ámbito a presenza das mulleres é aínda maior nun modelo de expresión persoal, propio da vangarda, onde cada cineasta traballa pola súa conta (Kuhn 1991). Alexandra Juhasz indicou, ademais, que as mulleres cineastas aparecen a miúdo na historia do cinema asociadas a cambios tecnolóxicos que fan máis baratas e sinxelas de operar as ferramentas de produción mediática (Juhasz 2001, 19), e eses mesmos cambios (concretamente, a dixitalización) foron identificados por Beli Martínez (2015, 132) como un dos factores determinantes para a aparición do Novo Cinema Galego (a tendencia máis relevante no audiovisual galego recente). Marta Pérez Pereiro relacionaba, precisamente, a problemática da presenza minoritaria das mulleres no cinema coa dos *small cinemas* como o galego, e non sería complicado trazar tamén unha relación coa dificultade da xente moza para acceder a posicións de poder na industria cinematográfica: por exemplo, cando Michael Pye e Lynda Myles (1979) aplicaron o termo *movie brats* aos cineastas do Novo Hollywood falaban de homes anglosaxóns entre os 35 e os 40 anos que habitualmente non accederan ás producións de impacto ata pasar dos trinta. Así, as carencias mencionadas nun primeiro momento a nivel de referentes (obras creadas por mulleres, por persoas novas e por persoas galegas) poden ser traballadas con relativa facilidade desde a non ficción. Ao tempo, afirmase con estes referentes o valor de tradicións quizais consideradas menores como as relacionadas coa intimidade ou co uso das denominadas como “poor images” (de baixa definición, distorsionadas e deterioradas pola súa circulación na rede) por Hito Steyerl (2009).

O desenvolvemento da materia tamén conlevaba fomentar a conversa co alumnado e convidalo a buscar as conexións entre os exemplos propostos e calquera obra audiovisual que coñezan. Isto abría aínda máis o entendemento de cada unha destas formas, axudando a clarificar os conceptos para a clase pero tamén a ampliar a visión do propio profesorado: por exemplo, a alumna Mara Varela Castro apuntou o parecido entre os diarios fílmicos e a sección *Notas no feed* da conta de Instagram do artista Andreu Slim, onde mestura imaxes captadas no día a día cunha voz en off que parte tamén de notas apuntadas no teléfono; o alumno Daniel Yáñez Cao relacionou a canle de YouTube *ContraPoints* cos ensaios fílmicos, etc. En lugar de traballar no desenvolvemento desa “cobertura intelectual” que afaste as prácticas populares das da vangarda, é posible (e, probablemente, desexable) obviála para fomentar a expresión a través do audiovisual. Na conversa con Alberte Pagán que citaba ao comezo, o director contaba como o tamén cineasta Cris Lores se ría del dicíndolle que “o máximo expoñente do cinema experimental agora o que fai é vídeos de gatos”, pero Pagán lembraba a presenza do gato de Jonas Mekas en *Letter from Greenpoint* (2005) e apuntaba que “unha cousa non quita a outra” (Cineclub de Compostela 2021), algo que o alumnado de Escritura audiovisual axudou a confirmar coas súas intervencións nas clases e, máis claramente, coas pezas que elaboraron e que tratarei no seguinte apartado.

Da teoría á práctica. Aproximacións ao cinema de non ficción

As sesións iniciais ocuparon aproximadamente un mes, e o alumnado dedicou o resto do cuadrimestre a traballar nos seus proxectos. En consonancia cos diferentes modelos abordados previamente, os requisitos eran en xeral abertos: debíase entregar unha peza audiovisual de non ficción (sen restricións respecto

ao tema) e un breve texto presentándoa, sen duración límite e realizada preferentemente en parellas ou grupos de tres persoas, coa opción de que puidese ser, excepcionalmente, individual. Finalmente dúas destas premisas foron flexibilizadas para facer oco a varias propostas presentadas: algunha delas recollía recursos como o *found footage* ou os códigos do diario coa intención de realizar unha ficción, polo que tamén se aceptaron esas ideas (tendo en conta que algúns dos exemplos visionados e mencionados, como *My Mexican Bretzel*, *Human Remains* ou *F for Fake*, traballan cos límites entre a realidade e a ficción). Por outra banda, igual que sucedía con moitos dos exemplos vistos nas clases previas, os proxectos trataban a miúdo cuestións íntimas e diferentes alumnos e alumnas pediron expresamente traballar sós para poder explorar estes temas con máis liberdade ou comodidade.

Precisamente, a escolla de temas serve para identificar unha serie de tendencias que se repiten e que, dado o carácter autobiográfico de moitas das obras, poden reflectir preocupacións xeracionais. Por exemplo, as cuestións de saúde mental atravesaban un bo número das pezas entregadas: máis concretamente, tratáronse a ansiedade, a desrealización, o autoodio ou a relación co corpo e a sexualidade, e tamén a demencia. Neste último caso, ao tratar a alumna a enfermidade da súa avoa, a peza tamén encaixaría en certa maneira cunha serie de obras entregadas que tratan as relacións familiares, moi a miúdo arredor de problemáticas como a citada da enfermidade, a perda ou a distancia. En paralelo, algunhas das pezas (especialmente as máis ligadas ao modelo da correspondencia ou do diario) incidiron na cuestión da amizade, centrándose dese xeito en redes de relación complementarias (ou alternativas) á familia, apuntando tamén en certos momentos cara as reflexións arredor da identidade. A maiores, varias obras xiraron arredor (normalmente a través do ensaio audiovisual) do pensamento sobre diferentes fenómenos culturais (como a representación dos fantasmas no cinema, o camp ou a sobreexposición nas redes sociais) ou outras preocupacións (como os incendios forestais) e paixóns (como o Real Club Celta de Vigo).

A escolla dos temas é de por si, polo tanto, reveladora para o profesorado: dá a impresión de que propoñer o traballo con modelos que parten a miúdo da primeira persoa leva a que o alumnado vire cara a intimidade e o cotián (a pesar de que nas sesións iniciais tamén se presentaron exemplos que traballan en lóxicas máis achegadas ao documental ou con contidos máis afastados do persoal). Deste xeito, é posible acceder ata certo punto ás inquedanzas do alumnado e telas en conta ao desenvolver o labor docente. Despois das catro iniciais, as sesións pasaron a ocuparse en titorizar os diferentes traballos, para o que se ofreceu a cada unha das catro subdivisións da clase (de arredor de 12 estudantes) a posibilidade de tratar cada proxecto só coas súas autoras e autores ou en común co resto do alumnado presente. Esta última foi a opción escollida, se ben no caso dalgúns traballos houbo persoas que preferiron facer o proceso de titorización por correo electrónico e videochamadas, e respectouse esa escolla para facilitar o traballo cos citados temas íntimos sen ter que expoñelos necesariamente á clase (especialmente antes de estar rematados). Con todo, ao longo destas sesións o habitual foi que cada grupo foi compartindo o seu proceso en diferentes momentos, o cal deu a oportunidade de comentar (tanto co profesorado como co alumnado que houbese na aula) a escolla do tema e o desenvolvemento do guión (no caso de habelo), avanzar posibles problemas de produción ou sinalar aspectos mellorables das primeiras montaxes de cada peza. Moitas delas acabaron recollendo o propio proceso de traballo, de forma que rexistran ás veces ese primeiro achegamento á non ficción ou de procura da mirada, e en xeral as distintas aproximacións amosan un equilibrio entre enfoques que procuran tratar temas de gran transcendencia e outros que atopan valor na sinxeleza do cotián [ver Figura 1].



Figura 1. Fotograma de *Te quiero, mucho*, de Blanca Navarrete Pérez e María Pérez Amor.

Máis aló do interese dos temas escollidos, os diferentes tratamentos que o alumnado empregou para abordalos son, probablemente, o aspecto de maior interese. Os modelos de non ficción poñen máis o foco en adquirir capacidade de expresión a través do audiovisual que na corrección técnica (a diferenza do que sucede noutras materias máis centradas na adquisición de competencias con determinados aparellos ou *software*), e precisamente esa relativa liberdade levou a varios grupos e estudantes a desenvolver coñecementos e empregar recursos ausentes das materias que cursan nese punto do Grao ou a aproximarse aos diferentes modelos desde perspectivas pouco habituais.

No primeiro caso destaca o esforzo por traballar co arquivo en varios dos proxectos. Numerosos ensaios fílmicos traballaron coa apropiación de filmes e pezas da rede, pero algunhas pezas afondaron nesta cuestión e achegáronse ao arquivo doméstico das súas familias, como é o caso de *De: Mí, Para: Yo* de Jean Michel Vidal García [ver Figura 2] ou ao arquivo documental dos seus lugares de procedencia, o que fixo que varios dos alumnos e alumnas explorasen os procesos de dixitalización de fotografías analóxicas ou VHSs. O interese por outros formatos e texturas tamén se aprecia a través do uso de filtros de posproducción ou do emprego de cámaras dixitais antigas de cada unha das familias nalgún dos traballos.



Figura 2. Fotograma de *De: Mí, Para: Yo*, de Jean Michel Vidal García.

Otras obras exploraron o uso da animación, ás veces para elaborar títulos e outras, de maneira significativa, como recurso para poñer en imaxes as sensacións

provocadas pola desrealización ou a demencia [ver Figura 3], neste último caso en *Non somos nada* de Valeria Gómez Vázquez. Nesta obra, a autora sumou a esa aprendizaxe arredor da animación o uso do son 8D, resumindo deste xeito a súa escolla creativa no texto de presentación da peza:

Para conseguir unha experiencia similar á de aquelas que sofren demencia, esta peza mestura imaxes de arquivo distorsionadas, animacións e audio desconcertante, exportado en 8D para achegarnos o máximo posible ao caos e a perda da identidade.

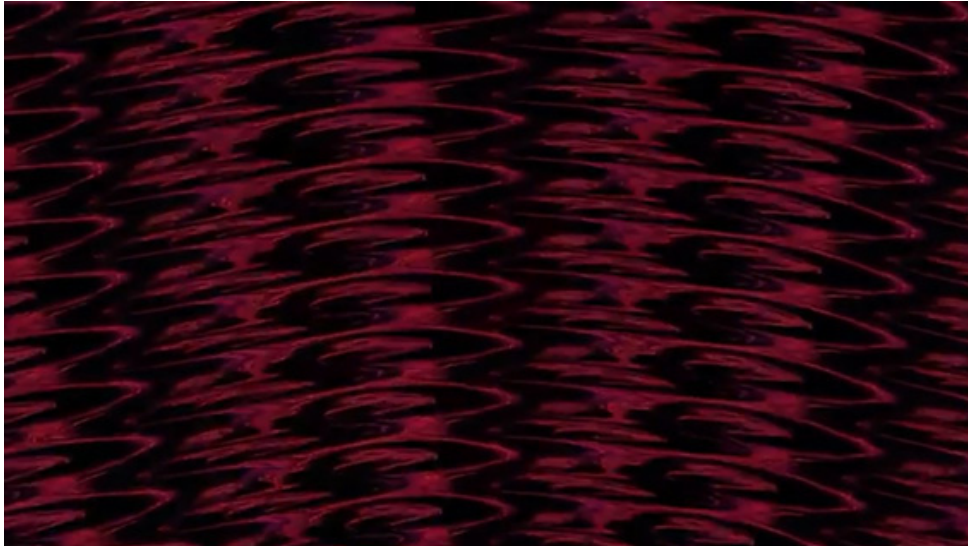


Figura 3. Fotograma de *Non somos nada*, de Valeria Gómez Vázquez.

Deste xeito, esas intencións trasládanse cunha variedade de recursos sorprendente: as animacións recollen a inspiración do universo dos videoxogos, as imaxes de arquivo son distorsionadas a través de alteracións dixitais das cores, os subtítulos son virados ata aparecer boca abaixo e de dereita a esquerda... [ver Figura 4] A peza é catalogable como experimental, pero non se achega con claridade aos códigos das diferentes tradicións dese mesmo cinema (nin a ningunha das películas vistas na aula) senón que dá a sensación de recoller a liberdade do experimental para ensaiar unha forma sobre a marcha.



Figura 4. Fotograma de *Non somos nada*, de Valeria Gómez Vázquez.

Esa sensación de estar a desenvolver unha forma para adaptala ao contido apareceu nalgunha outra peza como *Cartografía*, de Mara Varela Castro e Ana Sánchez García. Neste caso as autoras propuxeron, como indican no texto de presentación, “a persoas coñecidas e descoñecidas que escribiran o que é o amor para elas. Pero non calquera amor, o amor polas pequenas cousas, o amor por

voltar á casa, o amor polos libros, polas viaxes, o amor como concepto”. Segundo contaron, empregaron en moitos casos as redes para isto pero recibiron textos que “resultaban abstractos e do máis experimentais”, o que as levou a elas a explorar diferentes maneiras de poñer imaxes a eses textos lidos en off: en ocasións parten da apropiación de material da rede (a miúdo imaxes abstractas), noutros casos de imaxes gravadas para a ocasión, noutros do arquivo persoal... entre os diferentes recursos aparecen o xogo co posicionamento de diferentes imaxes á vez no cadro [ver Figura 5] ou o xesto de acceder á memoria regravando unha pantalla en lugar de introducir o arquivo dixitalizado, de maneira que o zoom permite interactuar coas imaxes familiares e resaltar a textura [ver Figura 6]. O conxunto convírtese nunha suma de pezas que mestura as diferentes personalidades presentes a través da voz e a través das escollas cinematográficas, de maneira que dá pé a unha especie de autoría compartida, que xorde en parte das posibilidades de interacción que as redes sociais facilitan.



Figura 5. Fotograma de *Cartografía*, de Mara Varela Castro e Ana Sánchez García.



Figura 6. Fotograma de *Cartografía*, de Mara Varela Castro e Ana Sánchez García.

Outras pezas seguen tamén dalgún xeito a idea de poñer en imaxes un texto oral. Nalgunha das pezas (especialmente nas que tomaron forma de ensaio) utilízase un diálogo entre as diferentes persoas que compoñen o grupo como base para a súa ilustración, sexa partindo do arquivo ou da rodaxe. No caso de *39213*, de Elena Gómez Mato, a curtametraxe estrutúrase arredor de dúas cartas: a primeira, enviada pola súa avoa á autora, e a segunda enviada por esta en resposta. Cada carta conta coa voz en off da persoa que a escribe, pero o control sobre a imaxe das dúas pertence á alumna, que aínda así escolle marcar diferenzas

claras a nivel estético entre unha e outra, coa mensaxe da avoa transmitida en branco e negro [ver Figura 7] e a resposta en cor e cun maior uso dos desenfoques e a abstracción [ver Figura 8]. En lugar, polo tanto, de enviar cartas fílmicas, pártese doutra correspondencia para construír a peza.



Figura 7. Fotograma de 39213, de Elena Gómez Mato.



Figura 8. Fotograma de 39213, de Elena Gómez Mato.

En *Amizade*, de María Rego de la Torre e Inés Ventoso Prado, pártese dos audios de WhatsApp enviados entre as autoras ao longo do curso [ver Figura 9], con cada unha editando a metade da peza. Neste sentido, mesmo noutros usos do modelo da correspondencia filmada que si incluíron o envío de mensaxes en forma audiovisual (caso de *Te quiero, mucho* de Blanca Navarrete Pérez e María Pérez Amor), apréciase o afastamento dunha definición como a de Jordi Balló cando advirte que é “un formato experimental de comunicación entre directores que, aunque se encuentran en territorios alejados geográficamente, están unidos por la voluntad de compartir ideas y reflexiones sobre todo aquello que motiva su trabajo” (CCCB 2011). Ao non haber distancia xeográfica nin descoñecemento inicial entre as partes, o centro non son as reflexións metacineamatográficas que aparecen en correspondencias como a de José Luis Guerin e Jonas Mekas, nin un tema común como a cidade de Cienfuegos no *Cienfuegos*, 1913 de Belkis Vega e Margarita Ledo. O elemento central pasa a ser a *amizade* entre as correspondentes, e as cartas achéganse máis, quizais, a funcionar como un rexistro desa relación preexistente, presentando referencias (ás veces en forma de bromas privadas) a certas vivencias que quedan fóra de campo [ver Figura 10], gañando un compoñente lúdico ou abordando a carta como un re-

curso para construír un ensaio, como é o caso da citada *De: Mi, Para: Yo*, na que a correspondencia está presente a través dun esquema similar ao de *Ola baby* de Antía Carreira, onde a autora se envía unha carta a si mesma, dialogando entre diferentes momentos da súa vida.

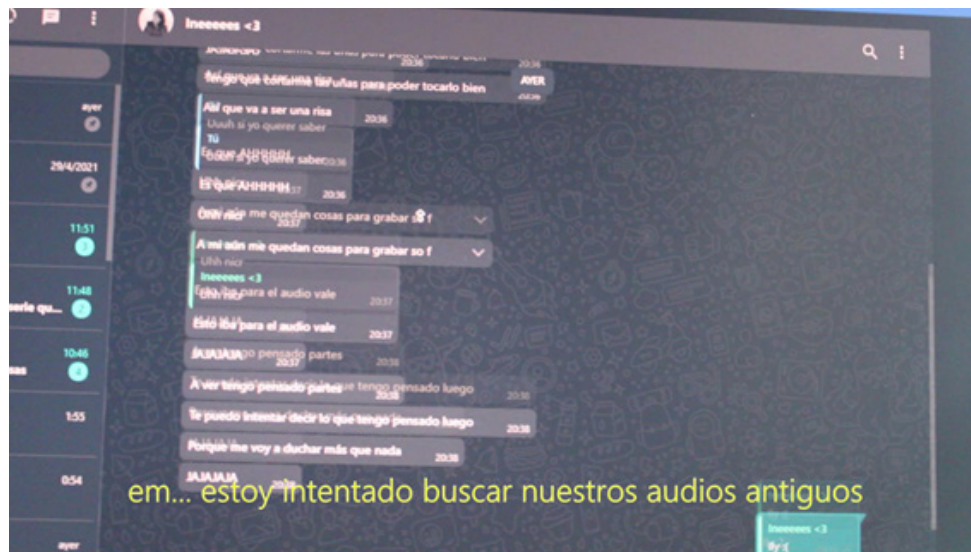


Figura 9. Fotograma de *Amizade*, de María Rego de la Torre e Inés Ventoso Prado.



Figura 10. Fotograma de *Te quiero, mucho*, de Blanca Navarrete Pérez e María Pérez Amor.

Deste xeito, o traballo realizado polo alumnado pode levar ao profesorado a reflexionar sobre os preconceitos que poda ter sobre diferentes códigos do cinema, ao atoparse con obras difíciles de catalogar ou alteracións dos modelos presentados na aula. Ao tempo, a observación dos tratamentos empregados polo alumnado amosa tamén a naturalización de certos códigos propios das citadas relacións contemporáneas co móbil ou o ordenador. A citada *Amizade* ou *Usuario sen redes* (de Álex Tajuelo López e Agustín Segura Prado), por exemplo, empregan o *screen capture*, no primeiro caso para amosar unha partida de videoxogo [ver Figura 11] e no segundo para reflexionar sobre a perda de privacidade e o falseamento da imaxe pública que pode vir do uso das redes [ver Figura 12], un recurso que se combina coa inclusión de imaxes apropiadas en formato 9:16. Outras pezas, en lugar de utilizar a apropiación, gravan neste formato vertical, ou adáptanse aos contidos desas mesmas redes (por exemplo, estruturando o inicio e o final de maneira que encaixen, pensando na reprodución en bucle do *feed* de Instagram), mentres outras amosan xestos como a procura en Google como maneira de facer avanzar a narración ou hábitos como o uso de Spotify (que pode servir para amosar o gusto) ou o visionado de directos en YouTube. Nalgún caso a mensaxería instantánea aparece, como xa vimos, na banda de

imaxe, e noutros na banda de son a través dos pitidos de notificación; en calquera caso, o notable é como estes elementos parecen pasar a funcionar como un recurso audiovisual a través do rexistro do cotián.



Figura 11. Fotograma de *Amizade*, de María Rego de la Torre e Inés Ventoso Prado.

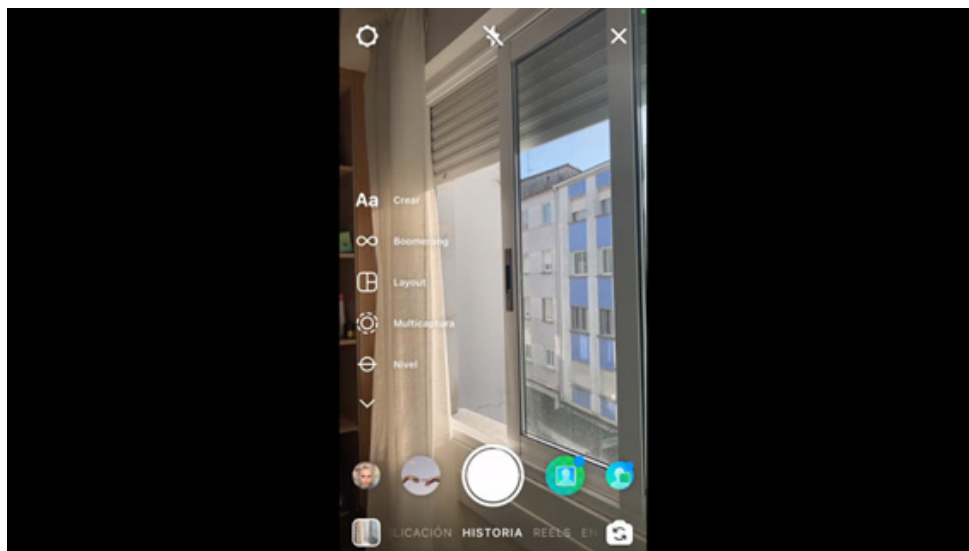


Figura 12. Fotograma de *Usuario sen redes*, de Álex Tajuelo López e Agustín Segura Prado.

Conclusiones

Nuns estudos como os da comunicación audiovisual conflúen (no alumnado, no profesorado e no currículo) intereses, obxectivos e obrigas ben diferentes. O peso da teoría bate en ocasións co da práctica, a necesidade de formar profesionais bate en ocasións coa vontade de fomentar o pensamento crítico, a presión de cubrir os contidos listados nun programa bate con dispoñer de espazos para improvisar e sorprenderse. Cada materia ten a súa función, pero no caso daquelas que funcionan como unha primeira aproximación á creación a través do audiovisual as tradicións da non ficción demostraron ser (no caso desta experiencia en Escritura audiovisual) un espazo axeitado para reducir as friccións entre eses diferentes intereses, obxectivos e obrigas.

Como se indicou previamente, o traballo arredor das conexións entre as prácticas do cinema de vangarda e as dos usos cotiáns do audiovisual permitiu compensar os nesgos de xénero, nacionalidade ou presuposto do cinema *mainstream*. Do mesmo xeito, explorar exemplos que saen deste ámbito permite abrir o debate sobre as diferentes carreiras profesionais e artísticas vinculadas ao audiovisual e, asimismo, achegalas ao ámbito galego. Ao mesmo tempo, a liberdade creativa vinculada aos filmes que traballan coas formas do diario, o ensaio,

a correspondencia ou o *found footage* permite ao alumnado desenvolver as súas capacidades expresivas a través do audiovisual sen a presión dos modelos máis apoiados no gran presuposto nin a dos discursos que afastan a experimentación do popular. A consecuencia é un entorno que enriquece claramente a perspectiva do profesorado, ao poñer en ocasións en cuestión os preconceptos e definicións canónicas das citadas formas e trasladar as preocupacións xeracionais das persoas que participan na clase.

Bibliografía

- Astruc, Alexandre. 1948. "Naissance d'une nouvelle avant-garde: la caméra-stylo." *L'Écran Français* nº144: 5-6.
- Baigorri, Laura. 2016. "CTRL + [SELF]: Intimacy, Extimacy and Control in the Age of the Overexposure of Self". HTMLLES. https://htmlles.net/2016/wp-content/uploads/2016/10/Texte_LBaigorri_ESP-1.pdf. Accedido o 30 de xuño de 2021.
- CCCB. 2011. "Todas las cartas. Correspondencias fílmicas." CCCB. <https://www.cccb.org/es/itinerancias/dosier/todas-las-cartas-correspondencias-filmicas/40750>. Accedido o 21 de setembro de 2021.
- Cineclub de Compostela [@cineclubedecompostela]. 2021. "Coloquio arredor da sesión Limites con Alberte Pagán." *Instagram*, 30 de xuño de 2021. <https://www.instagram.com/tv/CQwpqowBC9a/> Accedido o 20 de setembro de 2021.
- Juhasz, Alexandra. 2001. *Women of Vision. Histories in Feminist Film and Video*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kuhn, Annette. 1991. *Cine de mujeres. Feminismo y cine*. Traducido por Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Cátedra.
- Laufen, Martha M. 2021. "The Celluloid Ceiling: Behind-the-Scenes Employment of Women on the Top U.S. Films of 2020". https://womenintvfilm.sdsu.edu/wp-content/uploads/2021/01/2020_Celluloid_Ceiling_Report.pdf. San Diego: The Center for the Study of Women in Television and Film. Accedido o 22 de setembro de 2021.
- Ledo Andión, Margarita. 2018. *Para unha historia do cinema en lingua galega [1]. Marcas na paisaxe*. Vigo: Galaxia.
- Ledo Andión, Margarita. 2019. *Para unha historia do cinema en lingua galega [2]. A foresta e as árbores*. Vigo: Galaxia.
- Ledo Andión, Margarita. 2020. *Para unha historia do cinema en lingua galega [3]. De illas e sereas*. Vigo: Galaxia.
- Martínez López, Antía. 2020. *Producir cine en Galicia, ¿cuestión de género?*. Trabajo de Fin de Grao, Universidade de Santiago de Compostela.
- Martínez Martínez, María Isabel. 2015. *O cine de non ficción no Novo Cinema Galego (2006-2012)*. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo.
- Mekas, Jonas. s.d. "Walden". *The Film-Makers' Coop*. <https://film-makerscoop.com/catalogue/jonas-mekas-walden>. Accedido o 20 de setembro de 2021.
- Myles, Michael Pye e Lynda. 1979. *The Movie Brats: How the Film Generation Took over Hollywood*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Navas, Eduardo, Owen Gallagher e xtine burroughs. 2015. *The Routledge Companion to Remix Studies*. Nova York: Routledge.
- Pérez Pereiro, Marta. 2016. "Teitos de celuloide", *novocinemagalego.info*. <http://novocinemagalego.info/wp-content/uploads/2013/12/Teitos-de-celuloide.pdf> Accedido o 22 de setembro de 2021.
- Quintana, Àngel. 2011. *Después del cine: imagen y realidad en la era digital*. Barcelona: Acantilado.
- Rombes, Nicholas. 2009. *Cinema in the Digital Age*. Nova York: Wallflower.
- Slee, Dan. 2020. "CLIPPED: I watched the 100 best TikTok videos to find the optimum length of a clip". Dan Slee, 21 de xaneiro de 2020. <https://danslee.co.uk/2020/01/21/clipped-i-watched-the-100-best-tiktok-videos-to-find-the-optimum-length-of-a-clip/> Accedido o 22 de setembro de 2021.
- Smith, Alison. 1998. *Agnès Varda (French Film Directors)*. Manchester: Manchester University Press.
- Steyerl, Hito. 2009. "In Defense of the Poor Image". *E-flux journal*, nº 10, novem-

bro de 2009. <https://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image/> Accedido o 22 de setembro de 2021.

Filmografía

16-11-2016/ 13-5-2017. 2018. De Marta Valverde. Arquivo dixital. <https://vimeo.com/225300023>

1917. 2020. De Sam Mendes. Arquivo dixital. <https://www.netflix.com/es/title/81140931>

A danza filmada. 2021. De Lucía Estévez. Arquivo dixital. <https://vimeo.com/487893725>

Aarón. 2009. De Marcos Nine. Arquivo dixital. <https://www.youtube.com/watch?v=EtsMy-cfruQ>

Ainhoa, yo no soy esa. 2018. De Carolina Astudillo Muñoz. Arquivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/ainhoa-yo-no-soy-esa>

As I Was Moving Ahead, Occasionally, I Saw Brief Glimpses of Beauty. 2000. De Jonas Mekas. Re:Voir. DVD.

Autorretrato. Maio 2020. 2020. De Aldara Pagán. Arquivo dixital. <https://vimeo.com/418360653>

Autorretrato de 1 minuto. 2016. De Xisela Franco. Arquivo dixital. <http://www.xiselafranco.com/portfolio/items/autorretrato-de-1-minuto/>

Balnearios. 2002. De Mariano Llinás. Arquivo dixital. <https://mubi.com/es/films/balnearios>

Cienfuegos, 1913. 2008. De Margarita Ledo Andión e Belkis Vega. DVD.

