

C

E

1

i

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

N.01 | JANEIRO 2023

A

M

N

S



AO NORTE

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

Ci

NE

MA

S 1

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: **Janeiro de 2023**

Disponibilização online: **Janeiro 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 (Integrados)

João Gigante, Patrícia Nogueira, Raquel Moreira,
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

TEXTO

CONVIDADO

12

Imagem e escrita na pesquisa e no ensino experiencial

José da Silva Ribeiro

CADERNO.A

CINEMA E ESCOLA

22

A educação da sensibilidade através da análise estética de obras fílmicas e literárias

Denise Stefanoni Combinato

Thais Cristina Silva de Oliveira

Cláudia Renata Santos Vilela

32

Imagens e filmes enquanto recursos educativos

Manuela Benvinda Vieira Gomes Cachadinha

46

O DIALETO DAS NARRATIVAS DIGITAIS NA ESCOLA: experimentações etnográficas com secundaristas.

Fabício David de Queiroz

CADERNO.B

CINEMA E ARTE

62

A sequência de fotos no vídeo documental e a receção de tempo e silêncio

Adriana Baptista

Marcelo Oliveira de Mattos

85

Incursões cromáticas em filmes a preto e branco

Jaime Neves

95

CINEMA-CORPO OU CORPO-CINEMA: Diálogos entre o corpo sem órgãos e o cinema nas proposições de Antonin Artaud

Sandra Regina Chaves Nunes

Luíza Fonseca

CADERNO.C

CINEMA E CULTURA

110

Punk Molotov: imagens do anarquismo em movimento

Larissa Guedes Tokunaga

118

Theresienstadt: narrativas da luta racial

Hugo Nogueira Neto

Lançamento

CiNEMAS

NOTA EDITORIAL

Inauguramos com esta edição 1 a **CiNEMAS – Cinema | Educação | Investigação**, a nova publicação da Associação **AO NORTE**.

A **CiNEMAS** será uma publicação periódica, com tiragem anual, que congrega textos submetidos para publicação no contexto das atividades desenvolvidas pela AO NORTE, assim como ensaios e textos convidados para publicação e divulgação.

Esta publicação vem substituir, acrescentando em alcance e dimensão, a publicação anual do ebook da Conferência Internacional de Cinema de Viana. Neste novo formato, apostamos no acesso direto aos artigos individuais, assim como na criação de uma estrutura digital que permita a navegação fácil entre as diferentes secções da **CiNEMAS**. Este novo formato pretende suprir três necessidades que estavam limitadas pelo formato anterior de ebook, a saber:

- o conforto de navegação por parte do leitor que procura aceder a conteúdos específicos e maior acessibilidade aos assuntos trabalhados nas diferentes edições;
- a importância, para os investigadores e outros contribuidores, de providenciar acesso direto aos seus artigos para divulgação;
- a versatilidade de acomodar contribuições advindas de outras fontes que não a Conferência Internacional de Cinema de Viana.

A **CiNEMAS** está estruturada em quatro formatos diferentes de publicação:

TEXTO CONVIDADO

A **CiNEMAS** procurará, em cada edição, convidar à escrita um texto em formato de ensaio, ou salientar uma publicação submetida, que desta forma assume uma posição de destaque e inaugura a edição.

CADERNOS

Os CADERNOS constituem a secção principal da **CiNEMAS**, e são preenchidos por artigos académicos submetidos para publicação, revistos e aprovados por um painel de revisores composto por investigadores doutorados e professores universitários reconhecidos.

DOSSIER ESPECIAL

Os DOSSIERS ESPECIAIS resultam da contribuição esporádica de textos submetidos por grupo de investigadores, subordinados a um tema específico ao dossier proposto, e coordenados por investigador reconhecido que é o proponente principal do dossier.

ENSAIOS

Na secção ENSAIOS recolhem-se contribuições em formato de ensaio, sem a necessidade de revisão de pares da secção CADERNOS, mas publicados em coordenação com a equipa editorial da edição respetiva da CiNEMAS.

ENTREVISTAS

A CiNEMAS promove também a publicação de entrevistas com realizadores, produtores, investigadores e demais figuras importantes no panorama do cinema, documentário, fotografia e audiovisual.

A CINEMAS é uma publicação periódica, de edição anual, que congrega submissões de artigos e textos produzidos por investigadores e outros colaboradores que de alguma forma se associam a actividades 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 dossier são sujeitos a uma revisão de pares, cega e dupla, levada a cabo por um painel internacional formado por doutorados investigadores, investigadoras, 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 terceiro parecer, também em regime de revisão cega e seguindo os mesmos critérios de mérito reconhecido no revisor ou revisora. A selecção 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, 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.

INTRODUÇÃO

Na 10ª edição da Conferência Internacional de Cinema de Viana, acolhemos a mesa-redonda CINEMA . EDUCAÇÃO . COMUNIDADES, dedicada ao cineclubismo e às suas múltiplas relações com processos públicos de educação e divulgação do cinema.

Foi nessa edição que o nosso colega catalão Pablo Sancho Paris nos desafiou com uma definição provocadora: o cineclubismo, defendeu, é, antes de mais, uma prática egoísta. E explicou: os cineclubes programam a exibição de filmes, primariamente, porque os cineclubistas os querem ver. Estamos, portanto, perante uma força colectiva de acesso à cultura, motivada pelo interesse próprio de quem procura aceder ao cinema de autor, ao cinema independente, a todo o universo audiovisual que nos provoca, desafia e critica. E perante um público que procura essa experiência, que tanto a quer que activamente a resgata ao controlo dos canais principais, comerciais, de comercialização fílmica.

É, portanto, uma educação cultural que se procura, trazida a nós pela força de vontade da organização comunitária. A provocação de Pablo Sancho Paris deduz deste egoísmo de se motivar a exibição dos filmes que queremos ver, um factor de agitação cultural que promove a democratização no acesso à cultura e sustenta um grande circuito, internacional, de cinema, que desobedientemente se posiciona como alternativa aos circuitos comerciais.

É um lugar-comum olharmos para estas experiências culturais públicas como uma forma de aprendizagem. As artes interpelam-nos e aguçam a curiosidade, motivando assim a educação continuada. No entanto, como José da Silva Ribeiro nos avisa no artigo *Imagem e pesquisa no ensino experiencial*, deveremos olhar criticamente também o próprio conceito de aprendizagem, que nos remete para o imaginário de um pupilo passivamente recebendo e reproduzindo informação.

O artigo que abre esta publicação insta-nos a questionar o desequilíbrio de autoridade que é trazido na ideia de *aprendizagem*. Argumenta, em contraste, que devemos procurar formas de educação que considerem as múltiplas perspectivas dos vários participantes, e que sejam adaptadas aos pontos diferentes a partir do qual partem as diferentes pessoas:

Não vale para o professor do ensino superior o argumento mediatizado e vulgarizado de que o aluno vem mal preparado de ciclos de estudos anteriores. É este estudante concreto com seus percursos e projetos que chega à sala de aula e um dos seus desafios e atividades mais complexas a desenvolver aí é motivá-lo, envolve-lo nas atividades da turma, mobilizá-lo para uma atitude ativa e efetiva não apenas na sala de aula, mas também na realização de outras atividades de pesquisa (em campo, e na panóplia de meios disponíveis) e de apropriação de meios / ferramentas ativos de formação continuada bem como definir sua posicionalidade reflexiva perante as aprendizagens e a pesquisa.

A aprendizagem activa, motivada pelo próprio aprendiz, desdobra-se em processos de educação que, no argumento de José Ribeiro, *são vivos, são actos existenciais*. São, necessariamente, recíprocos também, pois numa interacção viva, tanto aprende o aluno com o professor, como o professor aprende com o aluno. E, nesta reciprocidade, são decompostos também os velhos pressupostos da relação de autoridade entre mestre e pupilo, o posicionamento passivo deste perante a informação que lhe é apresentada.

Repensando estas formas de aprendizagem, José Ribeiro sugere então considerarmos o termo alternativo de aprendizagem, um termo que remete para a aprendizagem enquanto processo contínuo, no qual o aluno “constrói” e “constrói-se”. A aprendizagem pressupõe uma atitude dinâmica consciente, voluntária, rumo ao desconhecido:

Trata-se de uma atitude dinâmica consciente que permite a uma pessoa ou grupo aumentar sua capacidade de lidar com situações complexas. A palavra “consciente” significa que o aprendizado é voluntário. A palavra “dinâmico” representa um movimento em direção a um desconhecido, a um progresso desejado. Aplica-se tanto à pessoa como ao coletivo, seja uma equipe, uma rede, um círculo ou uma organização. Expressa o desejo de aprender em vários níveis: individual, organizacional, interorganizacional, territorial e social. Esta é a abordagem usada pelas organizações que aprendem. É crescer fazendo coisas que nunca se fizera antes e questionando-se. É questionar sobre o que se aprendeu, tanto quanto sobre o resultado alcançado. Significa romper com seus hábitos e investir em si mesmo, em seus próprios talentos, em seu próprio futuro.

Encontro no *egoísmo cineclubista* de Pablo Sancho Paris esta aprendizagem, na forma como se aplica às organizações e aos grupos, e ao movimento das comunidades que procuram apropriar-se das diversas formas culturais para sua própria edificação, em nome do seu interesse individual e colectivo na aprendizagem com a cultura. Não esquecendo, também, o prazer do usufruto, e a sua celebração, aspectos fundamentais para a solidificação dos projectos cineclubistas como projectos vivos, como *actos existenciais*.

É neste espírito de aprendizagem que lançámos a publicação que se segue, produzida a partir de contribuições de gente que de alguma forma se vai cruzando com a AO NORTE e nos presenteia com reflexões, questões, projectos, e experiências várias.

Os artigos que se seguem estão organizados em três cadernos.

O Caderno A., dedicado ao tema CINEMA E ESCOLA, preenche-se com três artigos voltados para a relação entre o cinema e a aprendizagem.