Correspondencia. 2020. De Carla Simón e Dominga Sotomayor. Arquivo dixital.

Correspondencia José Luis Guerin – Jonas Mekas. 2011. De José Luis Guerin e Jonas Mekas. Intermedio. DVD.

Cruz Piñón. 2015. De Xisela Franco. Arquivo dixital. <http://www.falamedesansadurnino.org/imaxe/cruz-pinon/>

Dark. 2017-2020. De Baran bo Odar e Jantje Friese. Arquivo dixital. <https://www.netflix.com/es/title/80100172>

Diarios. 1960-1980. De Eugenio Granell. Arquivo dixital. <https://www.youtube.com/watch?v=hQyhi8gVMNO>

Eroski Paraíso. 2019. De Jorge Coira e Xesús Ron. Arquivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/eroski-paraiso>

Euphoria. 2019-actualidade. De Sam Levinson. Arquivo dixital. https://es.hboespana.com/series/euphoria/47b2dc30-bfdb-433a-a8cd-9a2f5c2ad-f8a?utm_source=affiliate&utm_medium=cpa&utm_campaign=400165&aw-c=17045_1632329704_3c103c9a9193cac761d3dd3429e11159

F for Fake (1973) – How to Structure a Video Essay. 2015. De Every Frame a Painting. Arquivo dixital. <https://www.youtube.com/watch?v=1GXv2C7vwXO>

Fantasia lusitana. 2010. De João Canijo. Arquivo dixital. <https://www.youtube.com/watch?v=cAtTwRnjXyQ>

Girlpower. 1993. De Sadie Benning. Video Data Bank. DVD.

Gisaengchung. 2019. De Bong Joon-ho. Arquivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/parasitos>

How Not to be Seen. A Fucking Didactic Educational .MOV File. 2013. De Hito Steyerl. Arquivo dixital. <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651>

Human Remains. 1999. De Jay Rosenblatt. Arquivo dixital. <https://jfi.org/watch-online/jfi-on-demand/human-remains>

I'm Thinking of Ending Things. 2020. De Charlie Kaufman. Arquivo dixital. <https://www.netflix.com/es/title/80211559>

Imaxes de Castela en Buenos Aires. 1972. De Eligio González. Arquivo dixital. <https://cgai.xunta.gal/es/filmes/imaxes-de-castela-en-buenos-aires>

Inflation. 1928. De Hans Richter. Arquivo dixital. <https://vimeo.com/46992489>

La casa de papel. 2017-actualidade. De Álex Pina. Arquivo dixital. <https://www.ne->

[tflix.com/es/title/80192098](https://www.netflix.com/es/title/80192098)

La noche que no acaba. 2010. De Isaki Lacuesta. Archivo dixital. <https://www.margenes.org/es/pelicula/5bf49f204fdd05c89724720d>

Les dites cariatides. 1984. De Agnès Varda. Ciné-Tamaris. DVD.

Letter from Greenpoint. 2005. De Jonas Mekas. Re:Voir. DVD.

Lettre á Freddy Buache. 1982. De Jean-Luc Godard. Archivo dixital. <https://vimeo.com/157873737>

Lettre de Sibérie. 1957. De Chris Marker. Tamasa Distribution. DVD.

Los Angeles Plays Itself. 2003. De Thom Andersen. Archivo dixital. <https://vimeo.com/ondemand/losangelesplaysitself>

M. (Manuel Moldes – Pontevedra Suite, 1983-1987). 2017. De Ángel Santos. Archivo dixital. <https://vimeo.com/233824580>

Mapa. 2012. De Elías León Siminiani. Archivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/mapa>

Mindhunter. 2017-2019. De Joe Penhall. Archivo dixital. <https://www.netflix.com/es/title/80114855>

Morriña. 2018. De Adrián Canoura. Archivo dixital. https://www.youtube.com/watch?v=Fj5WleO_i_8

My Mexican Bretzel. 2020. De Nuria Giménez Lorang. Archivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/my-mexican-bretzel>

Néboa. 2019. De Xosé Morais, Víctor Sierra e Alberto Guntín. Archivo dixital. <https://www.rtve.es/play/videos/neboa/>

News from Home. 1977. De Chantal Akerman. Archivo dixital. <https://www.criterionchannel.com/videos/news-from-home>

NINFA. 2020. De @quracid. Archivo dixital. <https://www.youtube.com/watch?v=H6QuQFk2r1k>

O sabor das margaridas. 2018-2020. De Ghaleb Jaber Martínez, Eligio Montero e Raquel Arias. Archivo dixital. <https://www.netflix.com/es/title/80992232>

Of Time and the City. 2008. De Terence Davies. Archivo dixital. <https://www.filmin.es/pelicula/of-time-and-the-city>

Ola baby. Vídeo-ensaio sobre a niña depresión. 2020. De Antía Carreira. Archivo dixital.

Peza 16ª MICE. 2021. De Sara Iglesias e Iria Silvosa. Archivo dixital. <https://vimeo.com/527204073>

[peza sen título]. 2020. De Olaia Tubío. Archivo dixital. https://www.instagram.com/p/CA3Wcl3De_S/

Rock Hudson's Home Movies. 1992. De Mark Rappaport. Archivo dixital. <https://vimeo.com/ondemand/rockhudson>

Screen Tests. 1964-1966. De Andy Warhol. Plexifilm. DVD.

Tenet. 2020. De Christopher Nolan. Archivo dixital. <https://ver.movistarplus.es/ficha/tenet/?id=1804703&mediaType=FOTOV&profile=OTT>

Vía láctea. 2013. De Xisela Franco. Archivo dixital. <http://www.falamedesansadurnino.org/imaxe/cruz-pinon/>

Vikigland. 2011. De Xurxo Chirro. Archivo dixital.

Vogliamo anche le rose. 2007. De Alina Marazzi. Archivo dixital. <https://dafilms.com/film/7555-we-want-roses-too>

Walden (Diaries, Notes and Sketches). 1969. De Jonas Mekas. Re:Voir. DVD.

Yoman. 1983. De David Perlov. Re:Voir. DVD.

A mirada documental como práctica curricular innovadora nas escolas audiovisuais

IES Audiovisual de Vigo, España.

María José Salgueiro Santiso

Nuria Tobio Fernández

Sira Romero Fernández

Arturo Bermejo Rubio

Laura Miragaya López

Sergio Frade Fraga

Mónica Cortés Padín

Mónica Camba Álvarez

Roberto Santiago Pérez Rodríguez

Resumo

Esta comunicación presenta un proxecto de ensino transversal e interdisciplinar no que conflúen contidos abordados en diversos ciclos formativos da familia profesional de imaxe e son. Ao redor de 120 alumnos e alumnas con idades diferentes, con inquedanzas e intereses distintos traballan en equipo para sacar adiante un proxecto desde cero: a realización de 7 pezas documentais. Trátase dun proxecto colaborativo que se pon en marcha mediante metodoloxías activas como aprendizaxe baseado en proxectos (ABP), aprendizaxe cooperativo, Flipped Classroom e aprendizaxe baseado en competencias no que a Investigación-Indagación e a Acción-Reflexión son o pilar no que se asentan a creación destes documentais. Esta metodoloxía de traballo ven refrendada polo Premio Nacional de Boas Prácticas na categoría á mellora ao éxito educativo outorgado ao IES Audiovisual de Vigo polo Ministerio de Educación do Goberno Español.

Palavras-chave: Ensino, cinema, documental, metodoloxías innovadoras

Abstract

The aim of this communication is to describe a transversal and interdisciplinary teaching project involving in several vocational courses of image and sound leading to a certificate EAL Level 4 qualification. Around 120 students of different ages and different interests work as a team to carry out a project from scratch: the realization of 7 documentary pieces. It is a collaborative project that is launched through active methodologies such as project-based learning (PBL), cooperative learning, Flipped Classroom and skills-based learning in which Research-Inquiry and Action-Reflection are the pillar on which creation is based of these documentary. This methodology of work is endorsed by the National Prize of Good Practices in the category to the improvement to the educational success granted to the IES Audiovisual of Vigo by the Ministry of Education of the Spanish government.

Keywords: Teaching, Cinema, Documentary, Innovative methodologies,

Introdución

O noso centro: IES Audiovisual de Vigo

O IES Audiovisual de Vigo é un centro público de formación profesional dependente da Xunta de Galicia, que abriu as súas portas en setembro de 2005.

Trátase do segundo centro público creado en Galicia adicado exclusivamente ás ensinanzas de Formación Profesional da familia de Imaxe e Son. Dende os seus inicios o centro forma a profesionais do sector audiovisual nas ramas de Son, Producción, Realización, Imaxe e VídeoDj. Na actualidade, ao redor de 400 alumnos estudan no IES Audiovisual de Vigo repartidos en 14 grupos.

O equipo docente está integrado por 31 profesores, algúns dos cales compaxinan a súa actividade académica cun perfil profesional activo no sector audiovisual. Este feito facilita que o centro coñeza as necesidades produtivas reais das empresas de primeira man e aposte por metodoloxías activas de aprendizaxe co fin de que o estudante adquira una capacitación profesional concreta.

Non se pode esquecer que a Formación Profesional son os estudos máis cercanos á realidade do mercado de traballo e dan resposta á necesidade de persoal cualificado especializado nos distintos sectores profesionais para responder á actual demanda de emprego.

Metodoloxía de traballo

A aprendizaxe por proxectos e a aprendizaxe colaborativa son os pilares nos que se asenta a formación regrada no IES Audiovisual de Vigo, tal como se recollen nos distintos documentos normativos do centro (Proxecto Educativo, Programación Xeral Anual e Normas de Organización e Funcionamento).

A metodoloxía ABP é un sistema de construción de actividades no que interveñen de maneira multidisciplinar os coñecementos esenciais do título académico que se está cursando, e no que, segundo indican Botella y Ramos, “a proactividade do estudante, tanto a nivel individual como grupal, conforma a adquisición dos principios básicos inherentes a cada disciplina” (2019, 134). A autonomía e a responsabilidade do alumnado ao longo do proceso de aprendizaxe deben ser guiadas polo docente para alcanzar o obxectivo proposto. Daí que a tarefa do profesor é a dun facilitador do aprendizaxe activo, que expande o coñecemento máis alá dos contidos do módulo formativo que imparte.

Dende o claustro de profesorado do IES Audiovisual de Vigo, partindo de que estas metodoloxías son intrínsecas á forma de traballar no ámbito audiovisual, considerase que esta maneira de traballar é a idónea para conseguir que os estudantes deseñen, planifiquen, executen e avalíen proxectos que teñen aplicación no mundo real máis alá da aula, tal como sinala Blumenfeld e outros (1991).

Desenvolvemento

Nesta práctica educativa, o proceso de ensino-aprendizaxe xorde das mesmas necesidades e inxerencias do grupo de alumnos/as. Trátase dunha proposta creativa e comprometida onde se sae da pizarra convencional para aproveitar as novas tecnoloxías do audiovisual. Para iso, rómpense as “paredes” das aulas convencionais e conformamos equipos interdisciplinares nos que se simulan aos equipos profesionais na produción dun produto audiovisual.

Fórmanse 7 equipos que se encargan da realización de 7 documentais. Estes equipos están integrados por ao redor de 16 estudantes e, en cada un deles, conflúen todos os perfís profesionais do sector.

A temporalización establecida para a súa execución foi durante o primeiro e segundo trimestre escolar (de outubro a marzo), coincidindo coa duración académica dos segundos cursos dos ciclos superiores¹.

1. No terceiro trimestre o alumnado matriculado en segundo curso dos ciclos formativo, cursa o módulo “Formación en Centros do Traballo” (FCT) no que realizan prácticas laborais en diversas empresas do sector.

Obxectivos do proxecto

As distintas accións desenvolvidas nesta experiencia educativa baséanse nos obxectivos que se sinalan a continuación:

Dacordo co punto 3 do Proxecto Educativo de IES Audiovisual de Vigo:

- Potenciar a coordinación das liñas de actuación do profesorado que interveña no proceso educativo de cada alumno/a.
- Diseñar, planificar e desenvolver medidas eficaces de tipo organizativo e curricular, que dean resposta ás características e necesidades do alumnado.
- Fomentar o traballo en equipo.
- Inculcar bos hábitos no uso e coidado do equipamento técnico.
- Propoñer unha ensinanza que promova os valores de respecto polo outro.
- Fomentar a aprendizaxe creando as condicións para imprimir no alumnado unha actitude positiva cara a mesma.
- Fomentar o respecto e colaboración co entorno natural.
- Buscar a integración do instituto no entorno social, económico e cultural, favorecendo a inserción activa dos alumnos no mesmo.
- Estimular a capacidade de autoaprendizaxe.

Segundo as programacións dos módulos impartidos:

- Detectar as necesidades de equipamento de imaxe e son para a realización dun proxecto cinematográfico.
- Instalar, configurar e manexar o equipamento e o software técnico propio para a execución do proxecto
- Desempeñar as funcións propias do perfil profesional nun proceso produtivo real.
- Cumprir normas de prevención de riscos laborais.

Atendendo a práctica educativa concreta de Documentais:

- Desenvolver competencias transversais como son o traballo en equipo, a autonomía ou as habilidades comunicativas e sociais.
- Permitir aos alumnos/as adquirir coñecementos e competencias chave a través dun proxecto.
- Elaborar de maneira conxunta documentación e material audiovisual segundo unhas pautas profesionais.
- Desenvolver o pensamento crítico sobre o proceso e contido da práctica.
- Reforzar o respecto e cumprimento dos tempos de traballo dacordo co fluxo de traballo establecido.
- Asentar as destrezas técnicas desenvolvidas durante a formación recibida no centro.

Descrición do proxecto

Organización e coordinación docente

Para poder levar a cabo un proxecto multidisciplinar destas características, no que 120 alumnos traballan de maneira sincronizada, é preciso contar cunha boa organización e coordinación docente. Distintos módulos de diferentes ciclos, cada un co seu profesor, relaciónanse para crear unha estrutura de práctica coherente. Con ese fin, na elaboración dos horarios de impartición dos módulos primase a coincidencia dos módulos que conforman a práctica, habitualmente é no horario vespertino (de 16.30h a 19.00h).

O seguinte paso, foi a asignación de tarefas dos módulos que interveñen no proxecto:

CICLO	MÓDULO	CURSO	COMPETENCIA ASOCIADA
CS Producción	Xestión de procesos de cine, video e multimedia	2º	Selección, planificación e xestión dos recursos dun proxecto audiovisual
CS Realización	Procesos de realización de cine e video	2º	Planificación e rodaxe do material audiovisual do documental
	Realización da montaxe e posproducción audiovisual	2º	Edición do material audiovisual rodado e postproducción de créditos. Etalonaxe e máster final
CS de Iluminación, captación e tratamento de imaxe	Gravación e edición de reportaxes audiovisuais	2º	Deseño estético e captación de imaxe durante o proxecto
CS de Son	Sonorización para audiovisuais	1º	Captación do material sonoro do proxecto
	Posproducción de Audio	2º	Edición do material sonoro

Táboa 1 – Relación entre módulos, cursos e contidos traballados no proxecto. Fonte: Elaboración Propia

A partir deste deseño básico, cada docente planificou actividades de capacitación relacionándoas cos criterios de avaliación dos módulos dos que son titulares, recolléndooas nas súas programacións didácticas. Ao tempo que confeccionaron as rúbricas de avaliación de cada estudante (tanto dende o punto de vista do traballo individual como grupal).

Ademais, deseñouse un diagrama co fluxo de traballo do proxecto detallando os roles de cada estudante, de cada equipo e o plan de traballo do proxecto, que basicamente foron:

- Durante a preproducción e a rodaxe o equipo de realización contaba con: director/a, primeiro/a axudante de dirección e script. Durante a posproducción os roles desempeñados foron os de montador e axudantes.
- O equipo de Iluminación conformárono un director/a de foto, un eléctrico/a e un operador de cámara.
- Por outra banda, produción estaba integrada por: o director/a de produción, primeiro axudante de produción e auxiliares.
- En canto a son, para a captación formáronse equipos con un xefe de son e dous auxiliares e na posproducción eran parellas de traballo os encargados de limpar e facer a mestura de son.

Cada profesor realizaba a supervisión e o asesoramento na súa área de especialización do proxecto, ao tempo que informaba aos compañeiros dos avances e problemas que ían xurdindo.

Como ferramentas tecnolóxicas de traballo e coordinación pódense citar:

- Aulas virtuais de cada módulo, no que o alumnado pode atopar as programacións didácticas, contidos, materiais de traballo e arquivos de consulta.
- Un repositorio dos contidos do proxecto que se xestionou mediante Google Drive e que estaba en permanente elaboración por parte dos estudantes. Nel se compartiron versións do tratamento por esceas, escaletas, fichas de localización, orzamentos, plan de rodaxe, etc.
- Ferramenta de almacenamento e visionado de arquivos de vídeo que permitiu catalogar o material audiovisual gravado e editado.
- Aplicacións de comunicación instantánea para que os equipos de traballo (estudantes e profesorado).

Idea: o xerme do documental

No deseño da práctica apostouse porque foran os propios alumnos/as os que propuxeran os temas co fin de que fosen historias cercanas a eles que lle puxeran unha voz ás súas inquedanzas. Os requisitos que se impuxeron foron que

fosen curtametraxes dunha duración inferior a sete minutos, nun contexto urbano, ambientados na cidade de Vigo explorando lugares e personaxes locais. Mediante a técnica do pitching, presentáronse os proxectos en gran grupo. Finalmente, os escollidos foron:

- *AuTOControl*: seguimento dun rapaz que sofre TOC.
- *Rompendo as olas*: retrato dunha persoa que loita por abandonar o mundo das drogas.
- *GoldenBoy*: a historia dun rapaz que se inicia tarde nos deportes de contacto e que en pouco tempo pasa a disputar campionatos nacionais profesionais.
- *Encendiendo la mirada*: explora o universo plástico do artista Din Matamoros.
- *Tatuarte, Painting Freedom*: acercanos á figura dunha grafiteira e tatuadora que se abriu camiño nun sector moi masculinizado.
- *Alumeando a miseria*: un retrato que pretende dignificar os enterramentos das persoas sen fogar que acaban sendo soterradas en tumbas sen nome.
- *Unha lingua sen boca*: unha rapaza que se traslada a Vigo dende o interior de Galicia e se sente desubicada polo idioma que fala.

Nesta fase, os equipos de traballo dos ciclos de Produción e Realización desenvolveron estratexias de investigación aplicadas á recolección de información para ser empregadas como fundamento teórico da estrutura narrativa do documental.

A preproducción

A partir da selección dos temas, cada equipo desenvolveu tarefas vencelladas as súas competencias profesionais:

- **Realización**: procura de fontes e documentación, preparación de cuestionarios para participantes, análise de referencias narrativas, realización de tratamento por escenas, memoria de realización, participación na selección das localizacións técnicas, elaboración de plan de rodaxe, etc.
- **Produción**: Memoria explicativa do proxecto e preparación, xestión de toda a loxística da rodaxe (acordo coas fontes, desagregamentos, orzamento e plan de financiación, fichas de localización e acordos de rodaxe, convocatorias e citacións de todo o persoal involucrado na mesma) e coordinación dos distintos departamentos do proxecto.
- **Imaxe e Iluminación**: *scouting* de dirección de foto, deseño do esquema de iluminación, desagregamento de equipamentos.
- **Son**: Deseño de son e desagregamentos de necesidades técnicas.

Rodaxe

As rodaxes realizáronse durante tres días consecutivos en horario completo do alumnado, simulando xornadas de traballo reais. Seguindo coa formulación da práctica, cada departamento de cada documental desenvolveu as tarefas propias do seu perfil dende a elaboración das ordes de traballo diario e citacións até a captación e almacenaxe de brutos tanto de audio como de son. Nesta fase, os alumnos decatáronse da importancia da coordinación e o cumprimento efectivo de cada un dos roles desempeñados, xa que calquera problema que xurda nun equipo pode afectar ao proxecto final.

Work flow en postproducción

Dende a formulación inicial da práctica, xa se definiron os settings de cámara e audio para a gravación e os formatos de intercambio entre plataformas e entre equipos de edición de imaxe a posproducción de son e desta última a etalonaxe. A partir do visionado dos brutos realizáronse as seguintes tarefas: organización, importación e edición de imaxe, postproducción de audio, corrección de cor e obtención do máster final e o DCP (*Digital Cinema Package*) con todos os metadatos e arquivos para a proxección da peza.

Resultados: DCP e material promocional dos documentais

Pídese que o alumnado entregue o DCP do seu documental, xa que nos festivais de cine está cada vez máis estandarizado o seu uso. Trátase dun paquete de arquivos nos que se envía o vídeo e o audio en arquivos separados, dentro dun contenedor .mxf, e arquivos de programación en .xml.

Xunto con este material tamén se pide que cada grupo entregue a ficha técnica do proxecto, signose longa e curta (en galego e inglés), lista de diálogos (en versión orixinal e en inglés), afiche, imaxe para redes sociais, tres fotogramas en alta resolución e a biofilmografía do director.

A finalidade de ter todo este material é que unha vez rematado o proxecto, se realice a súa distribución.

Fase de avaliación e valoración do proxecto

Unha vez rematada a fase de produción do proxecto adicouse unha xornada multidisciplinar a realizar o visionado dos documentais e análise do resultado final. Ademais, realizouse unha avaliación cuantitativa feita por cada estudante a través dun cuestionario anónimo para coñecer o grado de satisfacción do alumnado con este sistema de traballo. Os profesores implicados tamén realizaron unha xornada de posta en común para detectar os aspectos a mellorar do proxecto. Froito destas avaliacións, realizouse un informe final que se trasladou á Comisión de Coordinación Pedagóxica e que é a base para mellorar esta práctica docente no futuro.

Setembro	Outubro	Novembro- Diciembre	Xaneiro	Febreiro- Marzo	Marzo	Marzo
Reunións de coordinación Profesores	Fase de brainstorming. Investigación creativa. Pitching e definición de temas	Preproducción	Preproducción inmediata e rodaxe	Edición do material audiovisual rodado e postproducción de créditos. Etalonaxe e máster final	DCP e material promocional dos documentais	Fase de avaliación e valoración
Inicio do curso: presentación dos módulos dos distintos ciclos	Organización de equipos					
Formulación do proxecto aos alumnos/as						

Táboa 2 – Cronograma das fases do proxecto ao longo dos dous primeiros trimestres do curso. Fonte: Elaboración Propia

Estratexias na distribución das curtametraxes documentais

No centro existe un grupo de distribución integrado polos módulos de Administración, Promoción de Audiovisuais e Espectáculos e o Módulo de Xestión de Procesos de Cine, Vídeo e Multimedia do Ciclo Superior de Produción. Neste módulos, estúdase a distribución e Exhibición dos produtos audiovisuais. E como actividade dentro destes módulos trabállase a distribución dos documentais no circuíto do noroeste peninsular de Festivais, perseguindo que os alumnos coñezan todo o proceso até que unha peza chega á gran pantalla. Entre os festivais nos que foron finalistas algúns dos documentais realizados na escola podemos citar “Olloboí” (Boiro, 2021), “Kurssal Film Festival San Sebastián”, (San Sebastián, 2021) “Festival Internacional de Curtametraxes de Bueu - FICBUEU”, (Bueu, 2021), “Festival de Cine Inclusivo de Vigo” (Vigo, 2021) ou

“Festival Internacional de Cine de Ponferrada” (Ponferrada, 2021).

O feito de que estes proxectos fosen seleccionados supón un recoñecemento ao traballo da comunidade educativa. Cando falamos de recoñecemento temos que recordar que son películas de escola, tendo en conta a competencia exterior á que se enfrontan. Por este motivo, podemos falar de dous recorridos ou estratexias. Por un lado, os festivais específicos de curtametraxes de escolas, nos que poidan participar unicamente obras producidas dentro do marco educativo; por outro lado, festivais xeneralistas, onde a competencia aumenta, xa que os novos cineastas se enfrontan a directores e produtores que teñen máis anos de experiencia.

Conclusión

Tras o traballo realizado, considérase que a formación por competencias para o sector audiovisual presenta unha posibilidade para a súa implementación á través da metodoloxía da aprendizaxe baseada en proxectos.

A produción e realización de documentais é un bo exemplo de metodoloxías educativas activas. A través de conceptos, procesos e procedementos púidose analizar, aplicar, crear e avaliar un produto audiovisual a través dun equipo interdisciplinar e desenvolvendo unha actitude profesionalizadora dos perfís propios da Formación Profesional da Familia de Imaxe e Son.

Este proxecto permitiu conseguir un alto nivel de motivación e integrar un modelo de traballo similar ao que o alumnado se vai a atopar no sector ao tempo que lle permitiu asentar un coñecemento relevante. De feito, o Ministerio de Educación do Goberno Español avalou o proxecto outorgándolle o Premio Nacional de Boas Prácticas na categoría á mellora ao éxito educativo no ano 2018.

Bibliografía

Blumenfeld, PC.; Soloway, E.; Marx, RW.; Krajcik, JS.; Guzdial, M.; Palinscar, A. (1991) “Motivating projectbased learning: Sustaining the doing, supporting the learning”. *Educational Psychologist*. 26 (3 & 4), 369-398.

Botella, A.M e Ramos, P (2019). “Investigación-acción y aprendizaje basado en proxectos. Una revisión bibliográfica”. *Perfiles educativos* [online] vol.41 nº163, 127-141

Medina de la Maza, Carlos (2020): “Les Puerta Bonita. Emisiones Cero Mapping 2050: Producir para cambiar el mundo”. *Revista Digital Educamadrid* [online]. Disponible en: <https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/convocatorias/-/visor/boletin-de-convocatorias-diciembre-20-1-> (data de consulta: 23/09/2021)

Sánchez Rincón, F (2001): “El aprendizaje basado en proxectos como técnica didáctica en la pedagogía del cine”. *Revista Comunicación*. nº 28, 73-80

De Sousa Carvalho Rocha, M^a Alice; Ribeiro Marra, Juliana; Lemos, Santiago. 2018. “O cinema na escola: o facer como práctica curricular” Comunicación presentada na 7.^a Conferência Internacional de Cinema de Viana 2018, 3 e 4 de maio.

O cinema na escola pelo viés cineclubista: desafios e potencialidades

Milene dos Santos Figueiredo

Universidade do Minho, Portugal - NEI-CAP/UFRN-Brasil

Sara Pereira

Universidade do Minho, Portugal

Milene dos Santos Figueiredo

Milene dos Santos Figueiredo é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. É professora do Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação da UFRN/RN/Brasil, onde coordena o projeto de extensão “Práticas cineclubistas na escola da infância”. Atualmente é doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho/Braga/Portugal, sob orientação da Professora Dr^a Sara Pereira. Realiza pesquisas em torno das temáticas da mídia-educação, cinema, cineclubismo e infâncias.

Sara Pereira

Sara Pereira é professora associada com agregação do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Comunicação, e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Em 2020 realizou provas de Agregação em Ciências da Comunicação e em 2004 doutorou-se em Estudos da Criança, especialização de Educação para os Media, na Universidade do Minho. Leciona nas áreas de públicos e audiências dos media e da Literacia para os Media. Tem como principais áreas de investigação as crianças, os jovens e os media; os direitos de expressão e de participação de crianças e jovens; Literacia para os Media; e públicos e práticas mediáticas. Tem coordenado vários projetos nacionais e europeus e é autora de diversas publicações nestas áreas. Atualmente é IR do projeto “bYOU – Estudo das vivências e expressões de crian-

ças e jovens sobre os media”, financiado pela FCT (PTDC/COM-OUT/3004/2020) e co-IR do projeto “COMEDIG – Competências de Literacia Digital e Mediática em Portugal”, financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/32560/2017). Participa, como membro da equipa, do projeto “Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube (Internética)”, financiado pela convocatória de projetos I+D+i do Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Espanha) de 2019 (PID2019-104689R-B-I00). Preside à secção Media Education Research da International Association for Media and Communication Research (IAMCR) desde julho de 2019. É co-coordenadora do MILObs – Observatório sobre Media, Informação e Literacia e coautora do programa de rádio Ouvido Crítico, emitido semanalmente na Antena 1 desde fevereiro de 2018. Pertence à ECREA e à IAMCR.

Resumo

Pensar os regimes de visualidade contemporâneos e o estabelecimento de culturais visuais (Dussel 2009; Hernández 2000; Lins 2014), sob o viés da relação entre crianças e cinema, nos mobiliza a refletir e defender o trabalho do cineclubismo na escola como possibilidade de manutenção de espaços e tempos voltados à crítica, reflexão e ampliação de repertórios imagéticos de crianças e jovens. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de interlocução entre cinema e educação através da criação de um cineclube no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil – NEI-Cap/UFRN. Como metodologia, o projeto envolve dimensões de curadoria, apreciação e análise fílmica coletivas, além de produção cinematográfica através da realização de oficinas de apreciação e criação de cinema. A partir de referenciais que dialogam sobre a condição das crianças contemporâneas em uma sociedade midiaticizada (Buckingham 2006; Dornelles 2005; Pereira 2021), perpassando por autores que nos permitem construir aportes teóricos sobre o trabalho com o cinema na educação (Bergala 2008; Fresquet 2017; Migliorin e Pipano 2019; Fantin 2014; Duarte 2009) e sobre os principais objetivos do cineclubismo (Macedo 2010), o projeto também atua na formação de professores e acadêmicos da UFRN. Assim, com essa comunicação, pretendemos estreitar os laços entre as áreas de Comunicação e Educação, possibilitando que o cineclubismo possa ser pensado como uma possível estratégia na garantia de práticas críticas e criativas com o cinema na escola, superando o viés que o reduz a mais uma ferramenta pedagógica com fins meramente didáticos.

Palavras-chave: Cinema, Cineclube, Infâncias, Educação

Abstract

To think the contemporaneity visuality regimes as well as the establishment of visual cultures (Dussel 2009; Hernández 2000; Lins 2014), under the bias of the relationship between the children and cinema, allows us to reflect and defend film club on the school. This action enables us to ensure moments and spaces related to criticism, reflection, and amplification of children's imagery. Thus, this work aims to present an interlocution purpose between cinema and education by creating a film club in the application school situated on the University of Rio Grande do Norte (UFRN), Brazil. As a methodology, this project evolves dimensions of curation, appreciation, and collective filmic analysis, as well as of cinematography production through workshops dedicated to the appreciation and creation of movies. From the references which dialog about the contemporaneous children's conditions in a mediaticized society (Buckingham 2006; Dornelles 2005, Pereira 2021), passing through authors which allow us to make theoretical apports related with cinema on the education (Bergala 2008; Fresquet 2017; Migliorin e Pipano 2019; Fantin 2014; Duarte 2009) and the mains goals of film club (Macedo 2010). The project act also in the teacher's training, as well as undergraduate students of UFRN. Therefore, with this work, we pretend to strengthen ties between the communication and education fields, making it possible that the film club can be think as a possible strategy to elaborate critically and creatives practices in the school.

Keywords: Cinema, Film Club, Childhoods, Education

Introdução

A reflexão sobre a relação estabelecida pelas crianças com cinema nos conduziu para a criação de um cineclube escolar, em meados do ano de 2017, no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. Pretendíamos, a partir desse espaço, pensado para ser protagonizado por crianças na faixa etária entre oito e dez anos, promover experiências voltadas a curadoria, debate e análise crítica de filmes no espaço/tempo escolar. As ações ainda teriam a participação de crianças de outras instituições públicas, do mesmo município, promovendo o encontro de crianças de diferentes realidades socioculturais. Assim estabeleceu-se o projeto de extensão “Práticas cineclubistas na escola da infância”, mais conhecido como CINEClube, nome pensado e escolhido pelas crianças para identificar o clube de cinema. Desde então temos problematizado as questões que permeiam a relação entre as crianças e o cinema, tendo como foco o papel formativo da escola no cenário que exige a urgência de discussão sobre as culturas visuais. Autores que pensam os regimes visuais contemporâneos, bem como refletir as infâncias contemporâneas a partir desses regimes fundamentam nosso enquadramento teórico, somando-se a perspectivas para o trabalho com o cinema na Educação pelo viés cineclubista, e também do movimento cineclubista. Ao longo dos últimos quatro anos, o projeto expandiu-se, envolvendo ações voltadas a produção fílmica pelas crianças participantes, resultando na criação de seis curtas-metragens. Também atuamos na formação de acadêmicos da Universidade, bem como de professores de instituições de ensino básico interessados na discussão entre crianças, cinema e escola. Todo esse conjunto de experiências nos permitiu perceber os avanços e dificuldades, tanto para a escola quanto para o movimento cineclubista. A presença de um cineclube escolar permite às instituições educativas repensar seus objetivos formativos, seus regimes de visualidade hierárquicos, seus exercícios democráticos e seu papel diante de uma sociedade imersa em culturas visuais excludentes. Já o cineclubismo, ao abrir-se para o trabalho envolvendo crianças e jovens, ressignifica-se diante de experiências pautadas nos públicos infantis contemporâneos.

Cultura visual e escola

Exercer a docência junto a crianças é um exercício extremamente rico e profundo de imersão em suas culturas. Conviver e acompanhar suas interações, preferências, descobertas, modos de ser e estar entre seus pares nos permite compreender de que forma elaboram e significam o mundo. Mas nem sempre esse olhar “antropológico” e sensível do professor em relação às crianças foi estimulado e dado como imprescindível para o exercício da docência.

A história das crianças e seu reconhecimento enquanto categoria histórica, cultural e social é tratada por diferentes autores. Através de Dornelles (2005), entendemos o quanto os discursos modernos sobre elas regeram a constituição de disciplinas, que acabaram por elaborar normas e condutas pautadas na governamentalidade e contenção de uma nova categoria social que surgia na modernidade. Esses discursos representaram, segundo a autora, transformações na Medicina, na Pedagogia, nas famílias e das próprias Ciências Humanas sobre como cuidar e gerir uma nova concepção de infância nascente, onde ela será “dita, descrita, analisada em minuciosos detalhes” (Dornelles 2005, 55). São esses discursos que se consolidaram nas diferentes áreas das Ciências Humanas (Psicologia, Biologia, Pedagogia), e que passaram a determinar as formas de regulação das infâncias através de dispositivos de disciplinamento e vigilância.

Entretanto, a autora destaca que as transformações sociais das últimas décadas acabaram gerando a necessidade de se pensar sobre as diferentes formas de ser criança, ou seja, aquelas que não mais se enquadram nos modelos de vigilância e regulação propostos pela modernidade. São as infâncias que “escapam” a esses discursos.

Essas reflexões nos ajudam a pensar o quanto essas novas formas de ser criança (no plural e não mais no singular), causam desequilíbrio nas diferentes instituições que foram, historicamente, instituídas para o seu controle. São infâncias

que não estão descritas nos manuais, nos livros, nos discursos construídos pela modernidade para padronizá-las e controlá-las. Essa crise gerada nas instituições modernas de controle e vigilância das crianças deveria levá-las a repensar seus propósitos e objetivos diante das novas e múltiplas formas de ser criança na contemporaneidade. Também para Buckingham o significado de infância não é mais algo fixo, mas “está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares” (Buckingham 2006, 10).

De fato, o “choque” causado pelas diferenças entre os discursos produzidos sobre as crianças e como elas se constituem, a partir de seus diferentes contextos, provoca desestabilizações, principalmente no campo da educação, onde a Pedagogia, por vezes, parece desconsiderar as diferentes realidades e o impacto que essas dimensões causam nos modos de ser criança na contemporaneidade. Na pesquisa construída por Figueiredo (2009), é possível perceber as dimensões de estranhamento entre a formação de professores para o trabalho com as crianças e as questões que permeiam a construção das identidades infantis. Um dos fatores de maior estranhamento é percebido quando identificamos a grande presença que os meios de comunicação possuem como mediadores mediação entre as crianças e o mundo. O trabalho citado fala sobre a presença da televisão na realidade de crianças de uma escola pública no interior no Rio Grande do Sul/Brasil, ainda no ano de 2007. De lá para cá, podemos afirmar que, cada vez mais, nossas relações tem sido mediadas pelo uso das tecnologia e de ferramentas de comunicação. Segundo McQuail:

a vida social cotidiana é fortemente padronizada pelas rotinas de uso da mídia e infundida por seus conteúdos por meio da maneira como o tempo de lazer é gasto, estilos de vida são influenciados, conversas recebem seus tópicos e modelos de comportamento são oferecidos para todas as contingências. (McQuail 2010, 16)

Instagram, Tik Tok, Youtube, Facebook, canais de *streaming* são algumas das plataformas digitais que passaram a fazer parte do repertório diário digital de crianças e adolescentes de todo o mundo, servindo como ferramentas de socialização entre os sujeitos contemporâneos, e que se intensificaram ainda mais com o episódio mundial causado pela pandemia de Covid 19. As crianças, cada vez mais, assumem o papel de usuárias ativas desses aplicativos, muitas vezes protagonizando os usos e as diferentes modalidades propostas por essas redes, destacando-se e destoando-se das gerações anteriores pela “facilidade” com que aprendem e incorporam esses dispositivos em suas rotinas. Para autores como Palfrey *et al* (2011), as crianças e jovens, os “nativos digitais”, apresentariam uma espécie de “propensão natural” para atuarem com as diferentes tecnologias, o que explicaria a sua maior facilidade como usuárias.

Entretanto, Pereira (2021) questiona a naturalidade com que é tratada a relação entre as crianças e as diferentes mídias, salientando que outros componentes estão implicados nesse processo

Para se compreender as malhas da socialização das jovens gerações e reconhecer como são tecidas, é necessário conhecer os modos como as crianças e os jovens usam e se relacionam com os media, como se apropriam deles e como lhes dão sentido no seio das suas práticas quotidianas. A relação das crianças com os vários meios é feita de combinações, de complementaridade, de experiências, de oportunidades e de riscos, de escolhas, de trocas e de partilhas com outros, em particular com os grupos de pares. (Pereira 2021, 15)

Para além de um processo de naturalização entre crianças e mídias, é necessário que possamos investir em pesquisas e práticas que viabilizem a compreensão de todos os processos implicados nessa relação. A aceleração e o aparecimento constante de redes sociais, aplicativos, plataformas de comunicação não é pausada por um período de preparação e reflexão crítica entre o ato de recepção e os efeitos sobre os seus usuários. O fato de crianças e jovens possuírem maior

facilidade para operarem instrumentalmente essas diferentes ferramentas não lhes garante um uso crítico e criativo, o que lhes demandaria estratégias educativas e formativas. Para Girão *et al* (2014), 86, é necessário que essa geração “seja guiada e apoiada para poder tirar o máximo proveito da vasta gama de tecnologias que tem ao seu dispor e para isso e para tal é necessário focar a atenção nas utilizações, na significação e na apropriação que eles fazem da tecnologia”. Entretanto, o que percebemos é que, na maioria das vezes, famílias e escolas, principais ambientes socializadores, acabam perdendo-se em meio a tantas possibilidades, autorizando (ou proibindo) indiscriminadamente os seus usos.

Um fato bastante recente, acontecido na cidade de Parnamirim/RN/Brasil, acendeu um alerta na sociedade brasileira para as consequências do uso indiscriminado das redes sociais por crianças e jovens: um adolescente de dezesseis anos acabou tirando a própria vida após receber comentários homofóbicos em sua rede social ao divulgar um vídeo em que brincava com um amigo, reproduzindo um jogo (tendência) já realizado por outros usuários na mesma rede social¹. antes de cometer o ato, gravou um novo vídeo², justificando o conteúdo que havia postado nas suas redes sociais, reafirmando sua heterossexualidade e confessando o medo que estava sentindo com a repercussão do caso diante dos seus familiares.

O caso, amplamente divulgado em jornais de todo o país, embora não seja isolado, intensificou a discussão entre especialistas sobre as diferentes dimensões implicadas na situação, reafirmando o que Pereira (2021) considera como as “malhas da socialização” entre crianças e jovens. Muitos falaram sobre os comentários de ódio tecidos sobre o vídeo do adolescente, e que, de fato, foram cruciais para que Lucas não conseguisse lidar com a repercussão negativa que seu “conteúdo” tenha gerado. Mas esse não é apenas o único fator para a reflexão desse caso. O fato do menino também ter declarado seu medo diante dos seus familiares também nos faz pensar em como as famílias desconhecem os seus próprios filhos nas redes sociais. A forma como estamos orientando nossas crianças e jovens sobre o que tornam público, sobre o cyberbullying e sobre como receber e interagir diante dos inúmeros conteúdos digitais ao qual são expostos diariamente são indícios de que precisamos, famílias e escola, repensar nossos objetivos formativos. Para que sociedade queremos preparar nossos filhos/alunos? Para que continuem reproduzindo práticas inconsequentes e ingênuas ou para que se fortaleçam diante dessas novas formas de ser e estar no mundo? Como salienta Hernández (2000, 50), é “necessário oferecer alternativas aos alunos para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias”. O caso desse jovem é um exemplo do quanto nossas crianças e jovens navegam por mares desconhecidos, e mesmo suas aptidões “naturais” não lhes torna ilesos dos riscos que o mundo virtual pode oferecer. Também Buckingham contribui para essa discussão, afirmando que precisamos ir além de “abordar apenas os sintomas em vez das causas mais profundas” que regem o “capitalismo digital” (2019, 5).

Nessa nova realidade, a imagem tem papel preponderante. E da mesma forma que elas se proliferam, os discursos que produzem também se incorporam em nossas subjetividades, produzindo estereótipos, significados e padrões que se instituem como dominantes. Segundo Barroso (2017, 56) “a imagem nunca está isolada porque faz parte de um sistema semiótico de imagens-signos, sendo compreendida através desse sistema. Trata-se de um complexo de significantes-significados, o sensível e o inteligível, a intenção e o reconhecimento”.

Se pensarmos na imagem como representação de algo, como signo, entenderemos que nenhuma imagem representa, de fato, o real. Também não produzem

1. Uma das reportagens divulgadas por ser acessada pelo link: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/os-alertas-deixados-pelo-suicidio-de-lucas-um-adolescente-vitima-do-odio-e-da-lgbtphobia-no-tiktok/>. Acesso em 31/08/2021.

2. Esse vídeo circulou em grupos de WhatsApp logo após a morte do adolescente, obtendo-se acesso a ele dessa forma. O vídeo não foi publicado oficialmente.

o mesmo significado para todos, em virtude das diferentes interpretações dos seus receptores. “É necessário admitir que por detrás de cada objectiva, incluindo os meus óculos, existe uma expectativa e existe uma escolha” (Melot 2015, 72). Essa afirmação de Melot, que diz respeito ao surgimento da fotografia e as discussões sobre a possibilidade de captação do real, nos permite pensar brevemente sobre o processo de apropriação das imagens enquanto a própria realidade. Também nos permite pensar nos modelos e padrões imagéticos presentes nas nossas inúmeras experiências visuais. Se nenhuma imagem é neutra, ou seja, é dotada de representações, intencionalidades, discursos e significados, podemos concluir que, em um regime de visualidade uniforme e padronizado, serão sempre as mesmas retóricas e discursos a circularem entre os sujeitos contemporâneos. Pensando no caso do cinema, especificamente, e na supremacia da circulação do cinema norte-americano, que padrões são repetidos a exaustão nesse modelo cinematográfico? Poderíamos analisar exaustivamente diferentes representações, como o caso das mulheres, das crianças, das pessoas com deficiência física no cinema.

O conjunto de saberes e discursos produzidos em torno das imagens contemporâneas geram o que Dussel intitula por “cultura visual”, sendo essa muito mais do que um conjunto de imagens,

Sino um conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están incritos en prácticas sociales, estrechamente asociados com las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). (Dussel 2009, 181)

A reflexão sobre o complexo de imagens no qual somos submetidos diariamente, as relações que essas imagens estabelecem de forma global e os impactos que causam no estabelecimento de nossas identidades nos encaminham a pensar em estratégias de leitura que ultrapassem as dinâmicas de “análise formal (linhas, texturas, etc)”, como destaca Hernández, superando o que Leandro (2001) aponta como uma “pedagogia do transporte”. Nesse modelo, as imagens apenas carregam as intenções de visualidade das demais áreas/disciplinas escolares, perdendo-se a oportunidade de elas, as imagens, se estabelecerem enquanto objeto de análise e problematização, caracterizando um processo denominado como “Pedagogia da imagem” (Lins 2014; Leandro 2001). “A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (Leandro 2001, 31)

Nesse caminho, refletimos e deixamos algumas questões para que possamos pensar ao longo desse texto, pois embasam nossa discussão em torno das crianças e do cinema: que imagens são legitimadas nos espaços escolares? Que representações essas imagens priorizam? Que contextualização é realizada sobre elas e que discursos são priorizados na relação que estabelecem com seus receptores? As crianças e jovens percebem-se e identificam-se nas imagens priorizadas pelas escolas? Elas participam da construção dessas imagens? Na sequência desse artigo pensamos nessas questões e como o cineclubismo pode oportunizar um novo olhar e lugar para a imagem fílmica na escola.

Representações sobre/das Infâncias e cinema

Ao investirmos na defesa do cineclubismo escolar, entendemos a necessidade de uma breve contextualização sobre a consolidação do cinema a partir das condições históricas e sociais que lhe interpelaram.

No período de 1895 até 1914, o cinema existente foi denominado “Primeiro Cinema”. Sua projeção ainda não acontecia em salas ambientadas como as que temos hoje. Um período de transição marca o fim do “Primeiro cinema”, corroborando com o período em que foram criadas as primeiras salas específicas para a veiculação de filmes. Nos EUA elas eram chamadas de Nickelodeons. Segundo Mundim (2021), esses espaços costumavam receber estrangeiros que buscavam entretenimento, sendo necessário que os filmes exibidos fossem acessíveis a esse tipo de público.

Foi nesse período que aconteceu, segundo Martín-Barbero (2006, 202) “a decadência do cinema europeu e a supremacia norte-americana”. Para que a massificação do cinema acontecesse e extrapolasse o público formado apenas por imigrantes e operários, ele passou por uma série de modificações operadas na sua linguagem e nos seus espaços de exibição. Nos Nickelodeons, por exemplo, mudanças foram necessárias em termos de higienização dos espaços, tornando-os mais familiares. Ainda insalubres, eles afastavam a presença das classes mais ricas, sendo necessário criar estratégias que “visavam à anulação da presença do outro, tanto pela repressão do comportamento leviano quanto pela eliminação de todos os sentidos que não serviam ao consumo do filme” (Mundim 2021, 21).

Para Martín-Barbero (2006, 203), essas transformações envolveram ainda mudanças na própria constituição do filme: “o *star system* e a criação de gêneros foram pontos decisivos: ambos montavam o dispositivo comercial sobre mecanismos de percepção e reconhecimento popular”. O surgimento do melodrama é apontado como uma das principais transformações nos gêneros filmicos da época. Histórias envolvendo vilões, heróis, mocinhos e bandidos atendiam as novas demandas do público.

As mudanças operadas na linguagem cinematográfica ocorriam para que, cada vez mais, seu estilo pudesse se popularizar entre as diferentes classes sociais e criar estratégias de identificação com o público. Além do melodrama, o investimento na interpretação dos personagens também gera efeitos atrativos, criando um tipo de mediação entre eles: “o espectador e o mito” (Martín-Barbero 2006, 204).

Ao longo dos anos grandes corporações (indústrias) cinematográficas nascem em virtude dessas transformações e das novas possibilidades que o cinema assume junto ao público. Hollywood, símbolo desse período, detém o poderio da produção cinematográfica mundial. A reflexão de Xavier em torno dessa relação resume um dos principais problemas nessa articulação

o problema básico em torno da produção de Hollywood não está no fato de existir uma fabricação; mas está no método desta fabricação e na articulação deste método com os interesses dos donos da indústria (ou com os imperativos da ideologia burguesa). (...) Neste sentido, quando me refiro a esta produção industrial como sistema, não estou apenas pensando na máquina industrial produtora de filmes, mas em todo o aparato discursivo (propaganda, crítica, literatura sobre) apto a veicular os princípios e valores materializados nessa produção. (Xavier 2019, 43-45)

Essa contextualização histórica nos permite pensar o cinema que vai além do mero entretenimento. Entende-lo sob o viés da indústria cultural e as implicações geradas em torno da constituição de sua linguagem e distribuição nos permite refletir os efeitos políticos, históricos e culturais do cinema ao longo da história da sociedade. Conhecendo o processo de apropriação e dominação do cinema pela indústria norte-americana, por exemplo, compreendemos que esse modelo de cinema, que passa a ser majoritário, tende a promover um modelo de produção que prioriza o lucro e o mercado, ao contrário de uma proposta que preza o cinema como expressão da arte e da cultura. Para Canclini (1997, 140-141), a questão da supremacia do modelo norte-americano de cinema começa a se estabelecer a partir dos anos 80, quando ocorre “a abertura da economia de cada país aos mercados globais e a processos de integração regional”, levando a deteriorização das culturas nacionais e a perda das identidades regionais e locais, fazendo surgir um “cinema-mundo”, onde são extintos aspectos nacionais e regionais, tornando os filmes acessíveis a todos os tipos de público.

Esse contexto também teve como foco o público infantil. Ao longo dos anos, as crianças passam a receber um olhar e atenção especial por parte da indústria cinematográfica, assim como os filmes infantis, que começam a ganhar espaço dentre as produções norte-americanas. Segundo Melo, esses filmes eram produzidos a partir de um formato familiar, que atendia crianças e adulto. Adapta-

ções literárias começaram a ser produzidas, mesmo que não destinadas exclusivamente às crianças. Nesse período, Walt Disney, que começou produzindo curtas-metragens, tornou-se o principal personagem do cinema americano destinado a produção de cinema para as crianças. E com o advento da televisão, que tirou as crianças das salas de cinema, “os estúdios de Hollywood começaram a trabalhar com produções de altos custos” (Melo 2011, 61).

A criança não faz sequer parte de um público que será o receptor de uma produção de cultura. Ela foi convertida em cliente, alguém que vai comprar o produto filme, bem como todos os componentes do mix, e que deverá ser fidelizado como em qualquer relacionamento comercial. Nessa concepção, o cinema infantil deixa de almejar o status de arte ou mesmo de entretenimento para se transformar em grife. (Melo 2011, 141-142)

Nesse movimento, chegamos a supremacia do cinema norte-americano na preferência e acesso de crianças e adolescentes, nos mobilizando a reflexão sobre o repertório fílmico e, conseqüentemente, a cultura da imagem produzida ao longo das últimas gerações. Lins (2014), por exemplo, problematiza o repertório nacional das crianças brasileiras a partir dessa exclusividade estabelecida com o cinema norte-americano, mas que também pode ser pensado para a realidade das crianças portuguesas, mexicanas, italianas e de todas aquelas que consomem apenas esse modelo de representação

A criança brasileira é formada pelo cinema norte-americano, que tem produções maravilhosas, porém me incomoda o fato de elas crescerem somente com os valores e referências que Hollywood propõe. Quando hoje um jovem de dezessete anos vê um filme brasileiro, em geral não gosta, pois está acostumado a ver animações rápidas filmes em inglês (...) A criança em geral cresce sem ver filmes nacionais. Ela não se sente incluída na imagem do cinema, e a referência cultural não é a brasileira. Isso gera uma falta de autoestima profunda na criança e também uma falta de noção de pertencimento de valorização da cultura brasileira. (Lins 2014, 175)

Além da questão envolvendo as referências culturais acessadas por crianças e jovens, a problematização apontada por Lins também revela dois processos de exclusão das crianças e do jovem da instituição cinema: são excluídas pois não são os seus discursos que constituem os filmes e os diferentes conteúdos audiovisuais que compõe os programas de televisão, os jogos, os canais do *Youtube*, etc. O discurso predominante é aquele produzido pelos adultos, destinados a eles, e que são reproduzidos por elas em suas iniciativas de participação nas diferentes plataformas e redes de interação midiática. Isso gera a segunda forma de exclusão, que pode ser compreendida como o não reconhecimento desses discursos pelas próprias crianças e jovens, afinal, eles costumam apresentar as mesmas estruturas e narrativas, excluindo outras possibilidades de representação. Se o cinema norte-americano, que costuma possuir um mesmo padrão narrativo e de linguagem cinematográfica, é o modelo preponderante no repertório imagético das crianças e jovens, é necessário a criação de estratégias que lhes possibilitem uma nova relação com o cinema, ampliando seus repertórios, oportunizando oportunidades de produção de conteúdos audiovisuais, conseqüentemente, alterando a lógica dos discursos que são produzidos e veiculados nas diferentes mídias.

Esses fatores nos indicam a defesa pela existência de espaços como os cineclubes voltados às infâncias, pois eles atendem seus direitos a participação social, bem como de acesso, reflexão crítica e ampliação de repertório cultural cinematográfico. Entretanto, para que a prática cineclubista seja eficiente na vivência e experimentação de uma cultura cinematográfica, é necessário que seja orientada a partir de referenciais sobre cinema e educação, que vislumbrem a formação e as necessidades do público infantojuvenil.

Dessa forma entendemos que a problemática relativa à unilateralidade dos discursos produzidos para as infâncias nas diferentes mídias audiovisuais pode ser

superada na medida em que as crianças e jovens, ao produzirem seus próprios conteúdos, construirão e demarcarão seus espaços no campo audiovisual, ampliando assim seus repertórios imagéticos.

CiNEIclube: uma experiência de cineclubismo escolar

Todas as reflexões levantadas na primeira parte desse artigo comprovam a urgência na desconstrução da hipótese do cinema presente na escola apenas sob o viés da ilustração de conteúdos, ato que lhe reduz a uma ferramenta pedagógica desprovida de contextualização e intencionalidade crítica. Através das discussões do campo da cultura visual, percebemos que todas as imagens são compostas por discursos e representações que podem servir para a inclusão ou exclusão de culturas, e que se faz urgente que, nos espaços escolares, essas escolhas imagéticas sejam analisadas e selecionadas sob o viés da diversidade da crítica e da coletividade.

A partir dessas orientações é que encontramos, na possibilidade de criação de um cineclube escolar, a garantia da existência de um espaço onde as imagens fílmicas possam ser apreciadas, analisadas, debatidas, construídas e desconstruídas coletivamente. Entretanto, entendemos que o cineclube escolar não pode ser o único espaço/tempo na escola onde essas discussões aconteçam, e sua existência não pode representar a isenção de outras experiências envolvendo o trabalho com as diferentes mídias. A análise crítica das imagens deve estar pautada em uma proposta de trabalho que considere as produções midiáticas como pertencentes ao currículo escolar, sob o viés de uma educação para as mídias, que proponha a análise histórica, ética e cultural desses diferentes produtos. Assim, o cineclube na escola soma-se a esse contexto, direcionando seu olhar especificamente para o cinema.

Para que esse trabalho seja conduzido a partir de referências que dialoguem sobre o cinema, as mídias e a Educação, buscamos nos pautar em propostas e metodologias que nos permitissem construir uma proposta cineclubista, respeitando as discussões já construídas no campo, assim como as particularidades das nossas crianças, público-alvo desse projeto.

Com isso, encontramos autores(as) e propostas voltadas a educação para o cinema que, embora divergentes, podem ser agregadas e complementares. Uma dessas dimensões pensa o cinema na educação a partir das suas dimensões artísticas, mas não no sentido da Arte enquanto cópia ou reprodução. Precursor dessa dimensão, Bergala nos provoca o questionamento sobre o sentido da Arte na Educação: “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, 30). Entretanto, entendemos que a Arte somente permite a transformação e perturbação (no melhor sentido do termo) quando há disposição para sairmos das zonas de conforto que costumamos criar ao longo da nossa prática pedagógica. Também Leite *et al* (2015, 42) refletem sobre a garantia do cinema enquanto na arte na escola pois “a arte se apresenta como lugar efetivo de abertura e liberdade das expressões e manifestações de subjetividades”. A presença do cinema na escola precisa ser transgressora, promovendo a quebra de hierarquias, essas tão engessadas, que não respeitam e não valorizam as potencialidades das crianças enquanto sujeitos históricos e culturais. Além disso, também encontramos em Migliorin *et al* (2019, 40) formas “transgressoras” para pensar o cinema na escola. Para esses autores, “o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme”. Também Fresquet (2017) corrobora dessa perspectiva ao defender que o cinema nos possibilita um encontro de (des)aprender para aprender coletivamente, por meio de uma educação estética e sensível, envolvendo processos de conhecimento de si e do outro.

Outro olhar para o cinema na escola foi lançado por Duarte (2009). A autora faz a defesa do cinema como um bem cultural, através da compreensão do contexto de apreciação/produção de um filme. Para ela os “filmes não são eventos cultu-

rais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas e audiovisuais ganham sentido” (Duarte 2009, 44).

A partir da compreensão da sua “gramática cinematográfica” e da articulação dos seus diferentes elementos (imagem, luz, som, música, fala, textos escritos), é possível criar, segundo Duarte, competências para a leitura das diferentes representações e discursos que constituem um filme. Entretanto, a autora também ressalta, para compor o processo de aprendizado da gramática cinematográfica, a importância da criação de uma “comunidade interpretativa” (Duarte 2009, 63), ou seja, pensar que “o discurso do outro é tão constitutivo de nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso” (Duarte 2009, 62). A partir dessas reflexões, compreendemos a importância das experiências coletivas com o cinema, o que nos leva a pensar nos cineclubes como espaços de referência na obtenção desse propósito.