Abrimos com Denise Combinato, Thais Oliveira e Claudia Vilela, que com o seu artigo *A educação da sensibilidade através da análise estética de obras fílmicas e literárias* nos expõem os resultados de um conjunto de metodologias de ensino com o uso do cinema, que inclui a produção fílmica por parte de alunos com percursos muito variados. Os resultados variados, os questionamentos sociais e políticos, que emergem organicamente com a aplicação destas metodologias, demonstram-nos a pertinência da aprendizagem activa e entusiástica. Manuela Cachadinha, por sua vez, traz-nos a perspectiva do uso do filme como ferramenta pedagógica, como forma de interpelar os alunos para o questionamento crítico de temas e ideias. Fechamos o caderno com Fabrício Queiroz, que trabalhou projectos de criação experimental com o audiovisual, aplicando princípios de práticas metodológicas próprias da antropologia e da metafísica na sala de aula. Confronta-nos com a diluição constante entre o papel de professor, investigador, e aprendiz, e os questionamentos que essa diluição nos provoca.

O Caderno B., intitulado Cinema e Arte, traz-nos a análise fílmica segundo uma perspectiva que enfatiza os sentidos.

Assim, Adriana Baptista e Marcello de Mattos ensaiam a relação do som com a imagem, nomeadamente o som do silêncio e o som do ruído, problematizando tanto o preenchimento sonoro da imagem em movimento e da imagem parada, e as leituras que o silêncio, e o ruído, nos provocam sobre a imagem – assim como a leitura que a imagem nos provoca sobre o som. Jaime Neves, por sua vez, foca-se na cor, nomeadamente no uso estratégico de cor em filmes primariamente a preto e branco, elencando possíveis interpretações e intenções que derivam destas escolhas estéticas. Finalmente, Sandra Nunes e Luíza Fonseca exploram

a pouco conhecida incursão de Antonin Artaud no cinema, analisando o filme *A Concha e o Clérigo* e reflectindo sobre o filme na decomposição da relação entre sonho e corpo.

Com o Caderno C., “Cinema e Cultura”, fechamos esta edição expondo o documentário como ferramenta ideológica.

O documentário como ferramenta política e ideológica é aqui trabalhado por duas perspectivas: em *Punk Molotov: imagens do anarquismo em movimento*, Larissa Guedes Tokunaga pensa sobre o filme com o mesmo título da autoria de João Carlos Rodrigues, na forma como a obra retrata o movimento punk anarquista e nas propostas do próprio autor para a reflexão sobre movimentos sociais e identitários; em *Theresienstadt: narrativas da luta racial*, Hugo Nogueira Neto expõe a manipulação fraudulenta e propagandista do regime nazi na realização de um documentário sobre o quotidiano de judeus num campo de concentração.

A edição 1 da CINEMAS condensa assim uma multiplicidade de perspectivas, tonalidades de análise e temas, texturas sensoriais, abrindo-nos a curiosidade em várias frentes e motivando-nos para o movimento de aprendizagem que provocou a organização dos Encontros de Cinema de Viana, das várias actividades da AO NORTE e dos cineclubes em geral, assim como o lançamento desta mesma publicação. Permitamo-nos este acto existencial, talvez egoísta, mas não sendo por isso menos edificante, de procurarmos o questionamento que alimenta esta aprendizagem activa.

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

TEXTO CONVIDADO

Imagem e escrita na pesquisa e no ensino experiencial

José da Silva Ribeiro

AO NORTE / ID+ - Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais

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 UCD-JB, 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.

Resumo

A contemporaneidade traz-nos excessos e carências: a obsessão e o excesso de informação, a carência de tempo, o excesso de trabalho impõem um modo de viver em que se torna difícil construir e viver experiências e refletir sobre elas. Não sabemos quem somos e para onde ir. Talvez precisemos de nos encontrarmos no que fazemos, de problematizar e pensar em alternativas que invistam em processos de alteridade, que convoquem o sujeito para pensar, colaborar, descobrir, criar e aprender. Neste artigo, é descrito o conceito de aprendizagem, ou de aprendizagem, não apenas baseada na transmissão de conhecimentos, mas sobretudo no desenvolvimento de competências criativas, de análise e síntese e de envolvimento dos estudantes em seus contextos específicos. Apresentarei resultados e processos de experiências vividas com estudantes na produção visual e audiovisual na disciplinas Trabalho de Campo e Narrativas Digitais e de ligações à disciplina Produção Científica em Linguagem Visual e Audiovisual também apresentada nesta publicação.

Palavras Chave: Aprendizagem, experiencial, transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências, produção audiovisual

Abstract

Contemporaneity brings us excesses and needs: obsession and excess of information, lack of time, and overwork impose a way of living in which it is difficult to build, experience and reflect on them. We don't know who we are or where we're going. Perhaps we need to find ourselves in what we do, to problematize and think about alternatives that invest in otherness processes, that invite the subject to think, collaborate, discover, create and learn. In this paper, the concept of learning is described, not only based on the transmission of knowledge, but on the development of creative skills, analysis and synthesis with the involvement of students in specific contexts. I will present results and processes of experiences lived with students in visual and audiovisual production, in the subjects Fieldwork and Digital Narratives and some linked to the Scientific Production in Visual and Audiovisual Language discipline also presented in this publication.

Keywords: learning, experiential, knowledge transmission, development of skills, audiovisual production.

Introdução

O presente texto constitui uma reflexão decorrente da experiência de co-aprendizagem realizada no âmbito da disciplina de *Trabalho de Campo e Narrativas Digitais* do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais e pretende ser um olhar cruzado com as experiência desenvolvida na disciplina de *Produção Científica em Linguagem Visual e Audiovisual* do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o segundo semestre letivo de 2019. Durante três anos desenvolvemos múltiplas experiências conjuntas partilhadas e mediadas pela professora Maria Alice Rocha de que saliento sobretudo: aulas abertas, aulas conjuntas dos dois programas de pós graduação, participações em atividades com os alunos dos dois programas, pesquisa, trabalho de campo e produção audiovisual entre outras. Procuramos nestas experiências processos de criatividade com forte componente de subjetivação, ou seja de os participantes se tornarem agentes ativos dos processos de aprendizagem a partir de sua identidade, interesses, de apropriação de conhecimentos e desenvolvimentos de competências para a realização das propostas apresentadas nos programas das disciplinas. Estas não são alheias a práticas anteriores desenvolvidas quer pela Maria Alice com disciplinas eletivas e com crianças dos primeiros anos de escolaridade em que o *currículo* e os objetivos de provas escolares não contrangem fortemen-

te o desenvolvimentos das atividades, quer pelas práticas anteriores por mim desenvolvidas em Portugal no âmbito das profundas mudanças ocorridas no ensino superior na Europa com o denominado *Processo de Bolonha*. Um aspeto comum a ambas as situações foi a centralidade dos alunos e consequentemente os processos de subjetivação, de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências mais que a transmissão de conhecimentos. Nas práticas desenvolvidas foi relevante tratar-se de disciplinas de opção ou disciplinas eletivas em que escolhas são feitas pelos participantes com ou sem indicação dos orientadores de teses, dissertações ou trabalhos finais de curso.

O Percurso entre culturas sociais e académicas

Em 2016 inciei meu trabalho docente como professor visitante do programa de pós graduação em Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Levava comigo a experiência de ensino superior decorrentes das transformações realizadas com o denominado processo de Bolonha. A legislação¹ que institui em Portugal o processo de Bolonha (DL nº 74/2006), refere que se torna necessária a “transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências”. É, pois, reconhecida, quer pela repetição insistente desta necessidade de mudança - o Decreto-Lei repete cinco vezes esta afirmação, quer pela sua formulação explícita - “a questão central no Processo de Bolonha é reconhecida como a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na transmissão de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistémicas – quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante” (DL nº 74/2006, art. 60). Considera-se ainda que o modelo de ensino baseado na transmissão – aquisição de conhecimentos é “questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal” (Ribeiro 2012).

Quando integrei, como docente, os programas de pós-graduação em Arte e Cultura Visual e Antropologia Social alguns desafios e oportunidades de pesquisa e aprendizagem se me puseram. Por um lado, precisava de conhecer o sistema de ensino superior brasileiro nas suas sucessivas reformas e ver continuidades ou contrastes com o sistema de ensino superior europeu decorrente do Processo de Bolonha; por outro lado passar a coisas mais concretas como conhecer a Universidade, a Faculdade em que me integrava, os regulamentos e procedimentos dos programas, as práticas docentes das colegas e dos colegas; conhecer os estudantes, seus interesses e suas atitudes perante as aprendizagens; conhecer a especificidade do ensino das artes, desenvolver pontes de cooperação com outras pós-graduações, outros níveis de ensino, outras práticas docentes.

Um dos primeiros e mais complexos desafios foi o de preparar a disciplina a lecionar, que na sua definição inicial se orientava para as áreas de antropologia e cinema ou da antropologia visual, antropologia sonora, antropologia audiovisual e antropologia digital (ou ainda no âmbito de Mídias e Mediações Culturais), para alunos de várias pós-graduações. Inicialmente previstas para as pós-graduações em Arte e Cultura Visual as disciplinas passaram a ter estudantes de outras pós-graduações – Educação, História, Comunicação, Performances Culturais. Se as relações entre antropologia e comunicação², antropologia e artes³,

1. <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/4-decreto-lei-n-74-2006-de-24-de-marco/file>. Acesso em março de 2019.

2. “Quando se fala de antropologia, não se estará a evocar investigações muito próximas das da sociologia ou daquilo a que hoje chamamos as ciências da comunicação?” (Augé, 2006, p. 9 em Ribeiro, 2016) e <http://hdl.handle.net/20.500.11959/1195> - diálogos entre antropologia e comunicação. Núcleo de Pesquisa Cultura e Recepção Mediática – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

3. Antropologia em outras linguagens: experiências com o projeto “O Livro do Etnógrafo” revista Tessituras, volume 7, número 2, “Antropoéticas”, 2019. O livro do Etnógrafo - <https://medium.com/livrodoetnografo>, BIEV – UFRGS.

antropologia e educação⁴, constituem em termos teóricos, reflexões e diálogos possíveis e necessários, na realidade, os conceitos e práticas desenvolvidos nas diversas disciplinas são frequentemente muito diferenciados. Ensaíamos procurar materiais de referência, distribuí-los após o lançamento do tema, criar grupos de discussão de estudantes provenientes de diversas pós-graduações, apresentação dos resultados das discussões e propostas de novos desafios de etnografias audiovisuais específicas na realização de filmes de escola / educação, filmes de arte, possíveis distinções entre documentário e filme etnográfico. Estes novos desafios deverão concretizar-se nas práticas de produção de um audiovisual proposto para avaliação final e integrar o “diário de bordo” (ou diário de campo) ou “portfólio”.

Tinha ainda de me interrogar se as questões que se me punham em Portugal e na Europa eram pertinentes nos Programas em que estava integrado. Variadas abordagens produzidas no Brasil referiam a pertinência da passagem “da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências” e para a definições de competência. Havia pois um campo comum a explorar e a desenvolver.

Era assim referida a transição do modelo de transmissão de conhecimentos (produção e consumo de discursos) por investigadores no Brasil: “se o intuito é a formação de alunos mais proativos, devem adotar-se metodologias em que os alunos desenvolvam atividades cada vez mais complexas, em que busquem tomar decisões e avaliar os resultados; ou ainda, se o objetivo é a formação de alunos mais criativos, eles devem experimentar inúmeras novas possibilidades de demonstrar e desenvolver sua iniciativa e criatividade. Então as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos participam da teorização e trazem novos elementos ainda não considerados nas aulas ou, até mesmo, na perspectiva do professor” (Bastos 2006).

Finalizando, Bastos (2006) reforça que as metodologias ativas:

... são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido (Bastos 2006).

Não vale para o professor do ensino superior o argumento mediatizado e vulgarizado de que o aluno vem mal preparado de ciclos de estudos anteriores. É este estudante concreto com seus percursos e projetos que chega à sala de aula e um dos seus desafios e atividades mais complexas a desenvolver aí é motivá-lo, envolve-lo nas atividades da turma, mobilizá-lo para uma atitude ativa e efetiva não apenas na sala de aula, mas também na realização de outras atividades de pesquisa (em campo, e na panóplia de meios disponíveis) e de apropriação de meios / ferramentas ativos de formação continuada bem como definir sua posicionalidade reflexiva perante as aprendizagens e a pesquisa.

Notas de uma prática de campo

Nesse sentido propus aos estudantes na disciplina de *Trabalho de Campo e Nar-*

4. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO | Revista Linhas Críticas – nº24, 2015 <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/225>

ativas Digitais alguns métodos ativos e reflexivos de aprendizagem e avaliação: a produção audiovisual de sua apresentação utilizando estratégias diversificadas que fomos desenvolvendo ao longo dos anos tentando evitar a repetição de ano para ano. Num primeira fase propuzemos a realização de PechaKucha⁵, primeira atividade de avaliação contínua a integrar no Portfólio ou no Diário de Bordo (ou de campo). A última atividade a integrar foi uma produção em grupo de um audiovisual. Integravam o Portfólio ou o Diário de Bordo outras produções apresentadas nas aulas, reflexões sobre os temas tratados na aula e sobre o programa da disciplina, a pesquisa documental e visual, audiovisual e sonora realizada no decorrer do ciclo (semestre) letivo.

Através da elaboração do PechaKucha pretendi pesquisar as motivações e os interesses dos estudantes, seus projetos de pesquisa e ligação destes à disciplina e proporcionar formas de expressão e partilha na turma. Uma vez adquirido o modo de fazer (técnica e estética) o PechaKucha passou a ser utilizado noutras participações na sala de aula como forma de apresentação elaborada, refletida, mas concisa. O meio (formato) utilizado baseia-se no *PowerPoint*, ferramenta conhecida e utilizada por todos, mas contém alguns desafios importantes para a disciplina: elaboração de uma ideia, seleção e edição de imagens e sons imbricados na vida e percurso individual dos estudantes, estruturação de uma narrativa audiovisual, apresentação curta e eficaz de si e de seus projetos. Este meio desenvolvido pelos arquitetos e designers Mark Dytham e Astrid Klein em 2003 acomoda eficientemente um grande número de apresentadores e adapta-se bem ao cenário da sala de aula. Além disso é um meio criativo, em parte porque o formato é libertador - todos os participantes são obrigados a usar o mesmo formato, o que diminui a pressão para superar outros apresentadores.

Numa fase posterior pretendeu-se que os estudantes se identificassem e identificassem as suas opções e percursos a realizar e os partilhassem com os colegas respondendo a duas questões principais em linguagem visual ou audiovisual (filme 1 minuto) na sua apresentação à turma - quem sou? E o que faço aqui? As propostas inspiravam-se em experiências desenvolvidas em algumas universidades europeias e da América Latina disponíveis online que poderiam funcionar para os estudantes como modelos diversificados de referência. O modelo reunia condições objetivas e subjetivas para os objetivos da proposta pedagógica - tinha um conteúdo (sujeito) concreto, um endereçamento preciso da narrativa (o dar-se a conhecer na sala de aula ou a público mais alargado), uma densidade teórica - o conhece-te a ti mesmo, colocado no pátio do Templo de Apolo em Delfos e objeto múltiplas reflexões e correntes filosóficas, e constituía um excelente ponto de partida para todos nós aprendizes e apontava para onde queremos ir.

Pela resposta visual e audiovisual às perguntas que apresentei aos estudantes e pela apresentação verificamos a diversidade de sujeitos que aceitam ou contestam estas propostas e constroem suas narrativas nestas situações e nestes contextos. Nestas apresentações com as múltiplas dimensões que os autores referem, sublinham, priorizam de formas diversas: a dimensão interior - o conhece-te a ti mesmo, e da ação sobre si mesmo e a dimensão exterior, relacional, da reciprocidade e das comunidades de inserção, da ação com e sobre o mundo exterior - conflito e rutura, conflito e acomodação, conflito e superação. De qualquer modo conflito, divergências, convergências, mudanças incorporadas ou trazidas para dentro das narrativas de si para de novo transbordarem para o exterior num processo espiral (não linear) de avanço na "ação transformadora" e desta para o conhecimento aprofundado de si. Se no ensino há práticas inovadoras que põem em causa processos clássicos de transmissão de conhecimento a grupos que, por vezes, são considerados homogêneos, na pesquisa há algo para-

5. PechaKucha é um termo japonês que significa tagarelice ou conversa fiada, mas também a arte de apresentações concisas, uma forma de apresentação curta e eficaz, baseada sequência de vinte slides com 20 segundos por slide total 6mn.40s. Criado no Japão em 2003 por dois arquitetos e designers Mark Dytham e Astrid Klein que transformaram o *PowerPoint* em forma de arte e desporto competitivo que combina reuniões de negócios e poesia para transformar o clichê corporativo em uma arte de performance surpreendentemente atraente... Dytham acredita que as regras têm um efeito libertador. "De repente", ele diz, "não há preciosidade nas apresentações das pessoas. Apenas poesia." (Wired). Este meio entrou nos eventos académicos - na sala de aula, em congresso, oficinas, encontros científicos e mesmo em atividades lúdicas e de entretenimento - PechaKucha night. <https://www.pechakucha.com/>.

lelo e de difícil mudança. Não apenas porque são contestadas ou desvalorizadas metodologias qualitativas e a escrita de narrativas autobiográficas, de escritas na primeira pessoa ou práticas inovadoras de apresentação dos resultados da pesquisa, mas também porque os paradigmas continuam centrados no pesquisador, nas metodologias e na ação centralizada na razão e nos resultados da ciência. À centralidade do problema e das pessoas que o vivem, dos “possuidores dos dados”, sobrepõe-se quase sempre interesses exteriores da instituição, do pesquisador, da cientificidade.

No referente ao portfólio, há muitas reflexões e descrição de experiências diversificadas acerca da sua utilização no ensino superior no Brasil e um consistente levantamento bibliográfico que, desde 2006, Alvarenga e Araújo têm vindo a desenvolver. Para estes autores são muitas as vantagens de utilização dos Portfólios quer nos desenvolvimentos das aprendizagens quer na avaliação dos estudantes

... portfólios têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo (Waterman, 1991). O valor de um portfólio está caracterizado no seu desenvolvimento (Ryan, Kuhs, 1993), especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à autoavaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens.

(Alvarenga e Araújo 2006, 138)

Desde 2016 introduzi este formato nas disciplinas lecionadas, motivado sobretudo pelo facto de supor que seria uma prática desenvolvida pelos alunos de artes que chegavam aos Programas de Pós-Graduação. Essa suposição levou-me a não trabalhar com os estudantes sobre práticas deste formato nas aprendizagens e na avaliação. Ao Portfólio, que pensei ser mais adequado e mais vivenciado pelos estudantes de artes, foi colocado como alternativa o diário de bordo ou diário de campo, entendendo como diário de campo o diário de campo clássico de pesquisa em antropologia e em ciências sociais em geral. Sugeri a utilização dos cinco tipos de notas de campo propostas por Richardson (1999, 527) e amplamente desenvolvidas por Ribeiro (2003, 95-112). O diário de campo seria criado a partir destas notas:

Notas de Observação (NO): Estas são as mais detalhadas e concretas que eu for capaz de fazer. Quero pensar nelas como interpretações bastante precisas do que vejo, ouço, sinto, provo, etc..

Notas Metodológicas (NM): Estas são mensagens para mim próprio relativamente a como recolher “dados”, – com quem falar, o que ouvir, quando telefonar, o que fotografar, filmar, registar em áudio, etc.. Eu escrevo muitas destas porque gosto de métodos, e gosto de manter um diário do processo do meu trabalho.

Notas Teóricas (NT): Estas são palpites, hipóteses, relações pós-estruturalistas, críticas do que estou a fazer/pensar/ver (que ligações com a teoria). Eu gosto de as escrever porque elas abrem o meu texto – o meu texto de notas de campo – a interpretações alternativas e uma estância crítica epistemológica. É uma forma de fazer com que não esteja agarrado ao meu “plano” da realidade.

Notas Pessoais (NP): Estas são afirmações de sentimentos em relação à pesquisa, às pessoas com quem estou a falar, a mim próprio no desenvolver do processo, às minhas dúvidas, às minhas ansiedades, aos meus prazeres. Eu não faço nenhuma censura aqui. Quero os meus sentimentos no papel porque gosto deles e porque sei que eles estão ali de qualquer modo, afetando o que/como eu reivindico conhecer. Escrever notas pessoais é uma forma de me conhecer

melhor, uma forma de usar a escrita como um método de questionar o eu (reflexividade).