Pautada principalmente na tentativa de superação das dificuldades que a proposta de uma educação cinematográfica coloca às instituições escolares e aos seus professores, Fantin propõe a construção de um percurso pedagógico para o trabalho com o cinema na escola. Tendo como referência o campo da mídia-educação, a autora pensa esse percurso a partir do “educar para, com e através do cinema”, onde práticas de “fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção” compõem o tripé “ensinar-aprender a ver cinema, educar para o consumo e produzir audiovisual” (Fantin 2014, 50).

Esse breve recorte apresentado acima está distante de abranger toda a complexidade de experiências e teorias implicadas nessa discussão. Com isso, destacamos a necessidade da constante pesquisa e aprofundamento das discussões levantadas em torno do tema, sugerindo a apropriação de autores como Reia-Baptista (1995; 2014); Pipano (2019); Pacheco (2019); Marcello *et al* (2011), dentre outros.

E foi assim que, em 2017, mobilizamos a criação de um cineclube em nossa instituição escolar, o Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN³. Essa instituição, a partir de uma metodologia que confere às crianças a participação ativa na escolha dos temas que serão investigados ao longo do ano letivo, abarca uma proposta de ação cineclubista que, segundo Macedo (2010), deve agir no sentido educativo, mas não no sentido de domesticação ou mesmo restritivamente à educação formal, mas uma “educação informal, extensa, transversal; educação como formação cidadã dos indivíduos para a vida produtiva em sociedade e para a construção da mesma sociedade com base na colaboração e não na competição” (Macedo 2010, 31). Esse viés proposto por Macedo corrobora com a concepção do cinema na escola para além da didatização de conteúdos, onde o público assume o protagonismo, sendo o cinema um dispositivo de mediação e encontros entre as crianças, professores e o mundo.

No caminho trilhado para a criação e manutenção desse clube, articulamos os saberes construídos pelos estudiosos da área de Cinema, Educação e Comunicação, considerando ainda as especificidades do nosso principal público: as crianças. Nesse sentido, criamos estratégias metodológicas para que a participação delas ocorresse em todas as etapas, iniciando com a construção da identidade do clube. O nome “CiNEIclube” foi oficializado através da escolha das crianças participantes, que também produziram e escolheram a logomarca oficial do projeto, apresentada na figura 1. Importante destacar que, pelo fato de nos constituirmos enquanto Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, caracterizamos essa proposta como um projeto de extensão, implicando a participação da comunidade nas ações desenvolvidas.

Passamos ao detalhamento das principais ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos, que envolveram a curadoria, a apreciação, análise e a produção filmi-

3. O Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da UFRN é vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Centro de Educação, atendendo, atualmente, crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental. A escola, fundada em 1979, atende crianças de toda a comunidade, em virtude de sua entrada ser realizada através de sorteio público.

ca. Também fazem parte desse projeto a formação de professores e acadêmicos de diferentes áreas para o trabalho com o cinema na escola.



Figura 1: Logomarca oficial do CiNEIclube, criada por um aluno do 5º ano vespertino em 2017

Curadoria: o olhar das crianças para a seleção dos filmes

Em nossas primeiras ações e reflexões sobre a identidade do nosso cineclube, entendemos que precisávamos conquistar as crianças, para que participassem e se envolvessem com o projeto. Assim, avaliamos que, nesse momento inicial, seria necessário conhecer e respeitar o repertório filmico sugerido pelas crianças para compor as sessões do cineclube, para que, posteriormente, pudéssemos criar diferentes estratégias de ampliação do repertório filmico exibido.

A sistemática das sessões estabeleceu-se a partir dos grupos/turmas da escola, envolvendo, inicialmente, crianças a partir do 3º ano do Ensino Fundamental (8 anos). Em 2019, último ano de atividades presenciais, o projeto já abrangia crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos). Cada turma era responsável pela criação e condução da sua sessão, que receberia a participação de uma outra turma convidada, vinda de outra escola pública, parceira do projeto. Essa parceria com as diferentes escolas públicas ocorreu através contato e convite direto aos gestores e professores dessas instituições, que, preferencialmente, localizavam-se próximas ao Colégio de Aplicação. Nossa instituição, por possuir um ônibus próprio, era responsável pelo transporte das crianças participantes.

Cada sessão começava a ser preparada em diálogo entre as crianças da turma selecionada, a equipe do projeto e os seus professores. Buscamos criar uma dinâmica de sessões mensais, envolvendo, ao longo do ano, todas as turmas de Ensino Fundamental da nossa instituição. Nesse primeiro encontro, explicamos a dinâmica do CiNEIclube e entregamos, a cada uma das crianças, uma ficha, solicitando a sugestão de filmes que gostariam que fossem exibidos nas sessões. Mesmo essa deliberação ficando a cargo das crianças, buscávamos ressaltar junto à elas a importância da indicação de filmes que fossem interessantes, pois seriam apreciados e debatidos com outras crianças. Com a devolutiva dessas fichas, selecionávamos três filmes, que tivessem recebido mais indicações, e retornamos ao grupo, para que uma votação fosse estabelecida entre eles, decidindo, assim, o filme da turma. A partir do segundo ano do CiNEIclube mantivemos a ficha de indicações, mas começamos a sugerir, dentre os três filmes selecionados, um outro filme, indicado pela equipe do projeto. Observamos que as crianças começaram a optar pelos filmes indicados pela nossa equipe, justificando que possuíam interesse em conhecer outros tipos de filmes. Outra estratégia inserida pela equipe, pensando na ampliação do repertório das crianças, foi a da exibição, antes do filme escolhido, de um curta-metragem, de preferência produzido no Brasil.

Identificamos que, na maioria das vezes os filmes escolhidos pelas crianças eram produções norte-americanas. Esse fato sempre nos causou muitas inquietações, pois nos encontramos diante de duas questões primordiais: não seriam os cineclubes espaços para a divulgação de filmes de repertórios alternativos,

artísticos e de autor? E como podemos respeitar e valorizar a cultura audiovisual acessada pelas infâncias contemporâneas? Concluímos que a presença dos filmes norte-americanos no CiNEI clube não tem como objetivo reforçá-los ou incentivá-los ao consumo. Como afirma Hernández (2000), esses filmes constituem a complexidade de uma cultura visual contemporânea, e sua presença na escola precisa se dar de forma crítica e reflexiva. A leitura desses filmes e o descortinamento dos seus discursos e narrativas fazem parte do processo da análise fílmica proposta pelo projeto e reiterada por Hernández

Prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões” sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos. (Hernández 2000, 51)

Também acreditamos que a proibição de filmes norte-americanos no cineclube como estratégia de ampliação do repertório fílmico das crianças não é eficaz. A indústria cinematográfica envolve não apenas o filme em si, mas um complexo de artefactos de consumo que circulam em paralelo ao lançamento e distribuição das inúmeras obras: brinquedos, roupas, acessórios, materiais escolares, etc. Assim, o filme “vetado” ou “proibido” nas escolas, adentra esses espaços sob diferentes materialidades. Para Buckingham (2006, 17), “a tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso as mídias esta destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências”. Ainda concordamos com Franco Franco (2014, 87) ao afirmar que, na escola, qualquer filme pode ser educativo, pois, “o educativo não é o filme, mas é a relação que se estabelece entre o filme e o espectador, que é pessoal e intransferível e também incontrolável do ponto de vista de como pode influenciar cada pessoa”. A partir de um viés crítico e de questionamento dessas produções, entendemos que o filme comercial pode compor a programação do cineclube.

Apreciação e análise: quando o filme também está no outro

Após a conclusão da etapa de curadoria, criamos o momento da primeira apreciação fílmica, a sessão prévia. Nela, as crianças da nossa escola, da turma definida para a sessão, assistem o filme escolhido pela primeira vez (em grupo). Essa apreciação nos permite promover um primeiro momento de análise e debate. Participam desse momento, além das crianças, seus professores e nossa equipe⁴.

Para a concretização dessa etapa, ressaltamos, junto às crianças, que o diferencial entre assistir um filme no cinema e no CiNEI clube é justamente a oportunidade de conversarmos e pensarmos no filme coletivamente. Assim, as crianças percebem que a análise do filme não está apenas no âmbito individual, mas que é um processo que se amplia a partir dos diferentes olhares sobre o mesmo filme. Nesse sentido, constatamos que nossas percepções estão intimamente ligadas as nossas histórias e experiências, e por isso construímos (ou não) identificações com determinado filme.

As diferentes vozes, opiniões, perspectivas, compreensões que são construídas nesse momento não são previstas em planejamento prévio, ou seja, não há um “caminho” ou percurso pré-definido para a consolidação da análise dos filmes. Muitas vezes, a escolha de um filme pode nos levar a pensar previamente em temas que serão abordados, mas acabamos nos surpreendendo com as relações estabelecidas pelas crianças, que extrapolam completamente a lógica “adulta”. Para Duarte *et al* (2004, 47), o processo de espectatura de um filme é imprevisível: “trata-se de um processo onde intervêm elementos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que inviabilizam o estabelecimento de um “padrão” de vi-

4. A equipe do projeto “Práticas cineclubistas na escola da infância”, ou “CiNEI clube” é composta pela coordenação do projeto e por bolsistas, que são acadêmicos da UFRN da área de Comunicação e Educação, além de alunos voluntários.

sualização passível de ser generalizado”.

Essa primeira experiência de apreciação e análise coletiva do filme possibilita a preparação das crianças com a dinâmica do debate pós filme. Com isso, na próxima etapa prevista, elas poderão desenvolver o protagonismo da sessão oficial, como denominamos a sessão onde recebemos as crianças das escolas parceiras.

No dia combinado, buscamos a turma da escola convidada (turma de idade correlata à turma da nossa instituição). Ao chegarem todos os participantes da sessão são conduzidos ao nosso auditório, espaço que favorece a projeção de filmes, visto que dispõe de telão, projetor, caixas de som, cadeiras e simula a ambientação de uma sala de cinema no aspecto da iluminação, conforme ilustra a Figura 2. Dedicamos alguns minutos iniciais para a apresentação de todos, assim como orientações gerais sobre o andamento da atividade.



Figura 2: Auditório onde é realizada a exibição dos filmes. Fonte: Lenart Veríssimo, novembro de 2017

Ao final da exibição dos filmes, construímos uma grande roda, com a participação de todos os participantes, visto que as sessões são públicas e divulgadas previamente junto a comunidade escolar, assim como no *Instagram*, rede social oficial do projeto. Procuramos também convidar pessoas ligadas a área do cinema ou da Educação, ou que possuam algum percurso envolvendo as duas áreas, somando-se aos debates. Esses mediadores, como chamamos esses convidados, agregam-se as diferentes vozes presentes, sem representar um lugar de superioridade. Pelo contrário, a presença desses mediadores apenas acrescenta e diversifica ainda mais os debates que são estabelecidos, ampliando nossos olhares sobre as diferentes obras, observando aspectos que não conhecemos sobre os filmes analisados. Nesse sentido, buscamos propor o que Fantin denomina como “prática socializadora” de assistir filmes através da promoção de diferentes encontros, ou seja,

de pessoas com pessoas em diferentes contextos de exibição, de pessoas consigo mesmas, de pessoas com as narrativas fílmicas, de pessoas com a diversidade cultural presente nas representações que os filmes trazem, de pessoas com os mais diferentes imaginários possíveis, etc”. (Fantin 2014, 52)

Como afirmamos anteriormente, os debates de cada sessão não são planejamentos previamente, sendo conduzidos a partir das falas das crianças. Procuramos, ao longo desses momentos, ampliar alguns elementos de análise fílmica, superando as dimensões de gosto, questionando, por exemplo, elementos específicos da linguagem cinematográfica e que foram escolhidos para a composição das obras. Através dessas análises, percebemos o quanto esses elementos nos conduzem a sentir, perceber e contruir representações e significados sobre as diferentes obras.

Ao longo das sessões oficiais do projeto vivenciamos experiências extremamen-

te significativas, e que precisariam ser analisadas individualmente. Essa análise nunca foi consolidada de forma mais específica, em virtude do pouco tempo disponível para uma investigação sob o viés da recepção fílmica através das sessões do CiNEIclube, e que demandaria tempo e recursos humanos não disponíveis. Entretanto, de forma geral e ampla, identificamos que algumas questões sobressaíram-se durante esse trabalho. Uma delas nos alerta sobre o quanto subestimamos as crianças e seus saberes. O fato das crianças apresentarem uma considerável restrição de repertório fílmico, diretamente relacionado às produções norte-americanas, não indica que não possuam condições para estabelecer opiniões, análises e reflexões críticas sobre os filmes apreciados. Percebemos o envolvimento das crianças diante de diferentes obras, e constatamos a complexidade das suas ponderações. As crianças são críticas, apontam suas preferências, estabelecem relações contextuais com outras mídias, com acontecimentos pessoais e tecem comentários extremamente pertinentes às temáticas abordadas: *“Eu não gostei desse filme, estava todo animado para participar, mas esse filme é lento, parado”*. Esse comentário, por exemplo, foi verbalizado por um menino de 7 anos após a exibição do filme holandês *Iep!* (Rita Horst, Países Baixos, 2010). Mesmo não gostando do filme, essa criança, em nenhum momento, desviou sua atenção do filme e do debate, e foi a partir dessa fala que iniciamos nossa discussão, refletindo sobre o tempo e o ritmo do filme, comparando-o a outras obras mais conhecidas pelas crianças e buscando compreender os motivos que levam cada diretor a realizar diferentes escolhas para seus filmes.

A fala dessa criança reflete as suas projeções e expectativas criadas sobre o filme, incitadas também pelas dinâmicas anteriores do CiNEIclube (escolha do filme, sessão prévia). Porém, para Felix (2021), essas expectativas, que fazem parte da experiência gerada entre o espectador e o filme não podem, de fato, determinar nossas impressões sobre as obras: *“a melhor tentativa é não deixar que esse sentimento dite o que se conclui sobre uma obra”*, visto que elas dependem muito do contexto em que se vive, das experiências particulares, do quanto o universo de uma obra marcou a experiência mais íntima do espectador”. Com isso, entendemos que nossas crianças, ao limitarem-se a um repertório único e homogêneo de narrativas fílmicas, acabam gerando sempre as mesmas expectativas diante de uma obra, e são essas expectativas que acabam determinando e padronizando suas preferências: a velocidade e o tempo do filme, que precisam sempre imprimir rapidez e aceleração; as cores, sempre muito intensas e contrastantes; os efeitos especiais exacerbados (comenta-se, entre as próprias crianças, o valor de produção de cada filme, atribuindo-se a esse critério a qualidade de uma obra); a trilha sonora construída a partir de canções interpretadas por artistas de grande sucesso. Essa *“fórmula”* fílmica, que acaba sendo a esperada pelas crianças a cada nova produção, é contrastada quando apresentamos filmes com outras estéticas, outros tempos e ritmos. Assim, as crianças podem perceber e comparar as diferentes formas de construção de um filme, refletindo sobre as dimensões estéticas implicadas nesse processo.

Bergala (2008, 33) realiza uma grande crítica sobre os filmes que devem ser exibidos nas escolas. Para ele, a escola deve primar pelo acesso aos filmes arte: *“se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum”*. Conforme já justificamos nos parágrafos anteriores, acreditamos que o papel da escola vai além de proibir o acesso a esses filmes. Porém, Bergala nos incita a refletir e concordar com o papel de transgressão que o cinema deve promover nos espaços educativos. A garantia de que todas as crianças poderão vivenciar o cinema na escola pelo viés do debate e análise crítica rompe com um padrão de ensino de arte extremamente tradicional e limitador. Muitas vezes encontramos o cinema na escola justificado como *“passatempo”* ou *“tapa-buraco”* entre as demais atividades curriculares, descontextualizado e subestimado. E se a justificativa for o desconhecimento da área de cinema por parte dos professores, Migliorin (2014, 105) contribui para essa questão defendendo a mudança de postura do professor em relação ao conhecimento: *“o professor poderá sair do lugar daquele que ensina, de proprietário do saber, para experimentar com o aluno”*. Esse pensamento resume nossas ações junto às crianças no CiNEIclube, pois,

embora não tenhamos os conhecimentos específicos sobre a linguagem cinematográfica, temos a clareza de que estamos buscando construir uma experiência onde “alunos e educadores se questionem juntos, com os meios que possuem, um lugar no qual estética e política podem coexistir” (Migliorin 2014, 105).

Produção: oficinas de apreciação e criação de cinema

Um outro viés abarcado pelo projeto são as Oficinas de Apreciação e Criação de Cinema - OACC. Inicialmente, nos primeiros planejamentos do projeto, não tínhamos a pretensão de abranger a dimensão de produção audiovisual. Entretanto, após a parceria estabelecida com o professor, diretor e crítico de cinema Sihan Felix, que já realizava as oficinas com o público adulto, foi pensada e proposta a adaptação da OACC para o público infantil.

Através das oficinas pretendíamos que as crianças pudessem, ao longo de quatro encontros, conhecer (ou aprofundar) aspectos da linguagem cinematográfica. Elementos como a história do cinema, o uso das cores, a trilha sonora, foley, dublagem, roteiro e a produção coletiva de um curta-metragem foram trabalhados através de brincadeiras e exemplos práticos com as crianças participantes. Ao longo dos últimos anos, 7 turmas foram concluídas, e seis curta-metragens foram produzidos⁵.

Em 2017, quando realizamos as duas primeiras turmas da OACC, foi possível a participação apenas de crianças da nossa instituição. Nos anos seguintes, crianças das escolas parceiras também passaram a compor as turmas. O contato e a interação entre os grupos foi extremamente rico e significativo.

Em relação a produção dos filmes, pensamos em uma dinâmica coletiva para a criação dos roteiros e das etapas que se seguiram (filmagem, atuação, direção, produção). Todas essas etapas aconteceram sob o protagonismo das crianças, sob a mediação do professor Sihan Felix. A única etapa desse trabalho que não foi possível ser concretizada pelas crianças foi a edição final dos filmes, em virtude do pouco tempo e da falta de materiais necessários para essa atividade (computadores e programas específicos de edição). Entretanto, para compensar essa questão, foi proposta uma edição guiada pelas crianças, que indicaram os elementos que deveriam compor o curta (cores, ritmo, tempo, trilha sonora, nome, efeitos especiais). Após a conclusão da etapa de edição dos filmes, realizamos, primeiramente, a exibição para as crianças produtoras. Era o momento de avaliação e ajustes finais. Com a devida aprovação, propomos o lançamento dos filmes para a comunidade escolar, convidando professores, familiares e as crianças das escolas participantes para apreciarem os filmes pela primeira vez. Também realizamos sessões de exibição dos curtas nas escolas parceiras, e incentivamos as crianças dessas escolas, que vivenciaram as oficinas, a compartilhar seus saberes com os colegas que não tiveram a oportunidade de realizá-la. Em virtude das dinâmicas e exercícios realizados durante as OACC, essas acontecem com o limite máximo de 12 crianças por turma, no contraturno das atividades escolares.

Em relação ao processo de produção realizado pelas crianças ao longo das OACC, entendemos que esse se encaixa no que Fresquet define como “gestos emancipadores”, pois, ao brincarem de fazer filmes, as crianças unem seus saberes e habilidades com os equipamentos a algo que lhes é novo e desconhecido

A independência no uso de equipamentos nos anima a suspeitar um tímido formato de emancipação, que, encorajado, pode extrapolar para uma outra forma de se relacionar com o desconhecido e com o conhecimento. Não há nada sagrado nas câmeras, nem na relação que as crianças estabelecem com elas. O mistério está aí para ser desvelado e isso configura uma espécie de jogo. Desse gesto, algo profano do brincar com imagens e sons, antevemos, então, potenciais gestos emancipadores – por que não? (Fresquet 2017, 103)

5. Cada turma da OACC criou um curta-metragem, com exceção da turma realizada no ano de 2020, durante o período de pandemia. Essa turma, que aconteceu em caráter virtual, apenas realizou exercícios individuais, orientados pelo professor.

As duas primeiras turmas da OACC aconteceram em 2017, com crianças de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da nossa instituição. Delas foram criados dois curtas-metragens: “Limbo (ou de quem sofre bullying⁶)” e “Tolerância⁷”. Embora nunca tenhamos tido o objetivo de criar os filmes para submetê-los a festivais de cinema, acabamos tomando a decisão de enviá-los. Essa decisão foi tomada ao percebermos a escassez de espaços para a divulgação de filmes infantis em nosso país. Muitos eventos são realizados para as crianças, mas não incorporam na sua programação filmes feitos por crianças. Dessa forma, entendemos que, além de valorizar as produções audiovisuais das crianças sob uma perspectiva que vá além dos “likes” e “curtidas” nas redes sociais, podemos incitar a criação de espaços de reconhecimento e representatividade de crianças e jovens no meio audiovisual. Segundo Buckingham (2006, 11), existem dois tipos de discursos produzidos sobre as infâncias: os que são criados de adultos para adultos e os que são criados para as crianças, por adultos. São exemplos desse último tipo de discurso a literatura infantil e os programas infantis para televisão e outras mídias – que, “apesar do rótulo, são raramente produzidos pelas próprias crianças”. De fato, os discursos que costumam circular nas escolas, nas universidades, nos filmes, nos programas de televisão, nos canais de *Youtube*, nos livros, nos jogos e nos demais meios acessados pelas crianças são produzidos por adultos, e acabam sendo apropriados pelas crianças e jovens como seus. Cabe então a seguinte questão: onde podemos encontrar conteúdos contendo discursos produzidos pelas próprias crianças sobre si? Em que momento e quais as oportunidades oferecemos às crianças e jovens para produzirem e compartilharem os seus próprios discursos? A presença dos filmes produzidos pelas crianças em diferentes festivais acende o alerta para a construção de espaços de acolhimento e divulgação das suas produções, extrapolando o compartilhamento pelo viés das redes sociais.

Em 2018 mais duas turmas foram promovidas, dessa vez envolvendo as crianças da nossa instituição e das escolas parceiras. Dessas turmas mais dois curtas-metragens foram produzidos: “O microfone mágico⁸” e “Springer: a máquina da amizade⁹”, e que também foram submetidos a festivais de cinema do país. Da mesma forma, no ano de 2019, mais duas turmas da OACC foram concretizadas, com a criação de mais duas obras: “O mundo espelho¹⁰” e “Os monstros da solidão”.

De forma geral, identificamos que as crianças, durante as oficinas, apresentaram um amplo conhecimento sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica, o que reforça a tese de que o público infantil está imerso na cultura visual não apenas como consumidor, mas interagindo e estabelecendo relações com as diferentes produções audiovisuais. E, ao se depararem com o conhecimento dos elementos da linguagem cinematográfica que lhes eram desconhecidos, as crianças mantiveram sempre uma perspectiva ativa, emitindo opiniões e realizando comparações com obras que eram do seu conhecimento.

Já em relação a produção dos filmes, percebemos que todas as seis obras criadas pelas crianças possuem um eixo temático comum: as relações estabelecidas no espaço escolar. Seja de forma explícita ou implícita, questões sobre as diferentes violências simbólicas construídas nesses espaços foram trazidas à tona. Sob diferentes gêneros e estruturas narrativas, as crianças falaram sobre a solidão, o medo, o bullying e a importância da amizade entre seus pares.

No ano de 2020, em virtude da pandemia de Covid 19, pensamos na manutenção das OACC com as crianças em caráter virtual. Entretanto, mesmo com a concretização de uma turma, avaliamos que o formato virtual não favorece essa atividade. A falta do contato e das interações, elemento-chave para o andamento da oficina, ficaram inviabilizados, assim como a produção coletiva do curta-me-

6. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=01cSda9COQc>

7. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WLkPZ985wQ>

8. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2cQr176zsQ&t=31s>

9. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UKZS-dYVJI>

10. Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0TpErn8uYB8>

tragem. Também avaliamos que, em virtude do excesso de atividades virtuais, as crianças não mantiveram uma frequência regular ao longo dos encontros, o que também dificulta o andamento do trabalho. Com isso, suspendemos a realização das OACC no ano de 2021, esperando o retorno das atividades presenciais e os desdobramentos causados por esse período de isolamento social e encerramento das atividades escolares.

Atividades formativas: (des)construindo o cinema na escola

Entendendo a relevância dessa temática para a educação contemporânea e as experiências construídas ao longo do projeto, pensamos em como poderíamos ampliar nossas ações, para que outras escolas também pudessem agregar ao nosso trabalho de forma mais contínua e intensificada. Percebíamos, ao longo das sessões do CiNEI clube, que as escolas convidadas participavam das sessões de forma pontual, e devido as inúmeras demandas diárias, não conseguíamos acompanhá-las, para que elas pudessem dar continuidade ao trabalho a partir das suas realidades.

Esse fato sempre “pesou” em nossas reflexões. Como poderíamos semear esse trabalho, ampliá-lo, para que outras iniciativas pudessem ser geradas, para que sensibilizássemos professores e educadores para a importância de um novo olhar para o cinema na escola?

Estabelecendo parcerias com as diferentes escolas para a participação durante as sessões do CiNEI clube, buscamos sempre realizar, minimamente, uma contextualização do projeto junto a equipe gestora e docentes envolvidos dessas instituições. Não gostaríamos que esse trabalho recaísse como “mais uma demanda” para as escolas, pois esse olhar impediria a efetividade e o envolvimento dos profissionais para somarem-se ao projeto. Muitas vezes esse primeiro contato entre escolas e professores participantes foi possível, o que, de fato, gerou uma outra dinâmica das crianças e docentes durante as sessões do cineclube. Entretanto, essa preparação inicial nem sempre foi possível com todas as instituições, e para tentar sanar essa carência, buscamos manter canais de comunicação abertos com os participantes externos através da criação de grupos de *WhatsApp* onde era possível a troca de mensagens, orientações e informações sobre o trabalho do CiNEI clube.

Para além dessas interações específicas com as escolas parceiras também promovemos ações formativas para professores, educadores e acadêmicos da UFRN, de forma mais abrangente. Nesses encontros buscamos abordar as diferentes perspectivas teóricas implicadas no encontro entre cinema e Educação, contando, inclusive, com a participação de Sihan Felix para a formação específica sobre alguns aspectos da linguagem cinematográfica. Essas atividades formativas foram intensificadas em 2019, ano em que recebemos um maior financiamento da Pró-reitoria de Extensão em termos de contratação de recursos humanos. Esse incentivo também nos permitiu atender a solicitações de professores e gestores, de diferentes instituições do Rio Grande do Norte, para a promoção de ações formativas sobre o trabalho com o cinema e o cineclubismo escolar.

Um momento muito impactante, ocorrido durante uma das formações oferecidas pelo projeto, marcou intensamente nossa equipe. No ano de 2019, ao concluirmos uma das turmas composta por professores de diferentes instituições de ensino da região metropolitana de Natal/RN, escolhemos “Limbo (ou de quem sofre bullying)”, filme produzido pelas crianças na primeira turma da OACC, para análise coletiva da obra, de forma semelhante ao exercício que realizamos com as crianças durante as sessões de cinema. Acreditávamos, a partir dessa escolha, que a discussão seria gerada em torno das crianças e das representações sobre violência nos espaços escolares, tema central do filme. Entretanto, de forma surpreendente, cada professor começou a falar sobre suas dores e sofrimentos em virtude da sua carreira docente. Um momento muito forte e impactante foi estabelecido, e deixou marcado para nossa equipe o quanto nossos educadores também precisam de apoio e de escuta. Além disso, também reforçou a potencialidade do cinema enquanto dispositivo de identificação, de

subjetividade, de estética, de arte e comunicação, e o quanto perdemos enquanto escola ao não aproveitá-lo diante de todas essas dimensões. O peso e responsabilidade da docência, por vezes, é bastante desafiador, e acabamos nos esquecendo das individualidades e das histórias que constituem cada sujeito. Assim, para além de julgamentos, é necessário que possamos sempre olhar o outro, estreitar caminhos, contribuir para que novas práticas possam ser construídas pelo viés da coletividade e colaboração.

CiNEI clube e pandemia: limitações e caminhos possíveis

O ano de 2020 prometia muitas mudanças para o projeto. Pretendíamos ampliar nosso público participante, envolvendo crianças da Educação Infantil, e sonhávamos consolidar um projeto de pesquisa, que caminharía em paralelo as ações do CiNEI clube, com o viés da recepção fílmica a partir das práticas cineclubistas. Também pretendíamos viabilizar a construção de uma página na internet que fornecesse aos professores e interessados diferentes materiais para estudo e pesquisa, assim como sugestões de atividades envolvendo o cinema na escola. Porém, em virtude da paralisação das atividades diante da pandemia de Covid 19, foi necessário suspender todos os projetos e retornar ao princípio, construindo alternativas de encontro e manutenção do CiNEI clube.