(Ribeiro 2003, 100)

Christopher Damien Aretta descreve em *Diário de bordo: Aspectos do Pensamento Contemporâneo - A Construção de um Saber Comum em Comum (um percurso)* (2012) um minucioso diário de bordo sobre a construção de conhecimento com os alunos. Estou certo que o diário de bordo (ou de campo), peça fundamental na pesquisa em ciências sociais e da vida quotidiana de criadores e trabalhadores sociais, tem um grande potencial metodológico para a iniciação científica e para trabalho a desenvolver na sala de aula e em situações relativas aos temas referenciados na sala de aula e que transbordam para o quotidiano dos estudantes permitindo-lhes observar, analisar e atribuir sentido às experiências relacionadas com seus projetos de pesquisa. O diário de bordo ou diário de campo é assim uma importante ferramenta necessária para organizar os apontamentos das atividades escolares e para despertar a atenção do quotidiano relacionado com os temas em estudo.

Winkin (1998, 110-113) interroga-se: “Como gerir simultaneamente observações, leituras, reflexões e frustrações?” e argumenta que ao campo, eu diria também à sala de aula, “devem forçar-se a ter um diário. Qualquer antropólogo vos dirá que o seu instrumento de pesquisa essencial é o diário” e identifica três funções do diário de campo: função catártica ou função emotiva do diário; função empírica, função reflexiva e analítica. Emite também algumas recomendações a considerar e a ter em conta.

Evoquei o que é preciso fazer sempre: o diário; o que é preciso fazer às vezes: fotografias; gostaria finalmente de dizer uma palavra do que não é preciso na minha opinião nunca fazer: observação escondida. Tentar “ocultar-se” para melhor ver. Isso não funciona. Acabará sempre por vê-lo, acabará sempre por ser corrido. Não use também disfarce, papel (função), dizendo: seria melhor se fizesse como se fosse um professor de natação na piscina, um sacristão na igreja... não. Negoceie o seu estatuto com os outros, force-se a entrar dentro, a jogar o jogo, a não enganar os membros “naturais” do lugar. É simultaneamente um problema metodológico e um problema deontológico. Não se brinca com as pessoas. Ponto. Eis, pois, para os grandes princípios. Falta-me tentar resumir as dificuldades com que se deparam a maior parte dos estudantes que inicia este tipo de abordagem e algumas soluções que são muitas vezes possíveis. Parece-me mais uma vez que o trabalho etnográfico não é um trabalho simples, mas também não é um procedimento que exija anos de formação. Podemos aprender muito graças às nossas próprias tentativas e erros, evidentemente, mas também graças a antropólogos que relatam as suas próprias experiências de terreno.

(Winkin em Ribeiro 2003, 100)

Finalmente entendo que os estudantes não podem ficar apenas num processo de avaliação continuada. Utilizados ou não os formatos ou os meios acima referidos devem desenvolver competência de síntese e de vontade de publicar os resultados do seu percurso por uma qualquer situação de aprendizagem numa disciplina ou num curso. Propusemos a elaboração de um ensaio que partisse do percurso realizado, das atividades desenvolvidas nas aulas, nas produções audiovisuais ou digitais e, sobretudo, no Portfólio ou no Diário de Bordo. Elaborei para isso normas específicas para elaboração do ensaio, com bibliografia específica, a serem apresentadas aos estudantes para que as possam debater e assimilar visando a passagem à prática - produção de um ensaio revisto para publicação em qualquer livro ou revista.

O ensaio permitiu que os estudantes fizessem uma síntese do percurso realizado, recomendada a ligação ao seu projeto de pesquisa e a preparação da publicação. A elaboração destas normas em Portugal e nos Programas de Pós-Graduação em que lectionei, visaram também a clareza de processos, recusa de fraude, uma atitude ética e dentológica que abolisse definitivamente a encomenda de trabalhos ou da estratégia não menos habitual do COPY, PASTE infelizmente frequentes em muitos trabalhos académicos.

Reflexão e auto-avaliação do percurso

Um olhar reflexivo sobre as experiências desenvolvidas ao longo de quatro anos remetem-me hoje para o conceito de aprendizagem. Esse neologismo surgiu na primeira metade da década de 1990, vinculado nos Estados Unidos à obra de Peter Senge e Alain Gauthier, e na França à de Hélène Trocmé-Fabre. Philippe Carré propôs em 2005 uma definição de aprendizagem em seu livro homónimo. Aprendizagem é, segundo ele, um “conjunto estável de disposições afetivas, cognitivas e conativas, favoráveis ao ato de aprender, em todas as situações formais ou informais, experienciais ou didáticas, autodirigidas ou não, intencionais ou fortuitas”⁶. A aprendizagem difere da aprendizagem, que tem uma dimensão mais orientada para os acontecimentos do que para global, mais para o individual, por vezes mais contratual, de negociação contínua entre o professor e o estudante. Talvez o termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência” (“apprenance”), que traduz melhor, pela sua própria forma este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza afetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. (Assmann 1998, 15).

Trata-se de uma atitude dinâmica consciente que permite a uma pessoa ou grupo aumentar sua capacidade de lidar com situações complexas. A palavra “consciente” significa que o aprendizado é voluntário. A palavra “dinâmico” representa um movimento em direção a um desconhecido, a um progresso desejado. Aplica-se tanto à pessoa como ao coletivo, seja uma equipe, uma rede, um círculo ou uma organização. Expressa o desejo de aprender em vários níveis: individual, organizacional, interorganizacional, territorial e social. Esta é a abordagem usada pelas organizações que aprendem. É crescer fazendo coisas que nunca se fizera antes e questionando-se. É questionar sobre o que se aprendeu, tanto quanto sobre o resultado alcançado. Significa romper com seus hábitos e investir em si mesmo, em seus próprios talentos, em seu próprio futuro. Isso permite que se aprenda com a própria reflexão em ação, com as descobertas de cada um, com aulas em grupo, para facilitar o fluxo da experiência e para se adaptar às mudanças. Significa trabalhar com transparência em redes transversais formais ou informais (Carré 2019).

Em um ambiente em constante mudança e evolução, a organização deve aprender a se mover. É comparável a um organismo vivo cuja existência biológica é composta de interações. As diferenças são sua riqueza, a criatividade se desenvolve, a inteligência coletiva emerge. Restam sempre muitas perguntas decorrentes de um percurso.

Saliento algumas: Como criar situações em que a componente experiencial e de projeto desempenhem um papel importante na formação? Como proporcionar aos estudantes, situações que permitam superar o etnocentrismo e a valorização da intersubjetividade, da diversidade cultural, da interculturalidade, do cosmopolitismo? Como superar a tendência natural para uma aprendizagem passiva (modelo passivo e investimento mínimo indispensável à passagem nas provas) e propor uma atitude ativa e empreendedora (apaixonada, de descoberta e que se confronta com o risco), colaborativa nos processos de ensino e na

6. “Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite”.

introdução de componentes de ensino on-line – uso das plataformas digitais no ensino presencial?

Esta reflexão baseia-se no percurso individual e na história pessoal razoavelmente rica de experiências de docência e múltiplas situações e em alguns países. Nem sempre o sonhado, planejado e desejado consegui realizar plenamente, nem sempre nos conseguimos realizar naquilo que tínhamos intensão de fazer. Entre o desejado e o realizado há uma brecha. Uma brecha decorrente de não sermos capazes de motivar os estudantes para o objeto das nossas paixões, para o que e para o como gostamos de trabalhar. Também vão sempre faltando elementos que possam tornar as intensões, mais claras e acessíveis a todos os participantes nas atividades da aula. A brecha decorre também da diversidade dos atores em cena. Nas conversas com alguns alunos ex-alunos perpassa a ideia de que nos primeiros encontros não entenderam nada do que se pretendia para as disciplinas que ensinei, alguns desses alunos foram os melhores das turmas. Com outros ficamos no caminho perplexos porque ou não havia energia criadora nem distanciamento crítico e criativo, nem atitude para empreender o percurso. Foram sempre momento de autoaprendizagem e de um percurso feliz e de algumas frustrações.

Referências Bibliográficas

Alvarenga, Georfravia Montoza e Araújo, Zilda Rossi. 2006 Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização – Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. Disponível em <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1281/1281.pdf>

Araújo, Christine Veloso Barbosa, Silva Viviane Nascimento, Durães, Sarah Jane Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e174148.pdf>

Assmann, Hugo. 1998. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes.

Lejeune, Philippe. 2008. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Auretta, Christopher Damien. 2012. Diário de bordo: Aspectos do Pensamento Contemporâneo - A Construção de um Saber Comum em Comum (um percurso), Edições Colibri.

Bastos, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemeditina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>.

Carré, Philippe. 2019. L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive, https://ufrspse.parisnanterre.fr/medias/fichier/00__apprenance_1_in_mosconi_1128180805863.pdf

Freitas, Mariane, Portfólio - do conceito à prática universitária: uma vivência construtiva. Disponível em www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10182_38031.pdf.

Ribeiro, José da Silva (prelo) Aprender e ensinar lá e aqui: desafios decorrentes de estar entre culturas acadêmicas diversas, Universidade Federal de Goiás.

Ribeiro, José da Silva. 2016. Etnografia digital e ensino a distância, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 3, p. 459-474.

Ribeiro, José da Silva. 2012. Investigação e variantes curriculares no ensino online. Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia, v.2, p.108 - 116.

Ribeiro, José da Silva. 2014. O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 38, p. 15-32, jul./dez.

Ribeiro, José da Silva. 2020. Aprendizagens Coletivas na Primeira Pessoa, Espaços autobiográficos [livro eletrônico] / organização Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues 1. ed. -- Goiânia, GO : Ed. da Autora. pp 8-18.

Ribeiro, José da Silva. 2016. Antropologia Visual Hoje os campos, as linguagens, as tecnologias. Conferência apresentada no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Disponível em www.culturavisual.fav.ufg.br/palestra_josé_ribeiro.

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.A

CINEMA E ESCOLA

A educação da sensibilidade através da análise estética de obras fílmicas e literárias

Sensibility education through the aesthetic analysis of filmic and literary works

Denise Stefanoni Combinato

Departamento de Humanidades do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Brasil

Thais Cristina Silva de Oliveira

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Brasil

Cláudia Renata Santos Vilela

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Brasil

Denise Stefanoni Combinato

Graduada em Psicologia com Doutorado em Saúde Coletiva e Pós-doutorado em Bioética. É servidora pública federal do Departamento de Humanidades, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos/São Paulo/Brasil e coordenadora da pesquisa "Nós e os nossos nós", com auxílio pesquisa da FAPESP.

Thais Cristina Silva de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais com Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. É servidora pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, atuando como Professora na Escola Estadual de Ensino Integral Prof. Nelson do Nascimento Monteiro, em São José dos Campos/São Paulo/Brasil. É bolsista de Ensino Público da FAPESP.

Cláudia Renata Santos Vilela

Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Processo Ensino-Aprendizagem, em Ciências Naturais e suas Tecnologias e em Gestão Escolar. É servidora pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, atuando como Diretora na Escola Estadual de Ensino Integral Prof. Nelson do Nascimento Monteiro, em São José dos Campos/São Paulo/Brasil.

Resumo

Vivemos em um contexto histórico orientado por referenciais econômicos, com uma formação pautada na razão instrumental. Será essa formação suficiente para alunos e professores da Educação Básica apropriarem-se do conhecimento clássico e se formarem integralmente? Entendemos que uma formação integral do ser humano, que inclua o sentir, o pensar e o fazer e que valorize o outro, o diferente e o múltiplo demanda uma perspectiva estética e expressiva na formação de alunos e professores, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral humano e social. Com base nesses preceitos, desenvolveu-se uma pesquisa-ação em uma Escola Estadual de Ensino Médio Integral de São José dos Campos (São Paulo/Brasil), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), cujo objetivo era investigar os impactos da articulação da arte literária com o audiovisual no processo ensino-aprendizagem. Algumas atividades desenvolvidas foram a análise estética de obras fílmicas autorais e literárias com professores e alunos, por exemplo, “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014), e a produção audiovisual de curtas pelos alunos. Após três anos da pesquisa-ação com o mesmo grupo de alunos e de professoras de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa, identificou-se uma maior aproximação dos sujeitos envolvidos com o audiovisual, uma ampliação da capacidade leitora, interpretativa, perceptiva, imaginativa, crítica e sensível de alunos e professores, uma intensificação no processo de estudo, de leitura e de escrita de alunos, assim como uma maior articulação entre as áreas do conhecimento (interdisciplinaridade).

Palavras-chave: Arte, Audiovisual, Literatura, Educação, Formação integral.

Abstract

We live in a historical context guided by economic references, with an education based on instrumental reason. Is this education sufficient for students and teachers of Basic Education to appropriate classical knowledge and fully graduate? We understand that an integral formation of the human being, that includes feeling, thinking, and doing, and that values the other, the different, and the multiple, demands an aesthetic and expressive perspective in the education of students and teachers, considering the promotion of integral human and social development. Based on these precepts, action research was developed in a State School of Integral High School in São José dos Campos (São Paulo/Brazil), financed by the Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) [São Paulo State Research Support Foundation], whose goal was to investigate the impacts of the articulation of literary art with audiovisual on the teaching-learning process. Some activities developed were the aesthetic analysis of authorial filmic and literary works with teachers and students, for example, “O menino e o mundo” [Boy and the World], by Alê Abreu (2014), and the audiovisual production of short films by the students. After three years of action research with the same group of students and teachers of Art, Geography, History and Portuguese Language, a greater approximation of the subjects involved with the audiovisual was identified, as well as an expansion of the reading, interpretive, perceptive, imaginative, critical and sensitive capacity of students and teachers, an intensification in the process of study, reading and writing of students, and a greater articulation between the areas of knowledge (interdisciplinarity).

Keywords: Art, Audiovisual, Literature, Education, Integral formation.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Introdução

Vivemos em um contexto histórico orientado por referenciais econômicos, com uma formação pautada na razão instrumental. Será essa formação suficiente para alunos e professores da Educação Básica apropriarem-se do conhecimen-

to clássico e se formarem integralmente?

Percebe-se no sistema educacional brasileiro a formação de professores disciplinares, mas que são orientados a buscar uma atuação interdisciplinar na prática escolar. Avançar na formação do aluno quando o próprio professor tem limitações advindas de um modelo instrucional, instrumental e cientificista se apresenta como um desafio.

Transcender a limitação dos alunos e até mesmo dos professores em reproduzir fatos ou impressões vividas e atingir a função criadora ou imaginadora em uma caminhada dialógica-pedagógica, que se dá no encontro entre conceitos do mundo vivido pelo aluno e o conteúdo teórico, exige a continuidade da formação docente e espaços para o planejamento coletivo de ações interdisciplinares.

Desta forma, a pesquisa-ação “Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio” desenvolvida entre os anos de 2017 e 2020 na Escola Estadual de Ensino Médio Integral Professor Nelson do Nascimento Monteiro, localizada no município de São José dos Campos – São Paulo/Brasil, buscou, por meio da formação continuada de professores articulada às demandas da comunidade escolar, desenvolver de forma dialógica um processo de construção coletiva para o ensino-aprendizagem inspirado na educação da sensibilidade.

De forma mais sistemática, o objetivo geral da pesquisa foi investigar se havia e quais eram os impactos da articulação da arte literária com o audiovisual no processo ensino-aprendizagem. Essa pesquisa fundamentou-se nos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. O método utilizado foi o da pesquisa-ação, caracterizado pela interrelação entre intervenção e produção do conhecimento.

O público-alvo das ações foram as três turmas que ingressaram na primeira série do Ensino Médio em 2017, sendo essas acompanhadas até sua conclusão no ano de 2019. O ano de 2020 foi destinado especialmente à análise dos dados.

As estratégias pedagógicas desenvolvidas no processo reverberaram na prática docente e até mesmo escolar, pois ainda que a atuação direta de formação fosse com as professoras de Arte, Geografia, História e Língua Portuguesa (professoras que receberam bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP), a coordenadora pedagógica da escola também participava dos encontros semanais desse grupo de pesquisa e, nas formações pedagógicas dos professores da escola, junto à coordenadora dessa pesquisa, capacitava todo o corpo docente. Assim, ao longo do processo, desenvolvemos por meio da pesquisa-ação diversas estratégias para o ensino-aprendizagem que foram incorporadas ao cotidiano escolar.

No presente artigo, enfatizaremos a experiência estética dos alunos que estavam matriculados na segunda série do Ensino Médio, experiência essa vinculada ao trabalho interdisciplinar anual que teve como principais atividades a exibição e a análise da animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014), e a produção de curtas-metragens pelos alunos em pequenos grupos.

Desenvolvimento

A primeira ação para a educação da sensibilidade através da análise estética que abordaremos foi a que envolveu o filme “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014). No entanto, antes de descrevê-la, cabe contextualizar a seleção e a proposição da atividade.

Iniciamos o ano letivo de 2018 com o estudo e a delimitação dos temas convergentes e complementares das doze disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretriz da Educação Básica brasileira. A partir dessa leitura, definimos o eixo temático “Trabalho, Consumo e Qualidade de Vida” para o trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido pelos alunos ao longo do ano e como produto final a produção de uma obra audiovisual que deveria ser realizada por peque-

nos grupos de alunos da segunda série do Ensino Médio. Em seguida, passamos por formações através de leitura e socialização de textos que abordavam o cinema como experiência cultural e escolar (Duarte 2009; Fresquet e Migliorin 2015; Napolitano 2009) e de oficina de audiovisual, ofertada por uma especialista em audiovisual.

Através do texto de Napolitano (2009), por exemplo, pudemos entender a experiência cultural e escolar por meio de duas premissas: 1) Transformar a experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao conhecimento; 2) Entender o cinema como uma linguagem artística que tem características próprias. Para o autor, o cinema é um espaço de lutas sociais, culturais e políticas, um veículo ideológico que pode ser e ter muitos sentidos que apelam para a emoção e a subjetividade. A escola pode promover um espaço em que professores e alunos possam ultrapassar a exibição e a apreciação de filmes comerciais, especialmente filmes hollywoodianos, e realizar um aprofundamento da educação estética, ou seja, dedicar um tempo e um espaço para assistir e debater a experiência estética fílmica para além do conteúdo, com olhar crítico e mais apurado.

Procuramos seguir as orientações de Gasparin (2005), fundamentada na Pedagogia histórico-crítica, no sentido de apresentar os objetivos e conteúdos do trabalho interdisciplinar vinculados à pesquisa “Nós e os nossos nós” (Prática social inicial do conteúdo) e fazer uma preparação e mobilização dos alunos para o conhecimento (Problematização). De maneira geral, para alcançar o objetivo de mobilizar, desafiar e sensibilizar os alunos para a busca de conhecimento em relação ao trabalho interdisciplinar, foi exibido e discutido o curta “Primeiro Movimento”, de Érica Valle (2006).

Um outro momento de problematização, mais específico, que vale a pena destacar foi a produção de desenhos pela professora de Arte do personagem principal da animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014), sem qualquer identificação. Apenas o desenho do menino. Alguns dias antes da exibição do filme, os desenhos foram espalhados pela escola com o intuito de sensibilizar os alunos e despertar o interesse pela obra. Tal estratégia teve um efeito surpreendente. Os alunos ficaram questionando o significado daqueles desenhos e tentavam adivinhar o que aconteceria.

Na sequência, foi dada a oportunidade para os alunos apreciarem a animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014), mesmo depois da ação com os professores, ocorrida um dia antes com relação à dos alunos, ter sido espantosa, pois acharam o filme denso e por não ter falas, deixando o processo um tanto cansativo.

Infelizmente, alguns docentes já estavam exaustos, dispersaram ou até cochilaram durante a exibição. Algo que também se explica por sermos fruto de uma educação instrumental, modelo definido por Gasparin (2005), como mero transmissor de conteúdos estáticos, desconectados de suas finalidades sociais e do mundo vivido pelo aluno, que não zela pela sensibilidade e nos distancia das sensações, de descompensar ou dar margens interpretativas (Camargo e Bulgacov 2008).

Despertar a sensibilidade e extrapolar o cinema para puro consumo, linear e concluído como o presente na indústria cultural, requer a formação docente, pois segundo Teixeira, Grammont e Azevedo (2014, 135),

[...] o desenvolvimento da própria capacidade de selecionar filmes que possam ampliar as experiências culturais, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, ético, moral e da sensibilidade dos estudantes se torna, assim, uma demanda importante para a formação de professores.

Ao nos depararmos com as imagens, já temos nossas representações sociais sobre o mundo que direcionam o olhar e estão balizadas em esquemas de classificação que geram nossas interpretações,

como o “compreendemos e nos colocamos no mundo, envolvendo estereótipos, prenoções, rotulações, preconceitos a serem interrogados, quiçá, desaprendidos” (Teixeira, Grammont e Azevedo 2014, 126).