Logo nos primeiros meses do período de isolamento, quando ainda não conhecíamos os inúmeros desdobramentos que esse acontecimento iria nos impor, relutamos diante da possibilidade de limitarmos nossas ações junto às crianças apenas pelo meio virtual, e pensamos em focar nossas ações junto ao público docente. E assim o fizemos: planejamos encontros virtuais com professores e acadêmicos, convidamos mediadores da área de cinema (diretores, produtores, críticos, cineclubistas, pesquisadores) e estruturamos uma dinâmica mensal de encontros para o debate de filmes indicados pela equipe do projeto, buscando não sobrecarregar ainda mais os participantes diante das telas. Essas ações foram iniciadas em 2021, após estarmos mais preparados para o desafio desse modelo virtual de atuação. Entretanto, apenas três encontros foram viabilizados, pois, como prevíamos, a participação dos professores acabou dissipando-se em virtude das inúmeras demandas diárias e também do retorno progressivo das escolas às atividades presenciais.

Com as crianças enfrentamos um desafio ainda maior. Nossa instituição buscou, nos primeiros meses de 2020, mapear e possibilitar que todas as crianças e famílias pudessem ter acesso a equipamentos para o acesso às aulas virtuais. Entretanto, ao buscarmos a participação das crianças das escolas parceiras, nos deparamos com um grande obstáculo: as crianças e famílias, na sua maioria, não dispunham de equipamentos ou internet para participarem das atividades virtuais oferecidas pelas escolas. Em diálogo com as professoras dessas instituições, soubemos que nem as próprias atividades da escola estavam sendo viabilizadas, o que impedia nossas tentativas de promoção de encontros virtuais. Ainda tentamos elaborar vídeos contendo indicações de filmes de livre acesso na internet, buscando orientar essas crianças para a promoção de debates com seus familiares. Repassamos esses vídeos para as professoras das escolas, porém, nenhum retorno foi obtido, o que reforça as lacunas socioeconômicas existentes entre as culturas infantis brasileiras.

Esse contexto nos moveu a pensar sobre a necessidade de um novo modelo de cineclubismo, gerado a partir desse período histórico: o cineclubismo virtual. Mesmo sendo a única forma encontrada para que pudéssemos estar juntos, ele acaba sendo, em parte, ainda mais excludente, pois não permite que crianças e pessoas que não possuam acesso a recursos tecnológicos participem das sessões. Entendemos que, embora o fato dos cineclubes virtuais terem permitido a participação de pessoas de diferentes localidades (o que era inviável no modelo presencial), acabou reforçando e excluindo grande parte da população do movimento cineclubista.

Junto às crianças do NEI promovemos, ainda em 2020, três sessões virtuais. Alteramos algumas etapas do projeto, como a curadoria e as sessões, que acabaram acontecendo através da indicação de curtas-metragens nacionais dispo-

níveis na internet pela equipe do projeto, além de suprimirmos a realização da sessão prévia. Também tentamos manter uma rotina de indicações de filmes em nossa página do Instagram, onde as crianças e professores, além da nossa equipe, foram convidadas a sugerir títulos para serem apreciados durante a pandemia.

Temos clareza que todas essas ações, pensadas e elaboradas a partir de uma situação de crise, não foram democráticas, pois não atingiram as diferentes realidades do público infantil e docente. Entretanto, foram ações possíveis a partir das condições que nos foram impostas, e nos promoveram inúmeros questionamentos sobre a Educação, o lugar da escola e do cinema. Talvez o formato híbrido possa contribuir para que, após o período pandêmico, possamos pensar em estratégias de aproximação entre crianças de diferentes localidades e regiões do país, por exemplo. A certeza é apenas de que temos um longo caminho de desafios pela frente.

Conclusão

A atual situação política, econômica e sanitária brasileira (escrevemos esse artigo durante o mês de setembro de 2021, em um período de extrema ameaça a democracia do país tem sido pauta de manifestações pró-governo) acaba sendo uma das grandes propulsoras para a escrita dessas reflexões. O financiamento e a proliferação de notícias falsas e o incentivo crescente da degradação do papel do professor são apenas dois dos fatores que nos levam a viver tempos de tristeza e grande desesperança.

Um dos grandes alvos dos inúmeros ataques do atual governo tem sido justamente Paulo Freire, educador brasileiro, nordestino, autor de inúmeros livros que dialogam justamente sobre a esperança na educação, sobre o olhar para os oprimidos, sobre a consciência crítica do povo. Essa parcela da população que diariamente constrói narrativas de desarticulação do trabalho das escolas e dos professores, que é contrária a educação formal, que faz do professor inimigo da sociedade, percebe que, a partir dos ideais de uma educação voltada à democracia e liberdade, é possível a derrubada de governos autoritários, racistas, homofóbicos, machistas e contrários a educação crítica.

Mas, é preciso esperar sempre, como nos diz Paulo Freire. É preciso lutar e não desistir. É preciso que nossas práticas, em prol de uma educação libertadora, ecoem nas mais diferentes realidades, principalmente as brasileiras. E que o cinema na escola nos permita viver experiências de alteridade, de empatia e democracia. Que esse encontro permita construir um lugar onde a escola seja, segundo Migliorin (2014, 104) “um espaço de risco, onde as invenções de tempo e de espaço são possíveis e desejáveis, assim como o transporte de mundo, o compartilhamento de olhares”.

Com o cinema e a sua possibilidade de elaboração de novos mundos, poderemos viver novas relações. E que essas experiências nos oportunizem a construção de uma Pedagogia onde não sejamos os próprios opressores, mas sim agentes da transformação social.

As reflexões e a proposta de um cineclube escolar desenvolvidas nesse texto nos permitiram perceber e reconhecer o lugar que o cinema deve ocupar no cruzamento com a educação. São frutos de um trabalho contínuo, que buscou sempre a interlocução entre os diferentes atores envolvidos no processo, e criou estratégias de ação a partir das suas principais referências no campo da mídia-educação e dos estudos para uma educação fílmica. Entendemos que as múltiplas realidades e contextos educativos podem não permitir e até mesmo impedir que uma proposta com os mesmos propósitos seja possível. Entretanto, ressaltamos que a nossa metodologia também foi construída a partir da nossa realidade, e que também não foi possível, diante das nossas limitações, promover todas as ações almejadas, como uma maior participação da comunidade escolar, por exemplo. Mas, para além de receitas e modelos prontos, esperamos que esse texto permita, para muitos, uma iniciação a temática abordada, promovendo novos olhares para o cinema na escola.

Também salientamos que o contexto da pandemia de Covid 19 foi bastante limitador e agressivo. Além de suspender nossas atividades, rompe com um ciclo de atividades que ocorria desde 2017, e já apresentava ações permanentes com as crianças, o que nos permitiria, brevemente, realizar pesquisas mais aprofundadas sobre o impacto do trabalho para a formação fílmica nos participantes. Precisaremos reiniciar, em diferentes formatos, com novos agrupamentos infantis, adaptados ao novo contexto sanitário, o nos impõe uma quebra de ações e de acompanhamento das turmas envolvidas.

Que novos ciclos sejam possíveis a todos diante dessa nova realidade. E que a educação, nesses novos tempos, nos permita a sensibilidade e a alteridade necessária para que possamos ver o outro e o mundo de forma mais humana e coerente. E que nessa interlocução entre a escola e o cineclubismo ambos possam refletir sobre suas práticas, encontrando caminhos possíveis, apoiando-se em suas especificidades, tendo como foco as crianças e jovens contemporâneos, respeitando-se suas vivências e produzindo novos caminhos para a formação do público infantojuvenil de cinema.

Referências:

- Barroso, Paulo. 2017. "A imagem como ausência". Vista/Revista de Cultura Visual nº 1: 50-71
- Bergala, Alain. 2008. A hipótese-cinema. Traduzido do francês por Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ
- Buckingham, David. 2006. Crescer na era das mídias: após a morte da infância. Traduzido do inglês por Gilka Girardello e Isabel Orofino. Trabalho não publicado. https://www.academia.edu/2748378/Crescer_na_era_das_m%C3%ADdias_eletr%C3%B4nicas. Acedido em 12 de setembro de 2021.
- Buckingham, David. 2019. "Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalismo". <http://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>. Acendido em 01 de setembro de 2021.
- Canclini, Néstor García. 1997. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Dornelles, Leni Vieira. 2005. Infâncias que nos escapam: das crianças de rua às crianças cyber. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Duarte, Rosália; Maria da Graça Labrunie; Rita Migliora; Dayse Alves; Elaine Lima; Cristiane Alves e Camila Leite. 2004. "Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema". Em A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação, organizado por Maria da Graça Jacintho Setton, 37-52. São Paulo: Editora Annablume.
- Dussel, Inés. 2009. "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". Nómadas nº 30: 180-193.
- Fantin, Monica. 2014. "Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 47-67. Porto Alegre: Libretos.
- Felix, Sihan. 2021. Come-se frustrações enquanto o alimento é o filme. Em O Figueirense Edição 5.839: 30
- Figueiredo, Milene dos Santos. 2009. Professor...as crianças já ligaram a TV...e você? Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Freire, Paulo. 2013. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Fresquet, Adriana. 2017. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Hernández, Fernando. 2000. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Traduzido do espanhol por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art-med.
- Iep! 2010. De Rita Horst. Holanda.
- Lemming Film BV. DVD
- Leandro, Anita. 2001. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação & Educação nº 21, 29-36
- Leite, César Donizetti Pereira e Rafael Christofolletti. 2015. "Pra que cinema? O

que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros". Em Cinema e educação: a lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas, organizado por Adriana Fresquet. Universo Produção. https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acedido em 13 de setembro de 2021.

Lins, Heloísa Andreia de Matos. 2014. "Cultura visual e pedagogia da imagem: recursos e avanços nas práticas escolares". Educação em Revista nº 1: 245-260

Lins, Luiza. 2014. "Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 173-178. Porto Alegre: Libretos.

Macedo, Felipe. 2010. "Cineclube e Autoformação do público". Em Cineclube, cinema & educação, organizado por Giovanni Alves e Felipe Macedo Macedo, 27-55. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6

Marcello, Fabiana Amorim e Rosa Maria Bueno Fischer. 2011. "Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação". Educação & Realidade nº36: 505-519

Martín-Barbero, Jesus. 2006. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Migliorin, Cezar. 2014. "O cinema, a escola, o estudante e a invenção de mundos". Em Escritos de Alfabetização audiovisual, organizado por Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, 99-107. Porto Alegre: Libretos.

Migliorin, Cezar e Isaac Pipano. 2019. Cinema de brincar. Belo Horizonte: Relicário.

Melo, João Batista. 2011. Lanterna mágica: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Melot, Michel. 2015. Uma breve história...da imagem. Universidade do Minho, Portugal: Edições Húmus

Mcquail, Denis. 2010. Mass Communication Theory. London: Sage.

Mundim, Luiz Felipe Cezar. 2021. "Quando o mal é grande e sem remédio radical, tomamos remédios improvisados – a industrialização do cinema e as origens da organização do público na França (1985 – 1914)". Tempo e Argumento nº 13: 2-35.

Pacheco, Raquel. 2019. "Pedagogias do cinema: história e abordagens educativas". Cadernos de pesquisa Pensamento Educacional nº 14: 33-50.

Palfrey, John e Urs Gasser. 2011. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Traduzido do inglês por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed

Pereira, Sara. 2021. "Crianças, jovens e Media na era digital: consumidores e produtores?". Braga: Edição UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/07/Crian%C3%A7as-Jovens-e-Media-na-Era-Digital-Consumidores-e-Produtores.pdf>. Acedido em 12 de setembro de 2021.

Pipano, Isaac. 2019. Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia da imagem. Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense.

Reia-Baptista, Vítor. 1995. "Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: dimensões pedagógicas do cinema". Em Educación y medios de comunicación en el contexto ibero-americano, organizado por Julio Cabero Almenara e José Ignacio Agueded Gómez, 143-15. Universidade Internacional de Andalucía.

Xavier, Ismail. 2019. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra.

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.C
CINEMA E ARTE

Canvas (2020): arte, sublimação e sensibilidade

Keyla Andrea Santiago Oliveira

UEMS, Brasil

Pollyanna Rosa Ribeiro

PUC Goiás/UFG, Brasil

Keyla Andrea Santiago Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2003), Especialização em Docência Universitária pela Universidade Salgado de Oliveira (2004), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007) e Doutorado em Educação pela UFG (2012). Atualmente é professora adjunta efetiva do quadro de docentes de ensino superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tendo com ênfase de trabalho e pesquisa a formação de professores, arte, infância e educação. É membro do Grupo interinstitucional de estudos e pesquisa: educação, infância, arte e psicanálise, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Coordena o Grupo de estudos e pesquisa GECCAE, Grupo de estudos críticos sobre cultura, arte e educação, ligado à UEMS.

Pollyanna Rosa Ribeiro

Pollyanna Rosa Ribeiro é Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação, todos os cursos pela Universidade Federal de Goiás. É professora da Pontifícia Universidade Católica, tendo como ênfase de trabalho e pesquisa os temas: Linguagem, Educação Infantil e Educação Audiovisual. Assessora Pedagógica da Escola Interamérica. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia. É membro da pesquisa interinstitucional em curso Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância UFE/ CEPAE/ UFG/PUCGO/ UEG/UAB-UNB (GEPIAPE).

Resumo

Este trabalho é vinculado à pesquisa interinstitucional Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância CEPAE/UFG/PUCGO/UEG/UAB-UNB/UEMS, a qual busca evidenciar a potencialidade das relações entre cinema e educação. O objetivo deste trabalho é realizar a análise fílmica do curta de animação gráfica, de 2020, *Canvas*, roteirizado e dirigido por Frank E. Abney III. A obra suscita o poder de sublimação da Arte, na relação terna entre avô e neta, que compartilham de uma mesma perda em família, mas também o contato com a pintura e o desenho. Traz à tona uma relação dialética envolvendo aspectos como a morte, o vazio, a tristeza, a revolta, como também as possibilidades de superação, o espaço para a sensibilidade, os caminhos de libertação, entremeados pela delicadeza do gesto infantil. Com Tarkovski (1998) podemos dizer que essa obra fílmica é imbuída pela lógica poética e nela vemos claramente como o cinema maneja o tempo e, nesse caso, para apresentar as lembranças do protagonista, o diretor recorre à mudança estética de uma animação em 3D para o 2D nessa transição temporal. O uso desse dispositivo estético, a luz, a ausência de palavras, o desenho de som, a analogia da paisagem com movimentos artísticos gráficos, dentre outros impactam e convidam o espectador à elaboração. O aporte teórico para essa discussão encontra-se em autores como Freud (1996), Gagnebin (2009), Bosi (2000), Elsaesser and Hagener (1994), Ostrower (2014), Tarkovski (1998).

Palavras-chave: Cinema, Análise Fílmica, Sublimação, Educação, Infância.

Abstract

This work is linked to the interinstitutional research Art, Psychoanalysis and Education: Aesthetic Procedures in Cinema and the Vicissitudes of Childhood CEPAE/UFG/PUCGO/UEG/UAB-UNB/UEMS, which seeks to highlight the potential of the relationship between cinema and education. The objective of this work is to perform a film analysis of the graphic short animation *Canvas* (2020), scripted and directed by Frank E. Abney III. The work evokes the power of Art's sublimation, in the tender relationship between grandfather and granddaughter, who share the same loss in the family, but also the contact with painting and drawing. It brings to light a dialectical relationship involving aspects such as death, emptiness, sadness, revolt, as well as the possibilities of overcoming difficulties, the space for sensitivity, the paths of liberation, interspersed with the delicacy of the childish gesture. With Tarkovski (1998) we can say that this filmic work is imbued with poetic logic and in it we clearly see how cinema handles time and, in this case, to present the protagonist's memories, the director resorts to the aesthetic change from a 3D animation to the 2D in this temporal transition. The use of this aesthetic device, light, the absence of words, sound design, the analogy of the landscape with graphic artistic movements, among others, impact and invite the viewer to elaborate. The theoretical support for this discussion is found in authors such as Freud (1996), Gagnebin (2009), Bosi (2000), Elsaesser and Hagener (1994), Ostrower (2014), Tarkovski (1998).

Keywords: Cinema, Film Analysis, Sublimation, Education, Childhood.

Introdução

A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis. A fim de suportá-la, não podemos dispensar as medidas paliativas (Freud 1996, 83).

Canvas (2020), é um curta metragem com o roteiro e direção assinados por Frank E. Abney III produzido recentemente pela plataforma *streaming* Netflix, no caso, aqui tornou-se objeto de análise e reflexão que tem por finalidade discutir a obra a partir de destaques de elementos fílmicos que constituem suas dimensões estéticas e temáticas. Na esteira do movimento de acompanhamento da obra, a decomposição de aspectos que aqui faremos visam a destacar elementos que o exercício de leitura do texto fílmico suscita: a poética da obra, a participação do espectador, o artista protagonista, a arte como sublimação e lugar amenizador da dor, o gesto infantil, dentre outros.

A família evocada no curta-metragem *Canvas* (2020) poderia ser qualquer família, o fato de não contarmos com uma narrativa permeada pela palavra, em que as personagens ganhariam nomes e identidades específicas nos ajuda a entender que a opção do diretor por uma família negra e também pelo anonimato dá à história a potencialidade de alcance universal. Ao mesmo tempo, temos uma particularidade, há em questão um trauma, uma perda compartilhada entre neta, avó e filha, a morte da avó, também mãe, também esposa. Um jogo dialético é proposto ao espectador, já que preenche a história de tensionamentos da ordem da identificação e também do estranhamento, que nos aproximam e nos distanciam daquele trio em questão; esse jogo dá ao drama fictício efeitos contraditórios que o humanizam, já que a vida transita nos campos da complexidade, ou seja, da facticidade e da sensibilização a um só tempo. Também não é assim com a Arte?

A semântica irradiante da obra que se gera no âmbito do luto caminha na direção desse jogo expressivo de imagens que presenteia o espectador com aspectos de vivacidade e intensidade, mesclando emoções que vão da debilidade ao triunfo. Bosi (2000, 65) nos diz dessas potências imagéticas, que, para ele, assim como com a palavra, “gozam de um dom talvez inexaurível: o de formar novas arborescências que dialetizam a expressão da seiva original”, transbordando para além de suas acepções primeiras e nos propiciando uma jornada *sui generis*, marcada por aquilo que é dos sujeitos e ao mesmo tempo dialoga com diferentes universos. O diretor Frank E. Abney III, em *Canvas* (2020), nos brinda com brilhantes surpresas quando se considera que essa é sua primeira experiência solo, aproveitando um background como animador de grandes produções como *Incríveis 2*, *Soul*, *Frozen*, *Toy Story 4*, *Kung Fu Panda 3* e *Dois Irmãos*, tendo sido também produtor executivo de *Hair Love*. Nesta obra de 2020 ele foi homenageado com o primeiro prêmio NAACP Image Award, de Melhor Curta de Animação.

Desenvolvimento

A poética da animação, sua estética e o espectador

A animação narra um momento delicado da vida de um idoso cadeirante em luto pela perda de sua amada que, sem desejo, energia ou inspiração para pintar, abandona seu ateliê. Quando encorajado por sua neta a entrar nesse espaço e, redescobrir o cavalete com a tela diante de si, é tomado de memórias em um devaneio de sua vida pregressa. A submersão do espectador no universo interior do protagonista é promovida por um recurso cinematográfico na transformação da técnica gráfica de animação, a estética que conduz o cinema é a estética das sensações na produção dos movimentos e a animação possui suas especificidades. “Enteada do cinema durante a maior parte da história do cinema fotográfico analógico, que retorna para reivindicar seus direitos de nascença e sua legitimidade” (Elsaesser e Hagener 2018, 219).

Vale dizer que essa animação predominantemente realizada por computação gráfica diz muito do seu tempo, a animação como forma fílmica ganhou, como nos diz Elsaesser e Hagener (2018) um novo vigor, foi “reanimada” pelo movi-

mento digital e esse agente audiovisual ganha novos contornos a partir das “re-renderização, metamorfose de imagens, esboço e composição” (*idem*, 220).

As tecnologias recentes impactam não só a produção, mas também a recepção fílmica, pois nesse caso, a atmosfera da sala de cinema muitas vezes é subtraída, a apreciação antes grupal, torna-se doméstica e, muitas vezes, individual, seja diante da TV ou do computador em que essas plataformas *streaming* disponibilizam. Há um impacto na relação da arte cinematográfica com o espectador que acessa a obra de arte, isso reduz sua participação no evento social que é frequentar o cinema, enfraquece a sociabilidade, extrai a ideia de projeção, já que ele está diante de uma tela reduzida sem todo o aparato que uma sala de cinema oferta. Mesmo diante desses reveses o espectador como tal ainda pode se sensibilizar e se relacionar com o filme de forma ativa, tal qual *Canvas* (2020) nos convida.

Nesse curta-metragem o tempo cronológico é suspenso e o tempo psicológico se apresenta ao trazer à tona as lembranças do protagonista, nessa composição o diretor recorre à mudança estética de uma animação em 3D passa a utilizar o 2D. Ao apresentar a realidade da narrativa, o 3D é predominante em *Canvas* (2020), nos apresenta variados ângulos, promovendo um visionamento mais minucioso e imersivo, um efeito sensorial hiper-realista. Ao revelar o devaneio do protagonista, a animação muda da estética volumosa para uma planificada e menos movimentada, uma grafia mais simples, mas profundamente tocante.

Ao mudar o contraste técnico de um curta metragem em dimensão formada por largura, comprimento e profundidade para a supressão da terceira dimensão, o diretor provoca um novo fluxo sentimental, alterando a textura fílmica do estado de vigília para o sonhar acordado. Esse é um artifício para recorrer e trabalhar a ideia da memória em uma atmosfera emocional repleta de carga nostálgica que evoca os momentos prazerosos de carinho e cumplicidade do protagonista com sua falecida amada.

Esse é um dos diversos fatores que indicam a lógica poética dessa narrativa audiovisual, Lógica poética da narrativa que traz uma organização sintática e uma ludicidade semântica que convidam o espectador a entrar na história buscando capturar pistas e atribuir sentido ao texto fílmico transitando na leitura dos dispositivos estéticos ofertados, mesmo sem ter consciência da coesão entre eles. “Quando falo de poesia, não penso nela como gênero. A poesia é uma consciência do mundo, uma forma específica de relacionamento com a realidade. Assim, a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida” (Tarkovski 1998, 18).

Há um universo aberto de possibilidades de tecer os fios narrativos a partir da percepção do filme, entrelaçando afetação e elaboração do espectador, isso só é possível quando a obra tende a fuga da obviedade, isso provoca o raciocínio e as associações que se constituem como atividade do espectador. O cinema apresenta detalhes, oferta imagens e paisagens sonoras que despertam emoções e memórias, recria uma realidade, em um jogo de visibilidade e invisibilidade permitindo ao espectador estabelecer elos e entrar no trabalho imaginativo.

Esse jogo é muito presente em *Canvas* (2020), muitas vezes o personagem central passa pelo corredor da casa tomado pela melancolia e direciona o olhar para uma porta encoberta por uma arara de roupas. Essa lacuna chama o espectador a se questionar: por que ele faz isso? O que tem ali? O que esse local da casa o lembra? Por que ele se afasta? Essas entrelinhas chamam o espectador a participar, a trabalhar o filme e comparecer quase como cúmplice do cineasta ao costurar a narrativa articulando as possibilidades às suas experiências e memórias.

Aliás, a temática da memória se presentifica nesse curta-metragem nessa transição temporal, como nos diz Tarkovski: “é por demais óbvio que, sem o tempo, a memória também não pode existir. A memória, porém, é algo tão complexo que nenhuma relação de todos os seus atributos seria capaz de definir a totalidade das impressões através das quais ela nos afeta” (Tarkovski 1998, 248-249). Nesse sentido, a memória não é um estoque de recordações que se acessa quando

queremos, as experiências nem sempre estão disponíveis facilmente, ela funciona como um aparelho de montagem, composta por traços combinados, arranjados e reatualizados, dessa forma, pode haver um descompasso entre o que foi de fato vivido e o que o sujeito se recorda.

Outro indício poético apresentado por Frank E. Abney III é a condução do filme sem diálogos, aspecto que será desenvolvido mais adiante. Os personagens afônicos se comunicam por múltiplas linguagens corporais pautadas no intercâmbio de gestos, olhares, risos e diferentes expressões faciais. Essa “estrutura estética não necessita de manifestos, e a força da arte não se encontra aí, mas, sim, no poder de persuasão, naquela força vital única” (Tarkovski 1998, 57). Ainda assim esse texto narrativo é dialógico, as trocas entre os personagens, que são íntimas figuras parentais (pai, filha e neta), são repletas de cuidado, atenção e afeto, e muito dizem mesmo sem apresentar nenhuma palavra. O desenho de som também muito colabora nesse cenário de trocas interpessoais entre os personagens. O amálgama entre as imagens e a paisagem sonora compõe a gramatura dessa obra em suas

associações poéticas, intensifica-se a emoção e torna-se o espectador mais ativo. Ele passa a participar do processo de descoberta da vida, sem apoiar-se em conclusões prontas, fornecidas pelo enredo, ou nas inevitáveis indicações oferecidas pelo autor. Ele só tem à sua disposição aquilo que lhe permite penetrar no significado mais profundo dos complexos fenômenos representados diante dele (Tarkovski 1998, 17).

A poética da trilha sonora de *Canvas* (2020), trabalho de Jermaine Stegall, foi reconhecida na indicação ao prêmio MPSE Golden Reel. A música num filme, assim como as cores e demais dispositivos e artefatos embalam a narrativa, movendo-nos por trilhas por vezes mais sedosas, e outras vezes mais tortuosas. A peça de Stegall nos intima à sensibilidade, em meio aos sons de violinos, violas, violoncelo, o baixo e a harpa, enredamo-nos na suavidade de uma sonoridade urdida com pouca percussão, advento de passarinhos (agregados na diegese), que preza pela pouca gravidade, flutuamos. Sentimos o ambiente que remete ao etéreo, à descoberta do avô de uma possibilidade de vida no dedilhado das cordas que parecem escadas a alçá-lo para outros patamares; o clima é de magia, ocasionalmente, na delicadeza dos gestos quase podemos divisar uma caixinha de música ondeando na esfera constelatória que é essa composição.

A arte como sublimação

O protagonista de *Canvas* (2020) vive o drama do luto, nesse contexto sua expressão sugere a dor, a apatia, a perda de sua musa inspiradora, conseqüentemente, o esvanecimento em sua vida dos sabores, dos prazeres e das cores. A pintura, atividade a que se dedicava, foi abandonada diante de tamanha desolação. O idoso é um artista, ele encontrava na arte e em sua produção um lugar de vida, porém esse escape se encontrava em um silencioso suspenso. Ele até se coloca por muito tempo diante do cavalete e da tela em branco, porém o desinteresse e o desânimo impõem a inércia típica ao luto. Com o pincel no colo, observado por suas parentes, tenta pintar, mas se recolhe.

Freud (1996) nos ensina que a sensação de dor se coloca como imperativo na vida humana e, basicamente, é oriundo de três fontes: nosso corpo físico, condenado ao perecimento; o mundo externo, que muitas vezes é uma ameaça frente a sua força vitalmente destruidora diante de nossa fraqueza e a fonte mais ofensiva: a relação interpessoal, repleta de descompasso entre interesses tão diversos.

O desarranjo de uma pretensa harmonia do casal motivada pela morte da companheira se apresenta em *Canvas* (2020) como a fonte primária do sofrimento do protagonista. Contudo, podemos deduzir que antes desse infortúnio ocorrer, a arte tinha um espaço significativo na vida do personagem, talvez um lugar de contornar os impulsos, um outro destino para nossos instintos e aflições, ela abrandava os ímpetos por promover, atender parcialmente uma forma de satis-

fação que é inviável ou impossível de ser atendida. Para Freud, “as satisfações substitutivas, tal como as oferecidas pela arte, são ilusões, em contraste com a realidade; nem por isso, contudo, se revelam menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que a fantasia assumiu na vida mental” (Freud 1996, 83).

Esse mecanismo psíquico é intitulado pelo autor supracitado como sublimação, que pode ser compreendido como um deslocamento, uma reorientação, realocação de um outro curso, um “desvio dos impulsos primários por meio da barra social em que somos suscetíveis para a manutenção da vida coletiva que tolhe a plena satisfação, compelindo o desvio da pulsão em sublimação, que é um destino alternativo do impulso primitivo” (Freud 1996, 110). Não é a solução dos problemas, pois como já dito, o sofrimento humano é procedente de diversas origens e é inevitável. Qualquer atividade artística pode ter a virtude de ser o destino da pulsão que desloca a libido como uma tentativa favorável para se distanciar do sofrimento, é uma fração de satisfação que evidencia a versatilidade psíquica humana. A fruição na experiência artística não é exclusiva ao artista, também pode se estabelecer em quem se relaciona com a obra de arte, mas no processo de produção pode comparecer a sublimação como um mecanismo que evidencia esse funcionamento de

produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. Quando isso acontece, o destino pouco pode fazer contra nós. Uma satisfação desse tipo, como, por exemplo, a alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias, ou a do cientista em solucionar problemas ou descobrir verdades, possui uma qualidade especial (Freud 1996, 87).

Quem convoca o avô a arriscar-se no desenho, a partilhar a produção gráfica, é sua neta, uma criança que, em sua subversão e potência, adentra sem autorização ao ateliê e é essa ousadia que faz com ele novamente revise o lugar e, junto com ela, recapitula memórias tão ternas ao olhar fixamente para a pintura que produziu de sua amada. “Em sua obra, o artista decompõe a realidade no prisma da sua percepção e usa uma técnica pessoal de esforço para mostrar os mais diversos aspectos da realidade. Ao atribuir grande importância à concepção subjetiva do artista e à sua apreensão pessoal do mundo” (Tarkovski 1998, 26).

A estética do gesto infantil

A perda (da avó, mãe, esposa) não é entendida de pronto, ao longo de quase 4 minutos dos 9 minutos de duração do filme, várias pistas vão sendo evidenciadas ao espectador, as primeiras mais difusas e outras vão sendo agregadas e ganhando mais concretude: o sonho inicial, um rastro de memória do qual o avô desperta com o barulho de um despertador; a cama de casal vazia em que ele acorda; o sofrimento estampado em seu rosto ao se locomover pela casa vazia e na penumbra; a tristeza, o suspirar de olhos fechados, posicionando-se diante de um cavalete sem tela; a solidão, a revolta, até mesmo a aliança que é mantida em seu dedo anelar indicando que era casado, e, finalmente o desenho da neta, vislumbrando a avó com asas, no céu entre nuvens. A intencionalidade do diretor se apresenta de maneira ímpar, as marcas de sua poética vão nos alertando dessa morte vivenciada pelo pequeno núcleo familiar, que gera sofrimentos em todos, mas toca sobretudo o avô.

Retomamos aqui a lacuna da linguagem oral apontada anteriormente. A presença do silêncio (de palavras) também pode nos transportar a uma situação de esvaziamento, onde a experiência não é mais possível para o avô em especial, a comunicação encontra seu término na falta de palavras, mas também no bloqueio criativo do artista. Vemos com Gagnebin (2009, 51) que a impossibilidade de assimilar o trauma corta o acesso ao simbólico. Citando Benjamin, quando fala no ensaio *Experiência e pobreza* sobre o mutismo dos sobreviventes da Grande Guerra, a autora assevera sobre

Uma reflexão convergente sobre a memória traumática, sobre a experiência de choque (conceito -chave das análises benjaminianas da lírica de Baudelaire), portanto sobre a impossibilidade, para

a linguagem cotidiana e para a narração tradicional, de assimilar o choque, o trauma, diz Freud na mesma época, porque este, por definição, fere, separa, corta ao sujeito o acesso ao simbólico, em particular à linguagem.

Daí percebermos que para o avô, a situação de luto, transformada em trauma é da ordem da impotência. Como artista, sua linguagem primordial é a pintura, sua ferramenta primeira é o pincel, ele se vê incapaz de produzir. Ao mesmo tempo a figura da neta surge como aquela cuja tarefa é resguardar a tradição, a narrativa, tema do outro ensaio de Benjamin mencionado pela autora supracitada, O narrador. Como narradora da história, por meio do desenho, ela recolhe os vestígios, os cacos, o que sobra na lembrança, e brinca com eles, transmitindo o inenarrável e nos fazendo conhecer a história por completo. Na interrupção da vida, ela age sobre o presente, restabelecendo o espaço do simbólico, ela é uma testemunha da experiência, o que é próprio da infância, sua ação é pura criatividade, ludicidade, articulada ao sensível, quando guarnecida pelo acolhimento e amorosidade.

Segundo Gagnebin (2009, 44), a ideia de memória é conduzida pelo conceito de rastro, assim “a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente”.

Ainda para a autora, o narrador de Benjamin é o sucateiro, que lida com as sobras do discurso oficial da história, lida com o sofrimento, com o indizível e com aquilo que não tem nome, que foi apagado. No curta, a neta realiza esse papel, ela é a memória, trabalha com a rememoração, com uma invenção do presente:

abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente (Gagnebin 2009, 54-55).

Assim, o avô, pela dor intensa, insiste no apagamento de uma parte importante de sua história, parte essa ainda muito viva para a menina, que na sua espontaneidade faz aflorar a avó em suas próprias imagens, enquanto o senhor se afasta do ateliê, trata de mantê-lo no escuro da casa e seu cavalete vazio, sem tela, sem possibilidade de ação. A delicadeza do gesto infantil abre ao avô a jornada de superação, recupera o espaço da sensibilidade endurecida, mostra caminhos de libertação na dialética de aspectos que tocam a morte, o vazio, a tristeza e a revolta.

O toque de mãos iniciado pela criança, sua ação corpórea, carregada de sinestesia, verdadeiro clímax da história, reaviva naquele adulto alquebrado pelo desconsolo o que seria improvável: a imaginação, uma vez que ele se manifesta inapto para acessar essa sua capacidade humana vetorizada pela espontaneidade, e que não demanda fisicalidade; o senhor jaz em um contexto de dor tão aguda, que a esposa só lhe aparece em sonho anteriormente, fenômeno que ele não pode controlar. O que está a seu alcance ele desloca para um lugar de embargo e trava os processos de libertação, está literalmente num limbo, sítio da incerteza e da indefinição.

Conforme afirma Ostrower (2014, 20), o mundo imaginativo é tecido pelo fermento das associações,

são correspondências, conjeturas evocadas à base de semelhanças, ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências de vida e com todo um sentimento de vida. Espontâneas, as associações afluem em nossa mente com uma velocidade extraordinária. São tão velozes que não se pode fazer um controle consciente delas. Às vezes, ao querer detê-las, elas já se nos escapam. Embora as associações nos venham com tanta insistência que talvez possam

tender para o difuso, estabelecem-se determinadas combinações, interligando-se ideias e sentimentos. De pronto as reconhecemos como nossas, como sendo de ordem pessoal. Sentimos que, por mais inesperadas que sejam, as constelações associativas condizem com o que, individualmente, seria um padrão de comportamento específico nosso face a ocorrências que nos envolvam. Apesar de espontâneo, há mais do que certa coincidência no associar, há coerência. As associações no levam para o mundo da fantasia.

No curta, o toque da garota mobiliza o artista, a familiaridade com mundo do sensível, antes de tão fácil convergência para ele quando pintava, torna quase palpável o desejo mais velado, sua mente, poderosa no manejo coerente de suas faculdades, usa de suas qualidades associativas para conformar o encontro com a esposa. A coloração do devaneio em 2D, predominantemente azul e branco nos leva diretamente a entender sua representatividade na trama: assim como no desenho da criança (planificado no papel), essas duas cores são majoritárias e têm significados cordatos. Consonante o dicionário de símbolos, o azul traduz

tanto a expansão do céu como as profundezas do mar. Simboliza espiritualidade, pensamento, infinito, vazio, eternidade e transparência. Por refletir transparência, uma parede pintada de azul claro pode parecer brilhar e desaparecer. Para os budistas tibetanos, o azul relaciona-se com a sabedoria transcendente e com o vazio, o que decorre justamente da sua transferência. Essa cor reflete o desejo de ser puro. No manto da Virgem Maria, o azul simboliza o desapego da vida mundana, pureza e paz. Desta forma, partilha de alguma simbologia inerente à cor branca, a qual também reflete calma e reflexão. Azul é uma cor imaterial, que está associada ao mundo dos sonhos. É mais pura e mais profunda, além de ser a cor mais fria, inclusive associada à água. Na heráldica, o azul significa verdade e lealdade. No Egito, as cenas da pesagem das almas eram pintadas com um fundo claro azul-celeste, pois os egípcios o consideravam a cor da verdade. No que respeita às diferentes tonalidades, o **azul celeste** é considerado o azul sacralizado. Enquanto isso, o **azul escuro** é considerado o caminho do devaneio¹.

O azul é a cor do carro da filha, que com a neta do homem, sempre chega, colaborando com a ideia de que as duas são o contraponto para a tristeza, uma saída daquela realidade angustiante, uma via de expansão.

Como se percebe, a aplicabilidade das cores não é aleatória, também na animação em 3D há preponderâncias, vê-se tons de sépia, um amarelo escurecido que brinca com marrons, sutilezas de verdes, o que dá ao curta compleições mais frias, uma realidade tocada pela seriedade, pelo controle, pela estabilidade. As cores, portanto vão nos conduzindo por emoções que não chegam a ser totalmente turvas, mas o preto, cor do luto, do mistério, da ausência de luz, igualmente comparece contornando e compondo as cenas. Mais ao término, percebe-se claramente uma ajuste nas cores, que passam a ser mais vivas, um indício de recomeço, novas tentativas.

A cor, orquestrada com a iluminação, inclusive se ocupa de reger uma passagem de tempo em que nosso protagonista amanhece e anoitece em sua cadeira de rodas, olhando para o cavalete oco, quando finalmente o joga no chão, pleno de raiva e consternação. A cena mais luminosa vai recebendo névoa, encapsulando-se numa atmosfera crepuscular.

1. Informações presentes no site <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/significado-cor-azul/>



Figura 1 – Iluminação

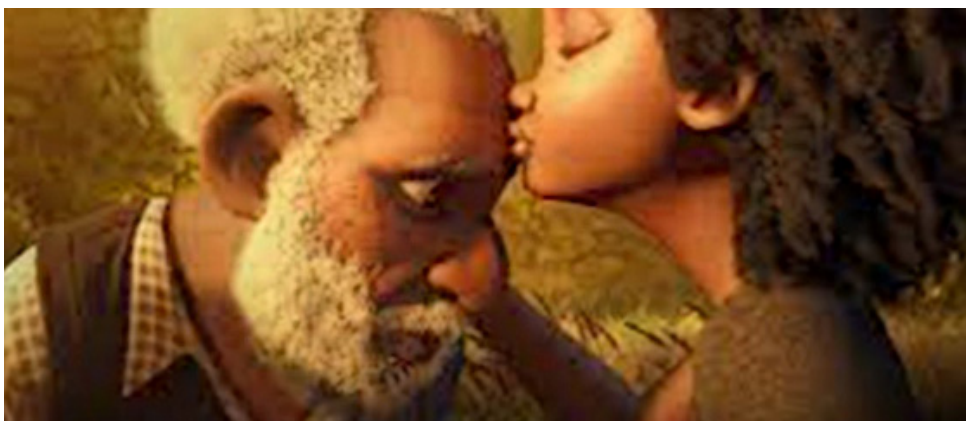


Figura 2 – Permanência da palheta de cores

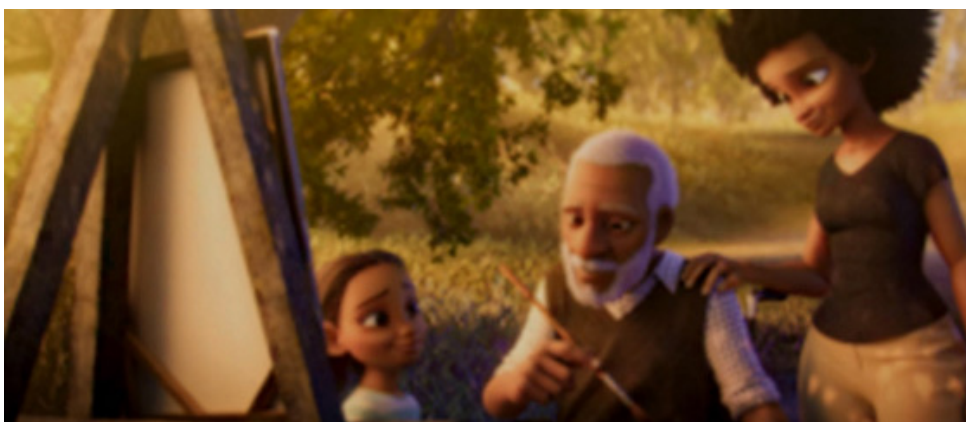


Figura 3 – Atmosfera crespular

Conclusão: a potência do olhar

O olhar do protagonista entregue à pintura ao adentrar no ateliê e rever a tela em que pintou sua musa inspiradora é muito relevante, é quando o devaneio se apresenta como um mergulho na tela, desse modo, ele rompe com o imediatismo do tempo e do espaço, se vincula à sua amada em um exercício imaginativo sem barreiras ela lhe estende as mãos, sorri, o abraça, eles dançam, recalçando até mesmo sua condição de cadeirante, acaricia os cabelos, o rosto e se beijam, abrandando temporariamente toda a dor.

Nosso olhar também é convocado na apresentação do pincel no início e no final da narrativa, e, enriquecida pelo título “Canvas”, parece sugerir a concretização real de uma tela, uma pintura, justifica-se nesse sentido o protagonismo das imagens na obra, a potência de uma linguagem trabalhada em diálogo com a música, com os sons diegéticos, com o gestual, que seria a celebração do próprio cinema em sua gênese: imagens em movimento sem legenda, exigindo do público que mergulhe na história, guiando-se pela potência do olhar.



Figura 4 – Fotograma inicial

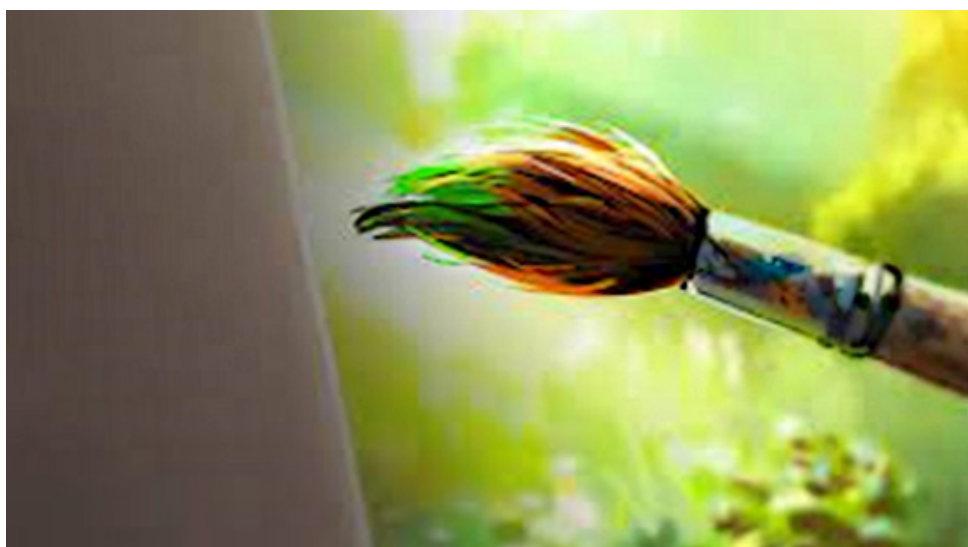


Figura 5 – Fotograma final

O final da animação mais uma vez chama o espectador a imaginar, elaborar e construir seu desfecho. A dúvida calibra a história, o questionamento, a imprecisão, as possibilidades de interpretação são princípios artísticos que se revelam em *Canvas* (2020). “A grandeza e a ambiguidade da arte consistem no fato de que ela não prova, não explica e não responde às perguntas” (Tarkovski 1998, 60). De fato, a arte não ocupa o lugar da solução, ao contrário, tende a sinalizar, destacar, alertar, advertir, provocar nossos sentidos, ela chama à baila o espectador a refletir sobre obra. Será que o protagonista retorna ao seu lugar de falante “no idioma emocionalmente contagioso da arte” (Tarkovski 1998, 61)?

Referências bibliográficas

- Bosi, Alfredo. 2000. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática.
- Elsaesser, Thomas e Hagener, Malte. 2018. *Teoria do Cinema: uma introdução através dos sentidos*. Campinas, SP: Papyrus.
- Freud, Sigmund. 1996. *Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud*. Volume XXI, Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.
- Gagnebin, Jean Marie. 2009. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34.
- Ostrower, Fayga. 2014. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- Tarkovski, Andrei. 1998. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.

Filmografia

- Canvas*. 2020. De Frank E. Abney III. Estados Unidos. Netflix.

Marcas visuais das dores da alma: uma análise estética e socio pedagógica do filme *Prova escrita*, de Luiz Gustavo Ferraz

Dijaci David de Oliveira

UFG, Brasil

Rita Márcia Magalhães Furtado

UFG, Brasil

Dijaci David de Oliveira

Professor na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Sociologia pela Universidade de Brasília (1996), Licenciatura em Ciências Sociais (1997), mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1999) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2007). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Criminalidade e Violência (Necrivi), da Faculdade de Ciências Sociais da UFG.

Rita Márcia Magalhães Furtado

Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2000), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e estágio pós-doutoral em Sociologia da Arte na Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2014). Coordenadora do NEVIDA (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Infância, Diversidade e Arte) e pesquisadora do GEPEIAP/(Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Arte e Psicanálise).

Resumo

Este artigo objetiva analisar o filme *Prova escrita*, de Luiz Gustavo Ferraz. O documentário tem como abordagem o trabalho de uma coordenadora pedagógica de uma escola no sertão nordestino brasileiro. A análise do filme tomará como foco tanto os aspectos estéticos quanto os sentidos dos valores sociais inscritos no filme. Para dar conta disso buscamos o suporte das teorias da educação, assim como de teorias sociológicas. Nosso propósito será relacionar a construção do filme com as abordagens teóricas, relacionando-as aos problemas sociais brasileiros.

Palavras-chave: Estética, Evasão escolar, Prática pedagógica, *Prova escrita*, Luiz Gustavo Ferraz.

Abstract

This article aims to analyze the film *Prova escrita*, by Luiz Gustavo Ferraz. The documentary addresses the work of a pedagogical coordinator of a school in the interior of the northeast of Brazil. The analysis of the film will focus on both the aesthetic aspects and the meanings of the social values inscribed in the film. To address this, we seek the support of educational theories as well as sociological theories. Our purpose will be to relate cinema to theoretical approaches and to relate them to Brazilian social problems.

Keywords: Aesthetics, School dropout, Pedagogical practice, Written test, Luiz Gustavo

Introdução

Este artigo analisa a prática pedagógica presente na narrativa fílmica do documentário *Prova escrita*, de Luís Gustavo Ferraz (2019). A análise fílmica parte da experiência estética do gesto, e aqui especificamente do gesto pedagógico, e transita por um referencial teórico que dialoga com as perspectivas sociológica e estética do saber pedagógico. O filme, na perspectiva de nossa leitura, funciona como uma extensão do cotidiano da escola e daqueles que a frequentam. Ele faz isso ao trazer para o debate as condições sociais dos jovens de uma pequena cidade, a perspectiva de vida dos jovens negros, em especial dos jovens negros quilombolas, o problema da evasão escolar e o papel da escola no processo de superação dos problemas sociais.

Essa apreensão do real que o documentário consegue, por meio da narrativa de vida de adolescentes e da coordenadora pedagógica, para além das representações históricas da escola como lugar de padronização e homogeneização, institui lugares de subjetividade. Por isso, o documentário se apresenta ainda como um modo de resistência. Faz isso ao apresentar a escola como uma das poucas possibilidades de convivência com a pluralidade (posto que a escola é uma das poucas instituições sociais que permitem tal liberdade), e de crença desta como espaço profícuo para práticas pedagógicas emancipatórias.

Mas é a evasão escolar que se apresenta como a categoria central de análise. Assim, a compreensão de como esta se relaciona com o percurso de vida, as condições materiais e as perspectivas (ou a ausência destas) dos adolescentes é imprescindível para o entendimento do gesto estético de Janaína Barros, identificado por nós em sua prática pedagógica, e retoma a uma questão imprescindível para acompanharmos tal narrativa: se quando escrevemos (e também os escritores) falamos de nós (e como falamos, porque falamos, o que queremos falar). A coordenadora observa e registra os rabiscos deixados nas carteiras e nos banheiros para analisá-los. E, a partir deles, busca compreender as angústias e as alegrias desses adolescentes e dos jovens que frequentam a escola. Ou seja, ressignifica o sentido das imagens e textos por ela capturadas. Nosso propósito aqui é lançar luz sobre algumas questões a que fomos instigados ao visualizar-mos o filme.

O documentário *Prova escrita*: registro do real?

O filme *Prova escrita* se insere numa perspectiva do cinema engajado, ao reunir a técnica cinematográfica de documentário, a narrativa e o contexto sociopolítico da escola. Faz isso ao mostrar que o registro, por meio destes dispositivos cinematográficos e da prática pedagógica, tem por objeto não apenas a vida escolar, mas também a existência daqueles adolescentes e suas relações cotidianas com os outros e com o mundo.

A partir desse lugar, mais especificamente, no ambiente da cidade, da Escola Municipal Professora Ivani Oliveira e do Colégio Estadual de Seabra o filme traz uma característica presente nos documentários contemporâneos que é a voz da protagonista ao invés do discurso direto do documentarista, narrado em voz off. É este protagonismo que potencializa, em nossa perspectiva, o roteiro do filme. A coordenadora pedagógica (Janaína Barros) constrói a narrativa que sustenta sua prática pedagógica, os estudantes permeiam essa narrativa relatando seus enfrentamentos, suas superações e suas angústias tanto no espaço escolar quanto na vida social como um todo e, por sua vez, o diretor cinematográfico é o espectador primeiro do filme que faz a síntese desse processo, acrescentando elementos que ampliam as possibilidades estéticas do documentário, tendo a escola como espaço cinematográfico. O som dos grilos e das cigarras é a marca sonora do filme pois indica a interação do rural com o urbano na cidade de Seabra, no Estado da Bahia (Nordeste brasileiro). Essa dualidade é representada tanto nas paisagens filmadas quanto na composição dos frequentadores da escola. A estética do filme é composta pela realidade narrada, as sequências imagéticas do cotidiano da escola e da paisagem do “fora”, que situa a cidade em seu contexto geográfico. A desfocagem é um meio de chamar a atenção para alguns elementos significativos do filme, como a cena final, com a ênfase na equipe de limpeza da escola realizando o “apagamento” destas escritas, representativo tanto da efemeridade do registro quanto da abertura para novas escritas, que certamente virão.

Todos esses elementos compõem a estética do filme, que se pauta sobretudo, e neste especificamente, no encontro, na escuta e no gesto, na possibilidade que o cinema nos apresenta de descobrirmos mundos outros por meio desses encontros imagéticos, na possibilidade de abertura de uma dimensão afetiva que dialoga com a singularidade e a sociabilidade dos sujeitos.

Prova escrita e a estética do gesto

Comumente, as escolas priorizam referências clássicas de imagens da arte, com o intuito de “decoração” de seus espaços. Há também aquelas que com a pretensão de valorizar a cultura local, abrem espaço para o grafite como forma de expressão mais contemporânea. Mas as imagens às quais o filme se dedica, não se inserem em nenhuma das possibilidades anteriores. A escola acolhe também essas imagens, mas é sobre as marcas visuais das dores da alma que a coordenadora pedagógica Janaína Barros se debruça. Ela recolhe os fragmentos das escritas dos estudantes buscando intersecções entre os desenhos como representação da (con)vivência dos estudantes e as causas da evasão escolar. As experimentações conceituais advindas das imagens coletadas apontam para formas possíveis de tornar a escola um espaço mais acolhedor, não somente do ponto de vista epistemológico, mas também ontológico, pois diz respeito da própria existência. Assim, percebemos no filme uma estética do gesto.

O que essas imagens falam? Nesse sentido há uma junção do que elas contêm de simbólico e o gesto de escuta intencional de Janaína do que, a partir desses signos visuais, os jovens pensam sobre a vida, a escola, o amor, além de tantas outras manifestações sentimentais. As imagens apresentam uma potência que convida à reflexão sobre as questões que envolvem o cotidiano da escola. Com o olhar crítico com relação aos problemas que o filme explicita, nos fixamos na atitude da coordenadora pedagógica, para tomarmos o gesto que acolhe como um gesto estético pois este possui uma forma que une o sensível ao inteligível.

Entendemos o gesto como algo que simboliza um modo de ser, vinculando e

promovendo, pela espontaneidade, a identificação da arte com a vida. Segundo Jean Galard, “o gesto é a poesia do ato” (1997, 27). Comumente pensa-se o gesto como ato simbólico servil, de imitação, um movimento que acusa a incapacidade de criação e invenção, o que lhe imputa muitas vezes a qualidade de “falso”, pois o gesto também sintetiza a marca civilizatória da passividade trazida pela modernidade e a possibilidade de, por meio dele, controlar ou ser controlado numa sociedade administrada. Essa seria uma leitura possível por meio da ideia de “ação social” em Max Weber (2000). O Gesto é comunicação. Mas só o é se o sentido é compartilhado entre as partes. Se ambos compreendem e compartilham o sentido e significado do gesto, então ocorreu uma ação social. Contudo, Galard busca ir além da ideia de “troca”, ele busca a poesia. Por essa perspectiva, o gesto pode ser, inclusive, a ausência de movimento, ou um ato que comunica, em sua simplicidade e totalidade, uma intenção e uma prática desinteressada, que exala propósitos colaborativos. Assim, há possibilidades intrínsecas ao gesto que o vinculam à intuição e à experimentação e requerem “saber, com gestos mínimos, abrir o curso banal da existência à estranheza” (Galard 1997, 19).

Com uma expansão exterior do movimento mimético interior que expressa mais o sentimento do que a fala, apesar de estar a ela vinculado, o gesto institui o paradoxo do vínculo e da autonomia. Christoph Wulf (2013) diz que os gestos, quando analisados nos contextos sociológico e pedagógico, podem ser representativos de dimensões distintas, analisados como movimentos do corpo, como expressão e representação, como modos de criação e educação (sobretudo de crianças) e como modos de criação de significados.

As imagens seriam assim, um modo de resistência à disciplina imputada, uma possibilidade de constituir, ou de restituir os espaços de existência pautados na pluralidade e na abertura para práticas emancipatórias, um espaço bastante profícuo para se repensar as ações humanas, no sentido de democratização, ampliação e circulação desses saberes. Ao registrar aquilo que a escola não consegue contemplar, a coordenadora percebe vários elementos de análise ali imbricados. Ali temos uma clara ruptura dessa escola (da prática da coordenadora) com o modelo de escola reprodutivista (Tomaz da Silva 2000). Fosse uma escola tal qual o modelo descrito por Bourdieu (1990) ou Althusser (2008), sem dúvida, a história dos jovens se encerrariam nos dados de evasão, de reprodução da mão de obra barata, do processo de repetição das histórias de fracassos. Tanto que em algumas passagens do filme se afirma: “quando chega o meio do ano, os quilombolas desistem!”.

Um dado importante que o filme se propõe é reafirmar o valor da escrita como forma de transmissão de estados da alma. O diretor evidencia isso ao contrapor as escritas dos alunos e alunas nas carteiras às escritas rupestres. A relação não é direta, mas ele faz uma analogia entre as escritas rupestres e as escritas dos estudantes. Devemos lembrar que a cidade onde o filme documentário foi realizado está incrustada em uma região rica em sítios arqueológicos de habitantes pré-históricos. Assim como os arqueólogos recuperam histórias perdidas no tempo tentando estabelecer laços e nexos entre cada gravura pintada nas pedras, a coordenadora pedagógica se torna uma arqueóloga das escritas atuais.

Os alunos não usam mais as pedras ou as cavernas, mas usam as escolas e suas carteiras. Assim como os habitantes pré-históricos, deixam rastros e comunicam seus segredos, medos e sonhos. O filme deixa claro que os estudantes dessa escola não são alheios às novas tecnologias e suas novas formas de escrita. Mas a grafia inscrita nas carteiras ganha publicidade, pois ela foi lançada aos olhos do mundo. Bem diferente da escrita das redes. As redes são espaços/ambientes do ego, as carteiras escolares, o lugar da dor. As redes estão povoadas de pessoas felizes (riem, dançam, cantam), elas estão bonitas, bem-vestidas e em lugares bacanas. Isso porque é um espaço de disputa. Mas a carteira escolar é tão somente um espaço rústico, quase tão inóspito quanto as paredes de uma caverna. Ali, sim, podem escrever o que não conseguem quando transitam pelas redes sociais. Lá podem falar de dramas que não possuem espaço ou clima nas redes. Aí eles deixam rastros que apenas os arqueólogos conseguem dar corpo e forma. Mas que consequências práticas podemos retirar dessa estética do

gesto?