Por compreender, através da formação que antecedeu o planejamento da atividade, os desafios presentes ao abordar o cinema dentro do espaço escolar e o quanto interpela a educação em sua força educativa, como apontado por Teixeira, Grammont e Azevedo (2014), decidimos permanecer com o cronograma para os alunos na manhã seguinte e com a presença de todas as professoras bolsistas. Para nossa surpresa, o envolvimento dos alunos e as discussões promovidas por eles foram mais aprofundadas e detalhadas com relação aos docentes.

Bergala (2008 apud Berti e Carvalho 2013, 187) argumenta que a arte não “se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar lugar de exceção”.

Com base nos estudos realizados durante o planejamento, notamos a necessidade de se ter clareza do tipo de abordagem a fazer para a exibição e discussão do cinema na escola. Assim, com o objetivo de criar uma necessidade de aprendizagem no aluno e servir como “fio condutor” do processo de ensino-aprendizagem (Gasparin 2005, 50), a partir das sugestões de Napolitano (2009), elaboramos um roteiro que permite uma análise fílmica por conseguir captar o resultado final de um filme e a reflexão sobre as escolhas, recursos e processos que estão por trás destes resultados. A análise fílmica deve ser acompanhada de uma preparação prévia, contextualização, reflexão e síntese.

Com esse intuito, elaboramos um roteiro pré-filme que foi lançado aos alunos antes de iniciar a exibição com as seguintes perguntas:

1. O que significam as cores no filme?
2. E as formas?
3. E o som? (silêncio, palavras, música)
4. Há um tema na animação?

Além dessas perguntas fechadas, eles tinham espaço para escrever outros pontos que lhes chamassem atenção.

A instrumentalização aconteceu através da pesquisa dos diferentes gêneros de audiovisual durante a disciplina de Arte, do estudo de obras literárias sobre o tema “Trabalho, consumo e qualidade de vida”, na disciplina de Língua Portuguesa, da exibição e análise de “O menino e o mundo” (2014), além de conteúdos afins abordados em outras disciplinas, especialmente na área de Ciências Humanas. Segundo Gasparin (2005), a instrumentalização caracteriza-se pela disponibilização do conteúdo socialmente produzido e sistematizado pela mediação ou orientação do professor aos alunos. Trata-se de uma oportunidade para que os alunos assimilem o conteúdo e, “ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (Idem, 53). Esse momento é fundamental para o processo pedagógico, daí a importância de o professor planejar, dinamizar, estabelecer uma boa relação com o conteúdo e com os alunos, compor com diferentes recursos e estratégias, sua apresentação, explicação, demonstração, a fim de atingir o aluno e alcançar os objetivos propostos (Gasparin 2005).

Após a exibição, pedimos para que registrassem aspectos mais pontuais, como:

1. O que mais tocou você?
2. Qual é a relação da flauta na animação?
3. Onde encontramos “trabalho, consumo e qualidade de vida”?

4. Quais foram as contribuições da animação para você?

Na sequência, abrimos espaço para que os alunos pudessem exteriorizar suas impressões e análises. Nas falas dos alunos, saíram diversas interpretações; para alguns, a animação abordou a realidade, para outros, foi uma mistura da realidade com a imaginação. Alguns temas citados pelos alunos foram: globalização, aquecimento global, indústria, trabalho, produção de roupa e impacto na natureza, desigualdades sociais, diferença da vida urbana e rural e o anonimato na cidade, alienação pela grande mídia.

Também tivemos um aluno, atuante do Movimento Brasil Livre (MBL) de nosso município, que se incomodou com a atividade porque entendeu que ela tinha cunho ideológico forte por criticar, na visão dele, o capitalismo, o consumismo e o livre comércio. Esse aluno avaliou a atividade como “antiética”, porque os alunos estão em fase de aprendizagem e as visões trazidas pelo filme poderiam manipulá-los. Diante do posicionamento, as professoras bolsistas apontaram que a escola respeita a diversidade de pensamento e por isso foi aberto o espaço para que todos pudessem se expressar. Não havia um olhar único e o foco era trazer outros olhares que não só o da grande mídia, pois a posição da lente de nossos olhos, como a da câmera fotográfica ou a da filmadora nunca é neutra; é sempre direcionada. As lentes pelas quais observamos o mundo estão preñhes de sentidos, de significados, de imagens já construídas e de formas aprendidas, portanto, podem mudar (Teixeira, Grammont e Azevedo 2014, 125).

A participação e o envolvimento dos alunos na atividade foram evidentes, todos escreveram, alguns de forma mais ampla, outros a partir dos tópicos do roteiro. Para trazer as reflexões e os registros dos alunos, realizamos a leitura de todas as produções, do pré debate e pós debate, sublinhamos as que mais se repetiam, bem como as definições que apareciam na escrita dos alunos. A partir das orientações de Minayo (1994), elaboramos categorias que expressavam o olhar dos discentes acerca da animação, seja no primeiro momento com escrita livre ou nos dois subseqüentes com perguntas direcionadas e debate.

Através dos dados compilados, observamos a apropriação da dimensão estética e expressiva desencadeada ao longo de 2018 que culminou na análise do curta “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, de William Joyce e Brandon Oldenburg (2011).

Na escrita livre sobre a animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2014), os alunos se atentaram para as cores, as formas e o som, não só mapeando sua presença, mas também como se manifestavam e quais os sentidos expressos para eles. Aproximadamente 70% das respostas dos alunos destacaram questões relacionadas à forma para análise dos sentidos e emoções. Associaram especialmente as formas ao ambiente, o som à memória e as cores às emoções e aos sentimentos. O tema foi articulado especialmente aos conteúdos escolares e ao tema proposto no trabalho interdisciplinar.

As trajetórias individuais, relacionadas às experiências familiares, também sensibilizaram os alunos, pois na pergunta “o que mais tocou você?”, aproximadamente 50% dos alunos apontaram para a busca e o sentimento do menino pelo pai, assim como na questão “qual é a relação da flauta na animação?”, quase 40% dos alunos atribuíram esse som à busca pelo pai e pelas lembranças.

O reconhecimento e a empatia com a trajetória do menino fizeram com que a discussão fosse contextualizada em uma caminhada dialógico-pedagógica em que se deu o encontro entre conceitos do mundo vivido pelo aluno e o conteúdo teórico. A partir das trajetórias individuais e dos sentimentos, conseguiu-se ampliar a discussão e o olhar para as dimensões estruturais que sustentam a sociedade.

Aproximadamente metade dos alunos se atentou para os conteúdos científicos ao registrar a presença do tema do trabalho interdisciplinar. Um terço da turma apontou para o trabalho nas cenas relacionadas à produção do algodão, colheita e a indústria têxtil e 15% dos alunos notaram a perspectiva da urbanização,

transformações industriais e poluição. Também foram citados o consumo, sobretudo através das imposições de padrões feitos pela mídia, sistema capitalista e consumismo.

Já a qualidade de vida foi percebida, de forma geral, por sua ausência na vida dos personagens. Nesse ponto, durante o debate e o conteúdo escrito, ficaram evidentes as reflexões engendradas por essa perspectiva. Tanto na pergunta sobre as contribuições da animação quanto no pós-debate, as respostas estiveram ligadas a outros olhares para a sociedade, ampliação da visão sobre o cotidiano e uma visão crítica para a sociedade/consumo, como exemplificado pelos relatos abaixo:

Essa animação me ajudou muito na minha formação pessoal, me fez ver o mundo com um outro olhar, com um olhar menos egocêntrico perante as periferias e obstáculos encontrados, fora que me fez ver os materiais estudados. (relato de aluna).
O que mais me tocou, além de toda a produção, os personagens, o cenário e a arte abordada [...], foi a reflexão que o filme gera e como isso reflete no nosso cotidiano, já que aquilo é nada mais que a própria realidade. (relato de aluna).
Me fez repensar a respeito do desemprego que tem crescido devido à troca das pessoas por máquinas. (relato de aluna).

Segundo Teixeira, Grammont e Azevedo (2014), o cinema, fruto da indústria cultural, assim como a ampliação de possibilidades de acesso e produção oportunizadas pela popularização dos meios tecnológicos, tais como, celulares, canais de exibição, como *YouTube* e *Facebook*, carregam um monopólio de imagens que confirmam valores e pensamentos hegemônicos, que objetivam criar e alimentar padrões de consumo e estilo de vida.

Subsidiar o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar dos alunos através da animação relatada revelou a efetiva potência transformadora do cinema, quando trabalhado em suas diversas dimensões, sobretudo no produto final do trabalho interdisciplinar, pois “[...] se o olho é um produto da história, é sempre possível olhar de outro modo” (Teixeira, Grammont e Azevedo 2014, 123).

Atribuir sentido é uma condição humana universal, mas os sentidos atribuídos mudam, se transformam e adquirem novos conteúdos, significados e qualidades no processo histórico-social do desenvolvimento do homem. Dessa forma, as idéias, as estruturas sociais e as concepções ideológicas que dão sentido à vida podem se transformar, desaparecer e renovar-se; podem ser produzidas e comunicadas diretamente na expressão lingüística, podem ser apreendidas indiretamente pelos fatos, acontecimentos, costumes, modos de ser e viver, enfim, as concepções de sentido se transformam nas infinitas relações sociais. (Namura 2003, 7).

Assim como discutem Berti e Carvalho (2013, 183), com base em Alain Bergala, o cinema promove uma experiência de alteridade: “o cinema permite ser o outro, viver em outro território, flunar por diferentes espaços e tempos”. Daí a riqueza do cinema na escola, tanto no sentido de provocar outras vivências, sentimentos, questionamentos, como no de favorecer o aprendizado de leitura de imagens. “Mostra cenários diversos, em uma mesma imagem, favela e condomínio chique, presente e futuro, como se a pessoa fosse o menininho, só que mais velho... a vida dele refletir-se em outra pessoa” (relato de aluna).

Percebe-se, nesse último relato, que não foi o único nessa direção, uma certa apropriação da linguagem cinematográfica que, por sua vez, auxilia na leitura e análise da obra. De acordo com Napolitano (2009, 15), “no cinema, como de

resto em todas as artes, quanto mais se conhece a sua linguagem e história, mais as obras se tornam encantadoras e mais nos dizem sobre o passado e sobre o presente do mundo em que vivemos”.