A coordenadora pedagógica se vê como parte da vida dos alunos e alunas da escola. Tal qual eles, que lutam e enfrentam dificuldades para sobreviver, ela também teve uma história dura. Quando ainda era jovem, foi vítima de abuso. Essa marca permaneceu incrustada em sua memória. Contudo ela conseguiu superar, mas cresceu tendo empatia pelas pessoas que, como ela, são negros, são desprovidas de oportunidades e estão condenadas a entrar por uma porta da escola e sair por ela sem completar os estudos. Sua empatia a fez ser mais que uma professora repetidora (a intelectual tradicional, na acepção gramsciana), mas se transformou em uma intelectual orgânica, como diria Gramsci (1982), que é aquela que busca pesquisar, conhecer e produzir novos saberes.

Dessa forma, a relação pedagógica que se estabelece entre a coordenação e os alunos revela aspectos cruciais para pensarmos a articulação – da qual a escola não está isenta –, dos elementos sociopolíticos e psicológicos como síntese da vida coletiva da qual ela é palco. O filme evoca a necessidade de lançarmos um outro olhar para a escola para além daquele historicamente construído, desvelando o espaço escolar como um oásis no contexto cada vez mais embrutecedor do atual sistema de ensino. A atenção dedicada aos vestígios deixados pelos alunos abre uma experiência de problematização da relação ensino-aprendizagem e do contexto no qual se dá a evasão escolar.

O vestígio é o que marca a presença de algo, mesmo que já esteja relativamente distante no tempo, que possa ser significativo para o contexto atual. Há um discurso lacunar nos vestígios deixados e é o olhar testemunhal de Janaína que resgata esse rastro e o coloca em evidência para uma análise comportamental dos estudantes, juntamente com a equipe de professores.

Tornar-se sensível às condições materiais e ao contexto no qual estes estudantes se inserem, faz com que Janaína, com uma finalidade claramente demarcada de extrapolar a prática instrumental da atividade de coordenação, institua, mesmo que involuntariamente, uma estética do gesto, pautada na análise sensível e estruturante da atividade catártica dos estudantes. Ao transgredir o viés ideológico e normativo da instituição escolar, ela institui o cultivo de uma sensibilidade na conduta, que para nós é representativa de uma estética do gesto.

O poder da escrita no filme *Prova escrita*

O livro, e com ele, a ideia da escrita, ao longo de muitos anos, e mesmo ainda hoje, tem sido visto como um instrumento importante para o processo de comunicação e de conexão de milhares de pessoas com o mundo. O livro foi, por longos tempos uma das mais poderosas formas de expressão dos saberes, das ideias e mesmo dos segredos mais íntimos das pessoas (por exemplo, por meio dos diários). A escrita, e o livro, também foram fundamentais para a consolidação de uma forma de pensar, de ser e se colocar no mundo. O filósofo Sloterdijk (2000), na obra “Regras para o Parque Humano”, inicia seu diálogo destacando que os livros são “cartas” endereçadas aos “amigos” distantes. Por meio dessa metáfora, o autor chama a atenção para a longa tradição cultural que inspirou o processo de humanização. Ou seja, a rede que se estabeleceu em torno do pensamento literário e da escrita contribuiu de forma sistemática para a humanização dos seres humanos – eles falavam de seus medos, suas dores e apontavam os melhores caminhos para superarem os desafios de uma vida em comum.

Porém, Sloterdijk destaca que nos tempos atuais, a cultura das trocas de conhecimentos por meio dos livros está se esgotando. Eles já não são objetos de diálogo. E com isso a cultura humanista que se fez sobretudo por meio das trocas de ideias, valores e diálogos, via leitura e reflexão, está se esgotando. A tradição humanista e as humanidades estão perdendo espaço no mundo inteiro. Logo, as pessoas se tornam distantes dos problemas vividos por cada um. Nesta mesma linha, Waters afirma que:

Ao longo dos últimos anos, avisei aos estudiosos e editores de humanidades que se preparassem para um futuro no qual os editores, como eu, deixariam de publicar livros demais e passariam a publicar

livros de menos. É justamente isso! Vimos diminuir, acentuadamente em alguns casos, o número de publicações na área de humanidades [...]. (Waters 2006, 9).

O que significa isso? Para Waters, o problema está no fato de que os padrões de exigência acadêmica estão minando as humanidades. Os processos de citação, referências, resultados acabam por beneficiar uma abordagem científica, em detrimento de outras (leia-se, as humanidades). Todavia, para Sloterdijk o problema é mais grave. Trata-se de um cenário mais pessimista que implica uma nova derrota do humanismo (considerando que a 1ª e 2ª Guerras Mundiais representaram a primeira grande derrota, como afirmou Heidegger (1967) em “Carta ao humanismo”).

Para Sloterdijk a representação da derrota estaria no fato de que as novas tecnologias da comunicação não dão conta do processo de reflexão humanista, tal qual o produzido pelo livro. Contrariamente, elas são muito mais eficientes como forma de expressão de valores anti-humanistas. Quando interligamos a herança humanista defendida por Sloterdijk e a realidade vivida pelos jovens de Seabra (BA) vemos claramente que aquela cidade hegemonicamente formada por negros e negras, estão longe de gozar das benesses da modernidade. Lembremos que os jovens daquela pequena cidade estavam “anteados” com o mundo. Contudo isso não é o suficiente para torná-los incluídos. Há vários outros aspectos para pensar esse tema, mas teríamos que nos aprofundar em outras discussões que não caberiam aqui.

Voltemos ao fio condutor percorrido pela coordenadora pedagógica. Com quem os alunos e alunas buscam apoio moral e existencial? Esse é, sem dúvida, um dilema da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que vivemos em meio a centenas de pessoas e navegamos em dezenas de redes sociais, os jovens não têm com quem partilhar suas vidas singulares. O mundo do WhatsApp, e de tantas outras mídias sociais é um mundo que não se olha nos olhos – face a face. Um famoso sociólogo, George Simmel, escreveu um texto “A metrópole e a vida mental” (1973) em que destaca que a sociedade moderna, em particular, as grandes cidades (a metrópole) se caracteriza pelo distanciamento das pessoas e por uma vida de indiferença nas relações cotidianas. Isto é, se nas pequenas cidades as pessoas conversavam com todos e todos sabiam sobre sua vida, nas grandes cidades, ser distante e indiferente se consolida como regra.

Talvez a sociedade tecnológica tenha substituído o livro (tal qual nos fala Sloterdijk), contudo, ainda temos a cultura da escrita. É por meio dessa escrita que os jovens se comunicam com o mundo e com seu meio. Se suas histórias não cabem em livros, em postagens, ainda cabem em carteiras escolares. Quando isso ocorre, o trabalho de “pesquisa arqueológica” levado a cabo pela coordenadora pedagógica se torna crucial para compreendermos as trilhas e dramas percorridos pelos jovens de Seabra (BA).

Considerações finais

O registro de novas formas de experimentações pedagógicas, e mesmo pelas linguagens visuais e narrativas autobiográficas, é uma prática que permite, segundo Diker, “subtrair a palavra dos professores da posição subordinada em que a situa na distinção ciência-arte (ou inclusive na distinção teoria-prática)”, mas para isso, “será necessário que essa linguagem promova a distribuição de autoridade que as divisões dicotômicas do território do saber pedagógico instituem, colocando em jogo outras linguagens e outra estética”, rearticulando a subjetividade que se faz a partir da arte, da literatura e da política, e colocando em primeiro plano, segundo ela, o sensível individual que força a tomada de posição política e assim, “o visível se rearticula, a palavra emerge outra”. (Diker 2010, 23)

Enquanto estamos, como professores, dedicados à transmissão de conteúdos por meio da fala, o filme nos convida a observar e a escutar, sem emissão prévia de julgamentos, numa atitude necessária de elaboração do pensamento e da responsabilidade de uma devolutiva, com nossa práxis, dos problemas explicita-

dos. Em determinado momento do filme, o cotidiano assume o protagonismo, com os relatos dos jovens sobre seus medos, suas alegrias, suas trajetórias de vida, suas escolhas... o que promove a identificação com o que já, em algum momento de nossa trajetória escolar, vivenciamos.

Assim, percebemos que o discurso de equidade é distorcido pela ainda assimétrica relação de professores com alunos, que não passa apenas por uma escolha do educador, mas é uma questão estrutural que diz respeito ao sistema educativo como um todo, pois, como nos diz Miguel Arroyo, “as pedagogias que se pensam universais não passam de pedagogias vinculadas a formas particulares de produção, de trabalho, de lugar nas relações sociais e políticas” (Arroyo 2014, 91). Desde as políticas educacionais de gestão pública até a seleção e a sistematização dos conteúdos a serem ensinados, como método eficaz para conseguir determinado resultado e sua posterior avaliação, há fortes possibilidades de segregação. As causas da evasão passam pela dificuldade de acesso e a impossibilidade da permanência. François Dubet (2008) nos chama a atenção para o fato de que a escola deveria ter por princípio uma cultura comum, que se sobreponha aos fatos pedagógicos, atenuando os efeitos da desigualdade causada pela competição meritocrática que privilegia alguns poucos estudantes. Deste modo, “o colégio deve aprender a educar juntos alunos diferentes”. (Dubet 2008 91) garantindo o que é comum a todos eles, promovendo um aumento do nível geral de formação, pautando em critérios de justiça, equidade e cidadania.

Para além da escola pautada nos preceitos da modernidade, que privilegia os processos de leitura, memorização, racionalização e escrita dos saberes e que organiza o tempo, o espaço e a disciplina dos corpos – tríade que representa a sustentação desses processos – a escola produz os corpos dóceis que imputam a passividade. Ora, o corpo, para além de sua função biológica que a escola disciplina, é também experimentação e exploração do mundo.

Nesse sentido, o filme problematiza as mazelas da escola, aquilo que ela por si só não consegue resolver, pois a vida de quem a frequenta é também permeada pela afetividade, pelo desejo, pela vida social, pelos elementos psicológicos, pela necessidade de sobrevivência e se apresenta nos vestígios que essas pessoas deixam na escola, em forma de escrita ou desenho. Ao partir do pressuposto de que a escola deve se colocar à escuta, Janaína registra as imagens, mas não apenas para catalogá-las e arquivá-las. Esse registro faz um movimento que percorre os caminhos da pesquisa, da busca e identificação de dados que possam fazer sentido na vinculação com as imagens e os escritos, seguindo também um movimento dialógico, pois, conforme sugere Paulo Freire (1997), ao falar que o ensinar exige que se pense criticamente a sua prática, pois este ato “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire 1997, 23)

Portanto, o filme se constitui como um modo de representação pautado nas interações sociais. É um instrumento de análise das relações estabelecidas no interior da escola, incorporando aos seus efeitos estéticos (o plano, a trilha sonora, a duração das cenas) a realidade sobre a qual a câmera lança seu foco. Ao estabelecer um modo sensível de conduzir o olhar do(a) espectador(a), a narrativa se torna o meio de ascender a um certo conhecimento que se manifesta no sentido das ações ali tomadas pela coordenadora pedagógica. A mediação que ela estabelece com a realidade com a qual ela lida cotidianamente na escola, busca o sentido da observação das diversas categorias de registro ali instituídas, nos fragmentos por ela fotografados após o término das aulas, dos escritos nas carteiras escolares, paredes, portas e interruptores da escola. Essa prática cultural juvenil de registro de pequenos trechos, assim como a pichação mostrada em alguns muros de Seabra, estabelece uma ponte que os adolescentes estabelecem para, ao revelar algo no campo do visível criando uma identidade oculta, insinuar que há uma face obscura dessa “gramática visual” por eles deixada. É essa forma específica de escrita que permite à coordenadora ascender a esse universo e tentar decodificar o sentido desse ato, legitimando-o ao estabelecer uma relação objetiva, mas solidária com esses estudantes. É esse sentir-se parte que faz com que a escola não seja apenas fechada entre seus muros. Tal

prática mostra que a escola pode dialogar com a vida e imprimir nela a confiança no porvir.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. 2008. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ARROYO, Miguel. 2014. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. 1990. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DIKER, Gabriela. 2010. A proposito de la educación como arte. In: FRIGERIO, Graciela. DIKER, Gabriela. *Educar: sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires: La Hendija, pp.15-24
- DUBET, François. 2008. *O que é uma escola justa? a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GALARD, Jean. 1997. *A beleza do gesto*. São Paulo: EDUSP.
- GRAMSCI, Antonio. 1982. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HEIDEGGER, Martin. 1967. *Carta Sobre o Humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SILVA, Tadeu Tomaz. 2000. *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Editora Autêntica: Belo Horizonte-MG.
- SIMMEL, Georg. 1973. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editor. pp. 11-25.
- SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o Parque Humano*. Editora Estação Liberdade: São Paulo, 2000.
- WATERS, Lindsay. 2006. *Inimigos da Esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora Unesp.
- WEBER, Max. 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial [Vol. 2, Cap. VIII, pp. 154-162].
- WULF, Christoph. 2013. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. São Paulo: Hedra.

Filmografia

- Prova Escrita*. 2019. De Luis Gustavo Ferraz. Brasil.
- Outros Olhos Filmes, HDV

Cinema and the *Matrixial* Gaze

Stella Carneiro

Universidade Lusófona, Portugal

Stella Carneiro

Graduated in Social Communication and Cinema at Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) in São Paulo (2016), Master in Arts with specialisation in Screenwriting from Universidade Lusófona in Lisbon, Napier University in Edinburgh and Baltic Film and Media School in Tallinn, as part of the Erasmus+ Masters Program Kino Eyes – The European Movie Masters (2021).

Abstract

Using Freudian psychoanalysis, Laura Mulvey (1975) carefully explores the *male gaze* in her article *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, criticizing its implications and linking the representation of women on-screen as an object-of-desire to the *male gaze*, largely criticised by bell hooks in the 90s. Considering Bracha L. Ettinger's theory of the Matrix, which translates to *frame, grid and womb* and encompasses psychoanalytic concepts beyond Freudian perspective on femininity, is it possible to investigate another type of gaze in Laura Mulvey's article? In times such as our own, can Bracha L. Ettinger's definition of the *matrixial gaze* provide an alternative foundation to the cinematic apparatus itself?

Keywords: Cinema, Feminist Film Theory, Psychoanalysis, *Matrixial Gaze*, Matrixial Screen.

Introduction

I initially began my studies in film theory with the aim of defining the *female gaze*. I first realised how unlikely it was to arrive at such conclusion without annihilating the way we perceive the foundations of psychoanalytical theory of film. Since Freudian and Lacanian concepts are so deeply rooted in this field, I found it impossible to escape the *castration complex* rhetoric which the feminine had been condemned to. By researching feminist film theory, taking, as a starting point, Laura Mulvey's approach in her article *Visual Pleasure and Narrative Cinema* published in 1975, she was unsuccessful on providing a precise answer on what would a *female gaze* consists of. Looking through different authors who have criticised Mulvey's observations, such as bell hooks¹ and her *oppositional gaze*, very few offered an objective notion under psychoanalysis of what we could define as a *female gaze* in such a widely explained manner as the *male gaze* had been explored. That is, until I began studying contemporary psychoanalyst Bracha L. Ettinger.

By the time Mulvey wrote her famous article, Freud's theories had been largely discussed among the common public. Sigmund Freud passed away thirty years before Mulvey was able to publish her article. Bracha L. Ettinger, on the other hand, is alive and still in constant supervision of her work. Her latest book to which my article bases itself upon – *Matrixial Subjectivity, Aesthetics and Ethics* – is a compilation of work up to the 90s released in the past year of 2020. Her contemporary theories discuss matters such as subjectivity, art theory, ethics, and femininity – the latter to which Freud failed to do so².

Bracha L. Ettinger was born in Israel and spent her latest years in Paris, where she studied Aesthetics and Psychoanalysis. Her theoretical work has been extensively discussed among her area of education³, while her art-work has been featured in museums and galleries around the world⁴. She had an inspiring conversation with Emmanuel Levinas on femininity, a topic he previously resigned from speaking of, from which they concluded that the feminine (and the *Other*) is a matter of *futurity*.

Bracha L. Ettinger's theoretical work is mostly influenced by Lacan's psychoanalytic theories (regarding gaze and *Otherness*) and is in conversation with

1. bell hooks requires her name to be written in lowercase letters following the Chicago Manual of Style (2009).

2. In his question to his French colleague, Marie Bonaparte, Freud (1937) acknowledges the possibility of feminine desire that might not be directed to the masculine phantasy: "The great question, the great question that has never been answered and which I have not been able to answer, despite my thirty years of research into the feminine soul is, "What does a Woman want?" (Freud 1937, 474)

3. Griselda Pollock, Jean-Francois Lyotard, Brian Massumi, N. Katherine Hayles, Julian Albilla and Sheila L. Cavanagh are a few contemporary and relevant theorists which discuss matrixial theory. Bracha Ettinger currently teaches in Switzerland alongside some of the most well-known intellectuals in the world, such as Slavov Zizek and Judith Butler, the latter who also wrote on Bracha L. Ettinger's *Eurydice* painting series and theory.

4. Museum of Modern Art (MOMA) in Oxford, Pompidou Centre in Paris, The Palais des Beaux Arts in Brussels, Stedelijk Museum in Amsterdam, the Biennale of Istanbul, the Biennale of Kochi, The Castelo di Rivoli are among of the many contemporary museums in which Bracha L. Ettinger's art-work has been exhibited.

Merleau-Ponty's phenomenology through her concept of *copoiesis*. She centres her work on a theory she defines as the Matrix, translated from Latin, the word can mean *frame*, *grid* and *womb*. These three definitions are the core aspects of her theoretical work: *frame*, in matters of art theory and screen; *grid*, as the link between subjects in a shared *borderspace*; and the most complex, *womb*, on how the prenatal phase, influenced by the pregnant body-psyche with which the presubject is "borderlinking", reflects into subjectivity and gaze. Her work does not dismiss Freud and Lacan's insights, but rather complements and enlarges concepts of Phallus and castration. Ettinger has found a definition for what she determines as the *matrixial gaze* which functions wit(h)in⁵ the *male gaze* (referred as the *phallic gaze*⁶).

Cinema and the Matrixial Gaze

Laura Mulvey ends her famous article in a melancholic tone:

"Women, whose image has continually been stolen and used for this end, cannot view the decline of the traditional film form with anything much more than sentimental regret." (Mulvey 1975, 18)

In her article *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, published in 1975, Laura Mulvey analyses classic Hollywood cinema and concludes that 'woman' is "subjected to her image as a bearer of the bleeding wound" (Mulvey 1975, 7). Inside the Freudian *castration complex* through which she bases her article upon, other theorists consider that the 'woman', not only occupies a place of "wound", but also of a "lack" (Pollock 2004, 51) and an "absence" (hooks 1999, 118). Under this *castration complex* notion, the desire of the 'woman' to possess a penis is the imaginary condition of entry to the Phallus symbolic. Modern psychoanalysis, as it is schooled by Freudian and Lacanian influences, focuses subjectivity inside the prism of the Phallus or its *castration*.

Griselda Pollock (2004), art historian and cultural analyst in the field of visual arts, agrees with the statement above. According to her, Freudian psychoanalysis is an accumulation of "separations, splits, cuts and cleavages" (Pollock 2004, 6) captured into the traumatizing complex named after Oedipus. This phallic model which refers to the 'woman' as "the bleeding wound" configures the feminine with the "archaic Other, Thing and cause of desire" (Pollock 2004, 51). To Bracha L. Ettinger (2020a), the issue with Freudian and Lacanian subjectivity is that it bases itself on a concept of *Otherness* which is a negation of the subject. This is the origin, Pollock argues, of all the extremities which the phallic symbolic carries (Pollock, 6). The subject I engages with a subject which is a *not-I*. This differentiation in language places the Other to a place of negativity of the subject itself.

This problem – of encountering *an-Other* subjectivity outside the phallic model in modern psychoanalysis – translates into film theory, which Mulvey finds it a challenge to escape (Mulvey 1975, 7). Mulvey's propositions rely on what alternative cinema can offer in terms of breaking the convention of Hollywood cinema. Is traditional narrative cinema, then, condemned to the limitations of the *phallic gaze*? Bracha L. Ettinger provides answers and a better alternative.

To engage with Ettinger's theories we must, at first, dislocate the term 'feminine' from the Freudian-Lacanian paradigm. The 'feminine' should not be considered as competition of the female organ over a male organ. In her theories of the Matrix, the *womb* symbolically refers to a "structure, a logic, a process of subjectivization and meaning-making" (Pollock 2004, 58). The *womb* is a signifier such as the Phallus between "thought, phantasy and its corpo-Real which is never anatomy or nature" (Pollock 2004, 58). Bracha L. Ettinger, is, however, very careful explaining in her theories that despite having the *womb* to justify a symbol, the subjects do not need to possess one to enter the Matrix symbolic. If that were

5. The bending, change and spelling of words to enlarge their meaning is commonly found throughout Ettinger's work. In this case, "with" and "in", as well as "with-in", signify the larger concept to which Matrixial theory relies itself so much upon.

6. It is important to note in this article that bell hooks refers to the latter as the phallogocentric gaze.

the case, the *womb* would be phallic, as it can be lacking or possessed by the subject. Neither it is to say that having a *womb* is at the core of 'femininity', since all subjects are born from a *womb*, it cannot be gender exclusive. Subjects within the Matrix are *I(s)* and *non-I(s)*, the (s) carefully placed here signify subjectivity as a matter of 'severality', since at the centre of Matrixial theory the subject is several. Bracha L. Ettinger considers subjectivity "as an encounter with the other" (Ettinger 2020, 142).

The Matrix, according to Bracha L. Ettinger, is not an opposition of the Phallus and neither is it its denial. It coexists and encompasses the Phallus in itself, since the Matrix refers to the prenatal and pregnancy phase as a symbolic nature to subjectivity. In the Matrix, on/off, possession/lostness, absence/presence are concepts which are not opposites, but rather coexist in a world-grid-system (Matrix) which none have hierarchy over the other. In 1993, Bracha Ettinger explains:

"(...) the *womb* and the pre-natal phase are referents to the Real to which the imaginary Matrix corresponds. But as a concept, the Matrix is no more – but no less – related to the *womb* than the Phallus is related to the penis. That is, Matrix is a symbolic concept." (Ettinger 1993b, 12)

An issue I found upon reading feminist film theory is not only that the *male gaze's* definitions and implications are so deeply analysed, but also that feminist film theory lacks intersectional thought on '*an-Other*' subjectivity. Despite the recognition of the damage the *male gaze* can provoke is found among the criticism, a solution for the *female gaze* is mostly regarded as a counterpoint or adversary to the *male gaze* in a system which is limited to the Phallus symbolic.

"The concept of the gaze [le regard] has played a major role in feminist theories of cinema, art and the image. In its popularization as 'the *male gaze*', the gaze is attributed to a subject who looks and an object that is looked at and objectified." (Pollock in [Ettinger 2020a, 241])

In her book *Black Looks: Race and Representation*, bell hooks (1999), a film theorist known for her contributions to critical race theory, speaks of the gaze of black spectators. She considers the op-pressive dynamics found in a world-system, where black people have been systematically repressed, which affects their representation (or "absence" of representation) in film. bell hooks considers: "That all attempts to repress our/black peoples' right to gaze had produced in us an overwhelming longing to look, a rebellious desire, an oppositional gaze" (hooks 1999, 116). Her criticism around Mulvey's article states that black people have been denied throughout history of their right to gaze or even, in the case of black women, to be an object of such, specifically referring to the *object of desire* which Mulvey configures the 'woman' to. hooks considers that Mulvey failed to recognize *an-Other* perspective through her binary male/female system of analysis, in such contributing to transferring the black 'woman' to a place of "absence" (hooks 1999, 118). hooks considers his to be reason to why black people have developed an *oppositional gaze* towards cinema.

This alludes to another concept present in the Matrixial theory presented by Bracha L. Ettinger, a concept which she named as *memory of oblivion* (1993a). Art-work, for Ettinger, is a form of *transportstation* of trauma. In a sense, art presents not only the "station" of the trauma-event in itself, but also "transports" subject(s) through it. This relates to Ettinger's work as a painter and her articulation of *copoiesis*, as the subject-painter when painting *an-Other* not only influences their own gaze, but also influences the gaze of *an-Other* in art-work.

Bracha L. Ettinger produced many paintings based on fragments of a traumatic photograph from 1940 taken in Mizroch, Ukraine, which she named *Eurydice*. These paintings are based on the fragmentation and replication of a historical document which shows a line of naked Jewish women, soon to be murdered in cold-blood by soldiers following the orders of Hitler into the Soviet Union.

Through fragments, Bracha Ettinger brings forward the lost gazes of many *Eurydices* she observes in the original photograph, resisting while at the same time outlining the *phallic-orphic gaze* which participated in killing them. Pollock considers the *orphic gaze* as one of the extremities of the *male gaze*, as the *orphic gaze* is the one that kills (Pollock 2004, 16). Pollock refers to Ettinger's words regarding her paintings in 1993 and 2000:

“Appearing and disappearing traced in the bleached monochrome by black ash, these spectral apparitions of a forgotten history then become the screen and support for the artists' re-peated and prolonged encounter with an affectively charged and traumatizing ‘*memory of oblivion*.’” (Pollock 2004, 13)



Figure 1 – “*Eurydice n. 5*” by Bracha L. Ettinger, 1994.

The Greek myth of Orpheus and *Eurydice*, under phallic logic, sees *Eurydice* as an object of a gaze rather than its subject. After pleading to Hades to bring *Eurydice* back to the world of the living, Hades gives Orpheus a simple task: to not look back to *Eurydice* until they reach the surface. When the couple is about to reach the *threshold* which separates the world of the living from the world of the dead, Orpheus disobeys Hades' order and looks back to *Eurydice*. *Eurydice* then vanishes, with her last words unheard. Orpheus, through his gaze, condemns *Eurydice* to the world of the dead.

“Not dead, nor yet alive, as a mytheme, *Eurydice* poses, therefore, a different question, a question of difference in arena in which Freudian theory so often stalls: femininity, but also, in a place which the whole question of contemporary culture's relation to trauma, history, memory and amnesia needs to make a turn to the feminine if only to avoid the trap of the Or-phic gaze that kills again.” (Pollock 2004, 13).

Citing Homi Bhabha's (1983) studies in the colonial imaginary, Pollock (2004) explains the dangers of the extremities present in the phallic model: "racism, xenophobia, fascism are premised on an ex-tremity of the castration paradigm" (Pollock 2004, 6). Mulvey, through her article published in 1975, warned us of the many *Peeping Toms* present in traditional narrative cinema – that 'woman' is an ob-ject, fragmented and moulded to that of male desire. *Peeping Tom* is a direct reference to a film of the same name, released in 1960, which features a character who kills women after filming them with his camera.

It is also not a coincidence that the criticism surrounding Mulvey's article written by bell hooks, that traditional narrative cinema is so tied to white supremacy. If we consider hook's analysis on *The Birth of a Nation* (1915), a film still largely studied in film schools today, it directly considers the extremist views recognized by Pollock and Bhabha. Not by coincidence, *The Birth of a Nation* was originally named *The Clansman* as a reference to the KKK, an organisation known for its contribution to racial-violence directed to black people. bell hooks understands that black film-makers/camera/characters/spectators are directly linked to a place of repression and absence in/on the film-screen. As hooks explains, even "the act of looking" of the black community was repressed (hooks 1999, 116), she also explains that the act of looking – the gaze – is, therefore, an "act of resistance" of the black spectator (hooks 1999, 116). Considering Laura Mulvey's article, hooks recognizes a place of ambiguity for the black female spectator:

"Looking at films with an oppositional gaze, black women were able to critically assess the cinema's construction of white womanhood as object of phallogentric gaze and choose not to identify with either the victim or the perpetrator. Black female spectators, who refused to identify with white womanhood, who would not take on the phallogentric gaze of desire and possession, created a critical space where the binary opposition Mulvey posits of 'woman as image, man as bearer of the look' was continually deconstructed." (hooks 1999, 122)

hooks largely criticizes Mulvey's perspective due to not only the binarism present in her article, as she sees it in a way to perpetuate the values of patriarchy through such analysis, as well as the lack of the recognition of the black female in film history and theory. hooks considers that the "starting point" for feminist film theorists such as Mulvey, developed through a feminist analysis over the years, are present in the black female spectator since their first contact with cinema (hooks 1999, 125).