Outros relatos nessa direção de leitura da linguagem cinematográfica, que podem ter sido facilitados tanto pelo roteiro como pelo histórico de análise estética desde o trabalho desenvolvido em 2017 com as turmas, foram: “[...] nenhum tem boca, nenhum tem voz, a música é a maneira de se expressar” (relato de aluna), “falar ao contrário faz sentido porque ele [menino] estava perdido” (relato de aluna).

Concordamos com Napolitano (2009, 20) sobre a influência da forma estética no desenvolvimento do conteúdo: “Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados”.

A catarse refere-se a uma síntese da aprendizagem, “significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele [aluno] faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido” (Gasparin 2005, 128). Entendemos que a análise (discussão e escrita) a respeito da animação “O menino e o mundo” (2014), a produção e a exibição dos curtas, assim como a produção textual sobre o tema “Trabalho, consumo e qualidade de vida” foram momentos de síntese ou catarse.

Destacam-se as seguintes produções dos alunos: “O menino e o novo mundo”; “Vida urbana – o ciclo” e “Máquina, orai por nós”. Essa última foi inspirada no texto “Ladainha”, do poeta joesense Cassiano Ricardo, que foi objeto de estudo na disciplina de Língua Portuguesa. “O menino e o novo mundo” foi uma releitura da animação “O menino e o mundo”, produzido com massinha de modelar, algodão, palitos, recortes de papel e colagem digital. A obra “Vida urbana – o ciclo” retrata uma mulher com uma rotina exaustiva de trabalho que cumpre com seu ritual todos os dias. Ao lado do computador, a personagem tinha uma discreta plaquinha com os dizeres “ele não”, que representava um posicionamento perante a conjuntura política e eleitoral do país no momento da produção da obra. As cenas se repetiam produzindo uma certa angústia no espectador diante daquela rotina fatigada e desumana.

Percebeu-se que os alunos conseguiram extrapolar, através da ficção, o que havia por trás do tema central do trabalho interdisciplinar. Por meio dos conteúdos manifestos, conseguiram ir além das aparências e do que era para ser comunicado. É claro que nem todas as produções dos alunos conseguiram explorar os vários recursos da linguagem cinematográfica e alcançar os melhores resultados. De qualquer maneira, essa atividade possibilitou experimentações, movimentos; questionou o lugar-comum ou, simplesmente, possibilitou expressar o conhecimento adquirido de uma maneira diferente. Para Fresquet e Migliorin (2015), o encontro do cinema com a escola possibilita vários aprendizados, não apenas de conteúdo. Ele promove “ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo” (Idem, 16).

Por fim, Gasparin (2005) caracteriza o último momento do ensino como sendo a prática social final. É o momento de um “novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido” através de “ações reais e efetivas”, sejam elas de conteúdo material, concreto ou de processo mental, como a compreensão mais crítica da sociedade (Idem, 144).

Apesar de alguns alunos não terem conseguido identificar contribuições da animação “O menino e o mundo” no processo de desenvolvimento e aprendizagem, percebeu-se que as respostas mais frequentes apontaram a possibilidade de se criar “outros olhares sobre a sociedade” e “uma visão crítica da sociedade e do consumo”.

Após um ano da conclusão desse trabalho, no final de 2019, os alunos ainda se lembravam dos impactos no desenvolvimento pessoal e escolar: “Eu não sabia

nem o que era um curta. Eu era tímida. E entrevistei pessoas na rua [para a produção do curta do grupo]! [...] Achei muito inteligente [a pesquisa]. Amei!" (relato de aluna em entrevista individual – nov./2019 sobre o trabalho realizado em 2018).

Conclusão

Entendemos que uma formação integral do ser humano, que inclua o sentir, o pensar e o fazer e que valorize o outro, o diferente e o múltiplo demanda uma perspectiva estética e expressiva na formação de alunos e professores, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral humano e social.

Buscamos articular o processo ensino-aprendizagem à arte na escola e trazer as discussões presentes no campo da Educação Estética para sensibilizar e ampliar a percepção dos alunos, assim como a análise crítica, a capacidade interpretativa e imaginativa.

As respostas dos alunos evidenciaram que as ações educativas articuladas com o audiovisual reverberam na aprendizagem e nas trajetórias de vida dos alunos ao afirmarem que sem o audiovisual não teriam o mesmo olhar para o conteúdo.

Identificou-se uma maior articulação entre as áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), uma ampliação da capacidade leitora, interpretativa, perceptiva, imaginativa, crítica e sensível, uma intensificação no processo de estudo, de leitura e de escrita de alunos.

É relevante a continuidade de projetos como esse que incentivam a pesquisa-ação permitindo a replicabilidade de boas práticas pedagógicas como visto na prática educativa envolvendo a animação "O menino e o mundo" (2014) de Alê Abreu, que possibilitou perceber o estranhamento provocado tanto pela estética como pelo conteúdo abordado.

Foi possível notar que a pesquisa-ação transcendeu o imediatamente sensível nas aulas tanto para alunos quanto para professores, por isto a importância de se garantir a formação continuada e, assim, promover a atuação interdisciplinar e a educação da sensibilidade.

Durante os três anos do desenvolvimento dessa pesquisa, identificou-se o aumento do interesse dos alunos em participar de atividades culturais, expedições pedagógicas em museus, feiras literárias (por exemplo, a Feira Literária Internacional de Paraty – FLIP e a Feira Litero-musical de São José dos Campos – FLIM), participação em concursos de poesia, publicação de livros; assim como também aumentou o número de ingressantes nas universidades e o incentivo aos professores para participação em congressos e atividades científicas que permitiram a interdisciplinaridade e mobilizaram sujeitos, saberes e instituições.

Os trabalhos apresentados pelos alunos nas diferentes áreas se tornaram melhor elaborados, com olhar mais crítico e sensível. De modo geral, alunos, professores, equipe gestora e funcionários da escola ganharam com essa pesquisa. Como exemplo, podemos citar que alunos com algum tipo de deficiência foram incluídos no grupo com leveza independente da deficiência e funcionários da escola foram sensibilizados para a literatura e a arte passando a ler mais e assistir a filmes indicados por alunos.

Desejamos ter contribuído para uma gestão democrática que possibilite práticas pedagógicas de educação da sensibilidade que envolvam diferentes encontros além de textos e telas.

Referências bibliográficas

Berti, Andreza e Carvalho, Rosa Malena. 2013. "O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola". *ProPosições*, v.24, nº 3: 183-199. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/11.pdf>. Acedido em 30 de agosto de 2018.

Brasil. 2017. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/02/lei13415.htm

nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acedido em 15 de janeiro de 2018.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acedido em 07 de janeiro de 2019.

Camargo, Denise e Bulgacov, Yara Lúcia Mazziotti. 2008. "A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica". *Psicologia em estudo*, 13, nº 3: 467-475.

Duarte, Rosália. 2009. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Fresquet, Adriana e Migliorin, Cezar. 2015. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. Em *Cinema e Educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas*, organizado por A. Fresquet, 4-23. Belo Horizonte: Universo Produções.

Gasparin, João Luiz. 2005. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.

Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). 1994. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Napolitano, Marcos. 2009. *Cinema: experiência cultural e escolar*. Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo: FDE.

Namura, Maria Regina. 2003. *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17169>. Acedido em 26 de novembro de 2020.

Teixeira, Inês Assunção de Castro, Grammont, Maria Jaqueline e Azevedo, Ana Lúcia. 2014. "Me ajuda a olhar!": o cinema na formação de professores(as)". *Educação em Foco*, 17, nº 24: 123-143.

Toledo, Renata Ferraz e Jacobi, Pedro Roberto. 2013. "Pesquisa-ação e educação: Compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas". *Educação & Sociedade*, 34, nº 122: 155-173: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/579/412>. Acedido em 17 de abril de 2018.

Filmografia

O menino e o mundo. 2014. De Alê Abreu. Brasil.

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore. 2011. De William Joyce e Brandon Oldenburg. EUA: <https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>. Acedido em 09 de novembro de 2017.

Primeiro movimento. 2006. De Érica Valle. Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=mWnYnVJKn3M>. Acedido em 23 de fevereiro de 2017.

Imagens e filmes enquanto recursos educativos

Manuela Benvinda Vieira Gomes Cachadinha

Instituto Politécnico de Viana do Castelo / Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Manuela Benvinda Vieira Gomes Cachadinha

Manuela Cachadinha é Professora do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, onde leciona desde 1985 na Escola Superior de Educação. 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 e Licenciada em Sociologia pela mesma Universidade. É investigadora integrada no Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais. Tem realizado trabalho de investigação sobretudo nas áreas da Sociologia, da Cultura, da Educação, da Interculturalidade e do Envelhecimento. Tem publicado diversos trabalhos de investigação e artigos em revistas nacionais e internacionais.

Resumo

Temos vindo a utilizar imagens e filmes como instrumentos pedagógicos dentro e fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, temos trabalhado com filmes que foram exibidos nos circuitos comerciais e que depois projetamos para os alunos com o intuito de provocar a reflexão sobre determinadas situações educativas e sociais. Fora da sala de aula, temos trabalhado com imagens e filmes que os próprios alunos produziram, a partir de contextos sociais e culturais reais, e que constituem pontos de partida para a apropriação intelectual e reflexiva das realidades retratadas e filmadas. Os instrumentos audiovisuais utilizados têm-se revelado com potencialidades educativas e pedagógicas vantajosas, relativamente a outros recursos e estratégias mais convencionais, como sejam os livros em papel. Em contacto com os recursos audiovisuais os alunos apresentam um maior envolvimento com as temáticas que se pretendem tratar dentro da sala. Ao produzirem imagens e filmes, os alunos envolvem-se ativamente com as situações filmadas, gerando-se reflexões tendencialmente mais críticas e implicadas na resolução de eventuais problemas retratados pelas imagens. Temos constatado que a utilização dos recursos audiovisuais e dos filmes constitui também uma forma de ultrapassar distanciamentos e alheamentos que, por vezes, os alunos apresentam relativamente a algumas matérias ou temáticas. Podemos constatar que imagens e filmes afirmam-se como recursos estratégicos, sobretudo quando inseridos em projetos de investigação-ação na esfera pedagógica, de inovação educacional e de aprendizagem de serviço. Os meios audiovisuais e, sobretudo, os filmes representam também um recurso valioso quando inserido em projetos de promoção do sucesso escolar.