"It may be very well that [feminist film theorists] engage in a process of denial that eliminates the necessity of revisioning conventional ways of thinking about psychoanalysis as a paradigm of analysis and the need to rethink a body of feminist film theory that is firmly rooted in a denial of the reality that sex/sexuality may not be the primary and/or exclusive signifier of difference." (hooks 1999, 124)

Through Ettinger's notion of *memory of oblivion*, Matrixial theory also speaks not only on matters of gender, but also of racism. The naked Jewish women present in the paintings of Bracha Ettinger understands anti-Semitism as well as historical female oppression through their nude bodies. Olympia, the painting of Édouard Manet, as perceived by hooks and other theorists such as Lorraine O'Grady, explains that while the white woman's body is subject to the pleasure of the *phallic gaze*, the black body of the maid, nameless, is carried with racial stereotypes of servitude and sexual difference (or in-difference). It is possible to recognize, through art-work, the traumatic events present in *the memory of oblivion*.

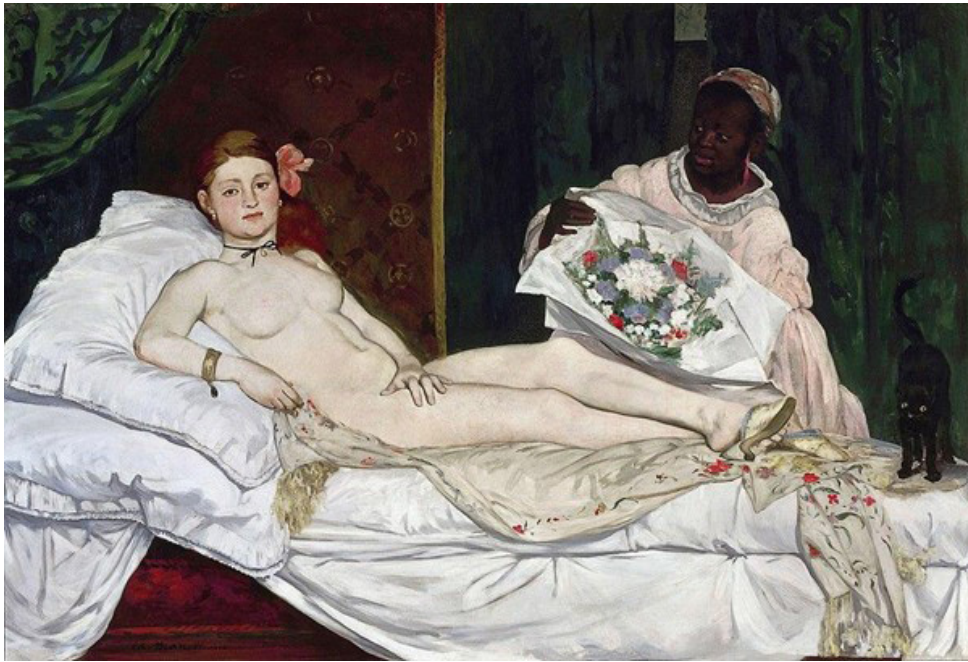


Figure 2 – “Olympia” by Édouard Manet, 1863. Oil on canvas. Paris: Musée d’Orsay.

Much alike to what Mulvey says identifying with the image seen through narcissism (Mulvey 1975, 10), and what hooks explains as the perspective of the oppositional resistance (hooks 1999, 116), Ettinger uses language to convey the significance of trauma, memory to the I in contact with the art-screen. Ettinger believes that art:

“is leading the transformation of the scope of art and aesthetics itself, in a bending toward an in-between borderspace between aesthetics and ethics, where I become fragile to/for the Other, who is, as Emmanuel Levinas has suggested, a trauma to me.” (Ettinger 2020a, 280)

While hooks suggests that feminist film theorists’ obsession with the “abstraction” of women leads inevitably to reinforce patriarchal roles (hooks 1999, 123), Bracha L. Ettinger considers it necessary to understand the place to which the feminine was condemned to, in order to finally understand psychoanalysis through a new light:

“If the post- and the pre-Oedipal *phallic gaze* banishes ‘woman’ as subject in art and propos-es itself in ‘her’ place or marks her as its object, the *matrixial gaze* restores ‘woman’ to a special kind of wandering entity as a link with-in several subjects, as assembled object for fragmented and severalized subjectivity, and as an affected conductible mediation.” (Ettinger 2020a, 279)

This is to say, the *matrixial gaze* accounts for hooks’ perspective on black femininity, as well as Mulvey’s observations of the phallic implications in psychoanalytic film theory. Inside both theorists’ observations, it is possible to recognize a somewhat unsatisfactory view on modern psychoanalysis and art theory. hooks criticizes the binary opposition, as well as criticizes how white men participate, in traditional narrative cinema, to the systematic oppression of black people. Meanwhile, Mulvey does not provide an alternative to the phallic model, and neither does she consider *an-Other* gaze related to traditional narrative cinema which is inherently oppositional. As hooks observed, Mulvey fails to consider how white women, despite being victims of the *phallic gaze*, participate in a system of racial-difference. hooks recognizes the possibility of a gaze which exists outside the contradiction of male/female as active/passive (hooks 1999, 121), as these cannot account for a feminine perspective which includes black subjects. A necessary distance from the phallic model is required, since ‘male’ sexuality has been allowed, through psychoanalysis, to create a universe imagi-

natively and linguistically hospitable to the Phallus, from which its subjectivity was obliquely figured. The feminine is listed as a “lack”, a “hole” and an “absence” not only of the Phallus but of its representation on the film-screen.

However, hooks’ criticism mainly involves the gaze of black spectators, and Laura Mulvey’s article on traditional narrative cinema describes three gazes associated with the film-screen, those to which are related and subordinated to the pleasure of looking. Mulvey considers the Freudian psychoanalytic concept of scopophilia “as one of the component instincts of sexuality which exist as drives quite independently of the erotogenic zones” (Mulvey 1975, 8), associating it with “taking other people as objects, subjecting them to a controlling and curious gaze” (Mulvey 1975, 8). Pollock explains Ettinger’s theories:

“The erogeneity of seeing and being seen (mastery by sight and exhibitionism) can become arrested in the perversions: sadism and voyeurism. In the realm of sexual curiosity, seeing and not-seeing is inflicted by castration anxiety and is deflected by fetishism.” (Pollock in [Ettinger 2020a, 242])

According to Mulvey, there are three different looks associated with cinema: (a) the gaze of the camera, as it records the pro-filmic event; (b) the gaze of the audience, as it watches the final product; (c) and the gaze of the characters at each other within the screen illusion (Mulvey 1975, 17). Traditional narrative film, however, denies the first two in order to subordinate them to the third gaze: “the conscious aim being always to eliminate intrusive camera presence and prevent a distancing awareness in the audience” (Mulvey 1975, 17). Ettinger’s *matrixial gaze* as a theoretical tool comprehends exactly what Mulvey would refer as a “distancing awareness”, since it cannot create a symbiosis of the subject(s) and the screen, and neither create a cut between the subject(s) and the screen. The *matrixial gaze* of the spectator requires distance at the same time as it requires the proximity to which it observes the characters in the film.

Bracha L. Ettinger proposes the *matrixial gaze* using Lacan’s theory as a starting point to the concepts of gaze and the phallic *objet a* (to which Mulvey refers as the Freudian *object of desire*), while at the same time, considering the scopic drive explained by Freud. The feminine, taken to Bracha L. Ettinger as an object ‘borderlinking’ between ‘presence and absence’ and between ‘presence and loss’; while also participating in ‘severality’ of a subject; is described as subjects *I(s)* and *non-I(s)*. The difference in language is a necessary point to understand a larger meaning, as the phallic subject *I* and *not-I*, based on the *castration* paradigm, configures *an-Other* subject to a place of negation of the self.

Pollock considers that in the Matrix a “screen spreads itself out to alter our understanding of the psychic meanings of the gaze” (Pollock 2004, 51), as through the *matrixial gaze*, eyes are not erotic organs as described by Freud, but ‘erotized’ (Pollock in [Ettinger 2020a, 242]). The eyes (and gaze) contribute to the “erotic aerials” or “antennae” of the psyche (Pollock 2004, 51). Bracha L. Ettinger carefully explains that “For such a *matrixial gaze*, it is the synergy between touch, movement, and vision which seems pregnant with aesthetic potentiality” (Ettinger 2020a, 279). The use of the term “pregnant” is no coincidence. Ettinger refers not to the physical *womb* itself, but to her symbolic signifier for the *womb*-organ, the Matrix, which encompasses incredible aesthetic potential due to its transgression from/of the phallic model.

“The *phallic gaze* excites us while threatening to annihilate us in its emergence on the screen; the symbiotic gaze invites us to sink inside it while threatening to annihilate us together with the screen.” (Ettinger 2020a, 242)

The Matrix can be understood through a process to which Bracha Ettinger refers as *metamorphosis*, which is a key concept in differentiating the *matrixial gaze* from the *phallic gaze* as accounted by Freud and Lacan, as well as from what Ettinger defines as the imaginary and phantasmatic symbiotic gaze (Ettinger 2020a, 278), the latter as a gaze which threatens to annihilate the sub-

ject through the screen. *Metamorphosis* operates through joining-in-separating with/from the other in an operation she defines as borderlinking that extracts Lacan's 'impossible feminine rapport' from its impossibility (Ettinger 2020a, 247). By uniting the words "metamorphosis" and "Matrix", Bracha conceptualizes this new term to refer to processes that occur between subjects in a shared matrixial *borderspace*, of which cannot account for "cuts" with *an-Other* as described by Freud and Lacan; nor for the complete "merging" into *an-Other* through symbiosis. *Metamorphosis* cannot have a focus or a fixed gaze, it accounts for transformations of the subject of in-between moments, dissolving itself constantly in favour of new boundaries.

Regarding the three gazes present in traditional narrative cinema, Mulvey (1975) considers that the gaze of film-maker/camera unites itself with the character's gaze, and subordinates this gaze to that of the spectator (Mulvey 1975, 17). As it may be, as the gaze of the camera often does, especially in the case of traditional narrative cinema, mirror the gaze of the character; however that character is a fragment of the film-screen, a subject of art-work which unites the film-maker/camera as well as the actor represented on-screen. The film-maker/camera/actor transports their own *matrixial gaze* to that of the characters in hope of its affective *linking* to the spectator. If, in traditional narrative cinema, the film-maker/camera is inevitably exclusive to the *phallic gaze*, such automatically dismisses a wider alternative for subjectivity. Even considering the film-maker or actor as part of the creative process behind the filmic-event is not recognized by Mulvey, as she only recognizes the gaze of the camera, merging different subjectivities to that of an object. As hooks carefully pointed out, this approach finds itself limited since it fails to consider gazes which have been systematically excluded from the filmic-event.

Black Panther (2018) directly reflects the traditional narrative cinema Laura Mulvey spoke of in her article. Written and directed by Ryan Coogler, featuring most of a black cast; being shot through a camera in the hands of a woman, Rachel Morrison; it cannot fit into Mulvey's perspective on subjectivity, especially regarding racial-difference. The *phallic gaze* referred by Mulvey does not consider a *memory of oblivion* which film-maker/camera is able to carry, in this case, regarding the systematic oppression of the black community in the plot; as well as consider female representation on-screen through the lens of a camera which is not exclusively phallic. Coogler and Morrison are not subjects of an identical gaze, but have, through *Black Panther*, achieved traditional narrative form. Even more so, despite containing mainly black characters, this film was viewed by spectators around the entire world, not limited to black audiences. It is possible to recognize, through a *matrixial gaze*, how *memory of oblivion* influences the plot and characters; as well as recognize that the three gazes of the film are not limited to an exclusive subjectivity of the Phallus, in which one gaze is entirely subordinate to the Other. This is to say that by having a psychoanalysis limited to the Phallus, it fails to consider analytically how *an-Other* subjectivity can affect the filmic-event.

This is not to say that black men cannot replicate the *phallic gaze*, nor that women are free from replicating such. As stated before in this article, the Matrix considers the Phallus as part of it, and these drastic cuts from film-maker/camera, character and spectator, which Mulvey relies herself upon, dismisses inherent subjectivities tied to the production of a film. hooks states that black film-makers are more than capable of replicating the *phallic gaze*, but does so carefully linking such gaze to repression. According to hooks, the gaze of the black man towards the white woman was historically repressed, and finds itself free of repression inside a dark auditorium, where black men can exercise the act-of-looking without fear. hooks recognizes that this repressed gaze participates in the pleasure of looking at an *object of desire*, as it masochistically participates in the power phantasy of the white man (hooks 1999, 118). The replication of such gaze from black film-makers is not understood, in her perspective, as equal to the *phallic gaze* described by Mulvey, since it carries the *transport-station* of trauma in their film through their *memory of oblivion*. I would even argue that

the “cuts” present in the phallic model analysed by Mulvey dismiss the contribution of *an-Other* subjectivity inside the filmic-process. The *matrixial gaze* can encompass such discussions, since it bases itself upon ana-lysing the complex links between subject(s), art-work and trauma.

It is also not to say that women cannot replicate the *phallic gaze*, such often is possible especially regarding *an-Other* subject as fragmented or displayed for pleasure. But even though it is not gender-specific, the *matrixial gaze* explained by Bracha L. Ettinger is an intrinsically feminine aspect. It is a feminine prism that transforms the way we analyse femininity in different genders and establishes the ‘woman-to-woman difference’. For more than three decades by now, Bracha L. Ettinger has worked on her series of paintings ‘*Eurydice*’, where with each painting she gives different answers to the question she had also brought to Levinas in 1997: “what would *Eurydice* say?” What will the figure destined to disappear say when she transforms herself from object to subject and occupies the position of a subject who is looking while being looked-at? *Portrait of a Lady on Fire* (2019), directed and written by film-maker Céline Sciamma, cinematography shot by Claire Mathon, exemplifies the *matrixial gaze* with the *transport-station* of trauma through art-work, as it also configures the *phallic gaze* observed by Mulvey. Like Ettinger, Sciamma is attracted to the enigma of *Eurydice*, having the characters actively discuss the myth during certain scenes, as well as produce art-work inspired by it. Throughout the film, the character of Marianne, a painter, fragments and replicates her object in painting, which is *an-Other* female-subject named Héloïse.



Figure 3 – Fragments of Héloïse drawn by Marianne on paper. Céline Sciamma, 2016, *Portrait of a Lady on Fire*.

This fragmentation through art-work results in a painting of Other subject, Héloïse, who considers lifeless; Marianne erases the painting dramatically, leaving it headless; and, thus, this painting must be redone, but only through the consent of the Other (Héloïse) and her mother. If we understand the *matrixial gaze* with the possibility of containing the *phallic gaze*, even through female characters, Marianne is observed in the film as replicating it - only to be dismissed by the subject of her painting. Afterwards, a *matrixial gaze* is considered by Marianne, in which the subject of her painting (Héloïse) actively influences and even participates in the painting of the art-work through the production of varied portraits in the film. As Bracha L. Ettinger explains:

“For the painter working in a *matrixial frame*, things look from the inside dispersed outside and from the outside diffracted within, and the painter joins and assembles the gaze by fragil-izing herself.” (Ettinger 2020a, 279)

The symbolic imaginary of the *womb* in the Matrix, however, does not exclude masculinity, for it creates encounter-events rather than an absence. Even though male characters have been excluded from *A Portrait of a Lady on Fire*, it is done so in a way in which accounts for Sciamma’s *memory of oblivion*, which has sys-

tematically excluded, throughout cinema history, of a space for lesbian cinema. The absence/presence concept, as already explained throughout this paper, requires a “cut” which can only be found in the phallic model due to the *castration complex*. So as Sciamma’s decision to exclude masculine-subjects from the film could be a reflection of the *phallic gaze*, such decision carries, most of all, the complexities of the *matrixial gaze*. As a theory, the *grid* of the Matrix is that of a web, which invites us to recognize that we are subjects linked to *an-Other* in a shared borderspace. What is specifically feminine-matrixial is the web of links created by the female figures in the film, that kind of web that goes beyond the scope of gender identity and makes it (and each one of us) fluid, transgressing beyond ‘our individual selves’.

“The *matrixial gaze* thrills us while fragmenting, scattering, and joining grains together and turning us into witnesses; it enchants us while reducing us into particles and participating in a drama wider than our individual selves.” (Ettinger 2020a, 283)

Conclusion

I first began writing this article as an attempt to define the *female gaze*. For that, I have not found an answer. However, I have found an alternative: the *matrixial gaze* as proposed by Bracha L. Ettinger. Laura Mulvey found herself the necessity of a psychoanalytical theory which speaks more clearly of feminine matters (Mulvey 1975, 7); while hooks built an *oppositional gaze* where she recognizes the need for wider definitions than those imposed by the extremities of a system based on sexual-racial-difference (hooks 1999, 123). The Matrix, latin word for *womb*, *grid* and *frame*, is Ettinger’s answer to a dimension that was absent in the field of psychoanalysis.

The *matrixial gaze* takes into account the *transport-station* of trauma through a *memory of oblivion* and dissipates the fissure from the Other necessary to the phallic model. It cannot carry the cut of female/male, possession/lostness and presence/absence, for in the Matrix subjectivity is an encounter with the Other. *Metramorphic* processes are articulated as alternatives to the mechanism of cut and castration on the path from sensing and sense-making to meaning. Emmanuel Levinas, French philosopher notorious for his works in existentialism and phenomenology, speaks to Bracha L. Ettinger in their conversation published in 1997 under the title of her question: “*What Would Eurydice Say?*”. The myth of Orpheus and *Eurydice*, as explained earlier in this article, is linked to the extremities of the phallic model. It is as well, to Levinas and Bracha, a discussion around life/death, but it is also a category in which the Other is part of the future. Even though Levinas, up until his conversation with Bracha published in 1997, refused to speak of the feminine for many years, he suggested in his conversation with Ettinger (1997), that the feminine (and the Other) are a matter of *futurity*:

“(…) woman is the category of the future, the ecstasy of the future. It is that human possibility which consists in saying that the life of another human being is more important than my own, that the death of the other is more important than my own death, that the Other comes before me, that the Other counts before I do, that the value of the Other is imposed before mine.” (Levinas in [Ettinger 1997, 27])

If the Other and the feminine are a matter of *futurity*, Matrixial theory has yet to begin to be understood under this perspective in psychoanalysis, even more so in film theory. Bracha L. Ettinger suggests that, in order for the Matrix to allow a new meaning, it must neighbour the Phallus side-by-side. In thinking of subjectivity we cannot ignore the cut, split and absence to which the Other is subjected inside the phallic model. In the Matrix, though, *an-Other* subjectivity, especially the feminine, can become w/hole, but in order to do so, it cannot forget the *male-orphic gaze* as its *memory of oblivion*. In the myth of Orpheus and *Eurydice*, both subjects can coexist without killing the other; as well as consider that Olympia’s gaze is not the most relevant to Manet’s painting. All these considerations are connected, as art-work as a *transport-station* of trauma, while also

carrying the severality of sub-jects within the Matrixial *grid*.

“In other words, I and the others will arise and dissolve together but not in the same mode nor in the same sense. Something of the Thing partly perishes in its diffraction among the sever-al, and something of it is also unconsciously present among them in different degrees; some-thing that has fallen away from the one passes to several others; something of one matrixial web also passes to other matrixial webs, since again each grain is a partner in several webs.” (Ettinger 2020a, 283)

As I have stated before, Ettinger carefully regards the *Matrix* not as a competitive counterpart to the Phallus, but as a symbolic concept which encompasses it and has other relations to corporeality. It uses the *womb* and the prenatal phase as means of expressing a symbolic concept, while keeping special links to the Imaginary and the Real in and of the feminine. Pollock attentively states that the Matrixial psychoanalytic theory is not gender-exclusive, sexuality-exclusive nor race-exclusive (Pollock 2004, 44); for Ettinger the matrixial is a dimension that informs transsubjectivity beyond gender identity and redefine femininity, in all genders, in new ways. Sheila L. Cavanagh, Canadian academic in the field of sociology and studies in sexuality, has made her own observations regarding these matters. By using Ettinger’s theories as a basis, Cavanagh argues for the discussion of transsexuali-ty to be dislocated from paranoia or pathology, and states that the *Matrix* is:

“(…) an Other axis of sexual difference accessible to us all, regardless of trans status and is not reducible to femininity or to gender identity” (Cavanagh 2016, 29)

To conclude this article, I want to point out, if the Other is a matter of the future, the *Matrix* has scarcely begun to be taken in consideration through this perspective in new media. Many discussions will arise regarding it not only in film theory, as have arisen with Mulvey’s observations decades ago, but its implications to virtual reality. What discussions can Matrixial psychoanalysis bring regarding new media, as Ettinger refers to the ‘webs’ between gazes? What can it have to say about social media? Ettinger has, in the past year, discussed society’s accelerated hyper-connectivity in a lecture she named *Digital PTSD: The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma* (2020b). The theme of digital connectivity and its links to subject(s) has already been taken in consideration through the theory of the *Matrix*. Pollock’s statement on Ettinger’s *Matrixial Gaze and Screen* (2020a) fits my con-clusion as she explains:

“Ettinger ends [*Matrixial Gaze and Screen*] in a way that seems today prophetic and more rel-levant to the actual social and cultural field with our new media, when she refers to the dan-gers of the symbiotic gaze that annihilates us as we merge with it and with the screen while the *phallic gaze* annihilates us by domination through the screen.” (Pollock in [Ettinger 2020a, 245])

Even if we consider recent developments in technology such as virtual reality and augmented reality, the spectator-player engages with direct points-of-view of subjects which aren’t even inside an audi-torium as cinema is. The *symbiotic gaze*, another concept observed by Ettinger, alerts us of the “merging” of sub-jects with-in the screen. In virtual reality, the spectator-player coemerges with differ-ent subjects within the *game-grid* and, in the process, becomes several while not losing their own subjectivity. Does, then, the spectator-player in VR become an artificial-subject(s)? While so, if the spectator-player has an online transmission of themselves playing the game, how does it speak of the severality of the subject(s) within the *grid*? The analysis of the *Matrix* inside the field of virtual reality engages many questions, all of which modern psychoanalysis cannot account for.

At its end, my article raises many questions across different fields, since through this study, I have barely reached the *thresholds* of Bracha L. Ettinger’s theories.

Her entire theoretical work encompasses far more terms and concepts than it is possible to fit inside this research. My analysis on psychoanalytic film theory provides some clarity into Ettinger's such complex ideas, which I have only just begun to explore. However, I happily present this article to any gaze as it can be seen, since it might be a gateway to inspire others to do the same.

Bibliography

- Butler, Judith P. (1987). *Hegelian Reflections in Twentieth-Century France. Subjects of Desire*. New York: Columbia University Press.
- Cavanagh, Sheila L. (2016) Transexuality as Sinthome: Bracha Ettinger and the Other (Feminine) *Sexual Difference*. *Studies in Gender and Sexuality*. Vol. 17, no. 1, 27-44. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/15240657.2016.1135681>
- Fédida, Pierre (1996) 'Rapport du président du jury', Soutenance de thèse de Doctorat, Université Paris VIII.
- Freud, Sigmund (1953-7) 'Letter to Marie Bonaparte', in Ernest Jones, *The Life and Work of Sigmund Freud*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ettinger, Bracha L. (1993a) Matrix. Halal(a) - Lapsus. Notes on Painting. Oxford: Museum of Modern Art.
- Ettinger, Bracha L. (1993b) Woman-Other-Thing: A Matrixial Touch. pp 11-18 in *Matrix-Borderlines*. Oxford: Museum of Modern Art.
- Ettinger, Bracha L. (1995) *The Matrixial Gaze*. Leeds University, 1995. Reprinted as Ch.1 in Bracha L. Ettinger, *The Matrixial Borderspace*. University of Minnesota Press, 2006.
- Ettinger, Bracha L. (1996) The With-in-Visible Screen. In: de Zegher, Catherine M., ed. *Inside the Visible*. Boston: The Institute of Contemporary Art/Cambridge and London: MIT Press.
- Ettinger, Bracha L. (1997). What Would Eurydice Say? *Bracha Litchenberg Ettinger in Conversation with Emmanuel Levinas*. Paris: BLE Atelier. Printed in Conjunction with the exhibition Kabinet at the Stedelijk Museum, Amsterdam.
- Ettinger, Bracha L. (2000) *Art Working 1985 - 1999*. Brussels: Palais des Beaux Arts and Ghent: Ludion.
- Ettinger, Bracha L. (2005) Copoiesis. *Capturing The Moving Mind in: Web Journal Ephemera*. Vol. 5, n° X, 2005. Reprinted in German in: Leeb, Susanne, ed. *Materialität der Diagramme*. Kunst und Theorie.. Berlin: b_books. Available at: <http://www.ephemeraweb.org/journal/5-X/5-Xettinger.pdf>.
- Ettinger, Bracha L. (2006a) "Weaving a Woman Artist With-in the Matrixial Encounter-Event." *Theory, Culture and Society*. Vol. 21 (1): 69-94, 2004. Reprinted as Chapter 6 in Bracha L. Ettinger, *The Matrixial Borderspace*. University of Minnesota Press, 2006.
- Ettinger, Bracha L. (2006b) Fascinance. The Woman-to-woman (Girl-to-m/Other) Matrixial Feminine Difference. Pollock, Griselda, ed. *Psychoanalysis and the Image*. Oxford: Blackwell.
- Ettinger, Bracha L. (2016) Carriance, Copoiesis and the Subreal. *Saltwater. Theory of Thought Forms*. 14th Istanbul Biennial Catalogue. Edited by Carolyn Christov Bokargiev, 2015. Printed also in: Bracha L. Ettinger. *A... And My Heart Wound-Space*. Ibid. 2015. 343-352. Reprinted in *#Political*, 2016, 235-250.
- Ettinger, Bracha L. (2020a) *Matrixial Subjectivity, Aesthetics, Ethics*. Vol. 1. London: Palgrave Macmillan.
- Ettinger, Bracha L. (2020b) 'Digital Stupor.' *Digital PTSD. The Practice of Art and its Impact on Digital Trauma*. Zoom Conference organised by Carolyn Christov-Bakargiev, Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea with e-flux. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=5nzmnrFhE>
- Fitterman-Lewis, Sandy (1990). *Feminism and the French Cinema. To Desire Differently*. New York: Columbia University Press.
- Halyes, N. K. (1999) *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- hooks, bell (1999) *Black Looks: Race and Representation*. Boston, MA: South End Press.
- Kiesel, Anna (2019) *The Body in Bracha Ettinger's Theory and Art. Corporeal Aesthetics/Etics*. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski (University of Silesia).

Massumi, Brian (2000) Painting: The Voice of the Grain. pp. 9-32 in Bracha Ettinger, *Artworking 1985-1999*. Brussels: Palais des Beaux Arts and Ghent: Ludion.

Mulvey, Laura (1975). Visual Pleasure and narrative cinema. pp 6-18 in *Screen*. Vol. 16, no. 3. Available at: <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>

Pollock, Griselda (2001a) Abandoned at the Mouth of Hell, or, A Second Look that Does not Kill. *The Uncanny, Coming to Matrixial Memory*. pp 113-74 in *Looking Back to the Future: Essays by Griselda Pollock from the 1990s*. London and New York: Routledge.

Pollock, Griselda (2001b) Painting as a Backward Glance that Does not Kill. *Fascism and Aesthetics*. *Renaissance and Modern Studies*. Vol. 43 (Special issue on Fascism and Aesthetics)

Pollock, Griselda (2004) Theory, Culture & Society: *Thinking the Feminine*. Aesthetic Practice as Introduction to Bracha Ettinger and the Concepts of Matrix and Metramorphosis. Vol. 21(1):5-65. SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi. Available at: <https://doi.org/10.1177%2F0263276404040479>

Filmography

The Birth of a Nation. 1915. By D. W. Griffith. United States.

Peeping Tom. 1960. By Michael Powell. United Kingdom.

Black Panther. 2018. By Ryan Coogler. United States.

Portrait of a Lady on Fire. 2019. By Céline Sciamma. France.

COMISSÃO REVISORA

A revisão de pares dos artigos aqui publicados foi realizada pela seguinte comissão de revisores, que é composta por investigadores doutorados e professores do ensino superior, reconhecidos academicamente pela comissão editorial da CINEMAS, e que efectuaram revisão de acordo com os critérios editoriais e científicos já explicitados na introdução.

Maria Adriana Baptista

uniMAD | ESMAD/P. Porto

Dario Mesquita

UFSCar

Daniel Maciel

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave

Manuela Penafria

UBI | Labcom

Maria Celeste Cantante

CEMRI/UAb

Maria do Céu Marques

CEMRI/UAb



C

E

2

i

A

M

N

S