Palavras chave : Filmes; Educação; Cultura; Investigação-ação; Aprendizagem de serviço.

Abstract

We have been using images and films as teaching tools inside and outside the classroom. Within the classroom, we have been working with films that were shown on commercial circuits and that we then designed for students in order to provoke reflection on certain educational and social situations. Outside the classroom, we have been working with images and films that the students themselves produced, based on real social and cultural contexts, and that are starting points for the intellectual and reflective appropriation of the realities portrayed and filmed. The audiovisual instruments used have proved to have advantageous educational and pedagogical potentials, in relation to other more conventional resources and strategies, such as paper books. In contact with the audiovisual resources, students have a greater involvement with the themes that are intended to be treated within the room. When producing images and films, students are actively involved with the situations filmed, generating reflections that tend to be more critical and involved in solving any problems portrayed by the images. We have found that the use of audiovisual resources and films is also a way of overcoming distances and alienations that students sometimes present in relation to some subjects or themes. We can see that images and films assert themselves as strategic resources, especially when inserted in action research projects in the pedagogical sphere, educational innovation and service learning. Audiovisual resources and, above all, films also represent a valuable resource when inserted in projects to promote school success.

Keywords: Movies; Education; Culture; Action-research; Service learning.

Introdução

Entendemos que as imagens e os filmes constituem recursos didáticos e pedagógicos valiosos na esfera educativa, em qualquer dos níveis de ensino em que nos situemos, e podem ser utilizados quer no âmbito da educação formal quer na esfera da educação não-formal. Este facto é amplamente reconhecido e acei-

te na literatura especializada.

As imagens e os filmes podem ser utilizados de múltiplas maneiras no âmbito da educação formal. No nosso trabalho temos recorrido a estes instrumentos de diversas formas e em diferentes cursos ministrados na escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Temos usado trabalhos cinematográficos para abordar conteúdos programáticos das Ciências Sociais, temos recorrido também a tais instrumentos para sensibilizar os alunos para determinados problemas sociais e educativos relacionados com as áreas de conhecimento dos cursos que frequentam.

Para além da dimensão lúdica e de entretenimento que as obras cinematográficas possam proporcionar, há um conjunto de filmes que já circularam nos circuitos comerciais e que são passíveis de utilização pedagógica na sala de aula porque abordam temáticas e problemas que se relacionam com a área da educação e formação de crianças, jovens ou adultos.

Há também filmes que se debruçam sobre problemas inerentes às relações humanas e sociais entre sujeitos e que, por tal, são suscetíveis de constituírem objetos de reflexão por parte das Ciências Sociais. Podem ser pontos de partida para a reflexão sobre a vida em sociedade e sobre os constrangimentos sociais e estruturais que pesam nas ações e interações das pessoas. Outros trabalhos há que dão relevo às capacidades que as ações das pessoas e grupos sociais podem ter para modificar as estruturas sociais e as condições de vida das sociedades. Encontramos uma multiplicidade de trabalhos efetuados pelo cinema e que constituem um manancial para a reflexão sociológica e para ensinar a pensar sociologicamente.

Visionar filmes na escola constitui uma motivação para gostar de cinema e pode ser uma forma de incentivar os alunos para realizarem os seus próprios filmes e vídeos sobre temáticas do seu interesse e de acordo com as sensibilidades de cada um.

Gravar imagens e sons relacionados com locais, pessoas e/ou situações sociais, gravações que depois podem ser revisitadas, permite fazer observação de factos e fenómenos naturais e/ou sociais com maior objetividade e rigor.

Atualmente, com a expansão das novas tecnologias e com a maior acessibilidade dos instrumentos que permitem, por exemplo, fazer gravações em vídeo, verificamos que já não é tão complicado como outrora fazer vídeo-filmes. Os jovens e adultos têm agora maiores possibilidades de aceder a produções próprias e de outrem. A multiplicação das redes sociais e a expansão da própria internet têm também contribuído para uma maior acessibilidade às produções em vídeo. A difusão de gravações e de filmes é hoje um facto vulgar e que torna o próprio cinema mais acessível à grande maioria da população.

No contexto das sociedades atuais, nas quais crianças, jovens e adultos estão cada vez mais familiarizados com os “écrans” a pertinência da utilização de imagens e filmes como recurso educativos é de importância inegável pois permite um contacto maior e mais estreito com os públicos a educar.

2. Contextualização teórica

Uma breve revisão da literatura na esfera educativa e na esfera do cinema permite-nos constatar que existe uma íntima relação entre estas duas esferas.

Almeida (2017) faz uma revisão da literatura onde apresenta algumas abordagens/vertentes atuais sobre a relação entre o cinema e a educação: como ferramenta didática para o ensino em sala de aula; como forma de conhecimento; como disposição didática; como estudos culturais; como aspetos sensíveis e criativos; como produtor de sentidos.

Na sequência da análise das referidas vertentes, o autor apresenta sete fundamentos para pensar a relação cinema e educação: cognitivo, filosófico, estético,

mítico, existencial, antropológico e poético. Tal como ele refere, “não são dimensões separáveis, mas que operam em relação de complementaridade e contribuem para a compreensão dos diversos modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema” (Almeida 2017, 1).

Globalmente, os trabalhos consultados e analisados por Almeida (2017) perspetivam a relação entre cinema e educação de maneira positiva, aceitando, inclusivamente, que se estudem filmes dos circuitos comerciais (como as produções de Hollywood) mesmo que os seus interesses comerciais exijam algumas reservas ideológicas, pois, de certa forma, entende-se que “os filmes contemplam a diversidade de olhares que se lança ao mundo e possibilitam uma leitura por meio das imagens” (*idem*).

Atendendo às diferentes perspetivas que se destacam na análise das relações entre o cinema e a educação detetamos uma abordagem tida como mais conservadora (Almeida 2017) que usa os filmes na sala de aula como ferramenta educativa (Napolitano 2003). Num sentido diferente, encontramos abordagens que entendem o cinema e os filmes como reveladores e produtores de realidades e sentidos (Marcello e Fischer 2011). Os trabalhos de Bergala (2008) e Fresquet (2013) salientam os aspetos sensíveis e criativos do cinema tendo por base trabalhos de campo efetuados em escolas públicas concretas.

Uma outra abordagem, de natureza mais sociológica, e que nos interessa particularmente, entende o cinema e os filmes como formas de conhecimento (Duarte, 2002).

Duarte (2002) efetuou um mapeamento das relações entre os termos “cinema” e “educação” abrangendo desde o que designa por pedagogia do cinema até o cinema na escola, realçando a história do cinema, a sua linguagem e o papel do espectador.

A obra *Cinema e Educação* (Duarte 2002) faz também uma listagem de investigações em educação que têm os filmes como objeto. A perspetiva adotada pela autora é, essencialmente, sociológica. O cinema é importante, pois contribui para o processo de socialização efetuado pela escola. “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (ob. cit.: 17). Resumidamente, a autora defende que o cinema é uma forma de conhecimento e, como tal, tem a mesma importância cultural e formativo que os livros. Advém dessa constatação a necessidade de se conhecer a linguagem própria do cinema, visto que a perspetiva da máquina de filmar, os seus movimentos e os elementos visuais e sonoros que participam da elaboração do filme, produzem sentidos e constroem perceções.

Na lógica desta autora, o espectador é um *sujeito social* que interage ativamente na construção dos sentidos que circulam nos filmes. O espectador identifica-se psicologicamente com uma propriedade, um aspeto ou atributo do outro, vivendo com as personagens as circunstâncias dramáticas apresentadas na narrativa do filme. Segundo a autora,

(...) o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas imagens - entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos - significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas (Duarte 2002, 74).

Na mesma obra, a autora Rosália Duarte delinea as características dos designados “filmes de escola” e que fazem a abordagem de problemáticas e situações

que sistematicamente acontecem dentro das escolas. Nesse mesmo contexto tece críticas à perspectiva conservadora apresentada em muitos desses filmes. A autora defende também que se deve ter em conta o valor artístico dos filmes e o contexto sociocultural em que foram produzidos e não usar os mesmos para simplesmente ilustrar determinados conteúdos dos programas. Defende que não se deve amarrar filmes a disciplinas e/ou conteúdos programáticos e diz que “a maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver” (Duarte 2002, 94). Elenca um conjunto de atividades possíveis e temas para debater com os alunos tendo como ponto de partida a projeção de filmes na sala de aula.

Tal como refere Rogério Almeida, o trabalho de Rosália Duarte

cumprir o importante papel de reconhecer o caráter pedagógico do cinema de ficção, isto é, o fato de que o cinema veicula narrativas que influenciam comportamento, sentimento e pensamento, de acordo com a abertura do espectador e sua capacidade de “ler” as imagens que perfazem a narrativa fílmica (Almeida 2017, 6).

O pensamento de Rosália Duarte difere das perspectivas de outros autores como Deleuze (1990), Morin (2014) ou Badiou (2004) que vêem o cinema como um dispositivo autónomo e pensante, “uma arte que pensa, faz pensar e dá o que pensar” (Almeida 2017, 6). Quando se leva o cinema para a sala de aula pode cair-se na armadilha de subordiná-lo ao fazer pedagógico, ou seja, utilizá-lo apenas para debater ou desenvolver um conteúdo e/ou tema, instrumentalizando, desta forma, o próprio cinema.

A instrumentalização didática do cinema e dos filmes corre o risco de descurar a sua dimensão estética e de criação artística. Daí a necessidade de acautelar a dimensão artística do cinema e dos filmes quando são introduzidos na sala de aula.

Napolitano (2003) também desenvolveu trabalho sobre como usar o cinema na sala de aula e pretende que os filmes, mesmo os de ficção, possam ser incluídos nas componentes curriculares e programáticas como projetos de trabalho escolar tendo em vista melhorar os aspetos didáticos relativamente à didática mais tradicional centrada no discurso do professor.

Leonardo Carmo fez um exercício sobre as possibilidades de introdução do cinema na sala de aula e diz-nos que o “cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional” (Carmo 2003, 72). Entende que o cinema educa, mas para as finalidades do mercado. A intervenção do professor e da escola pode fazer com que o “feitiço se vire contra o feiticeiro”, isto é, pode funcionar como contraideologia: o cinema seria uma “práxis social orientada pelo e para o mercado” (ob. cit.: 85) e a mediação do professor, no visionamento do filme, pode contribuir para a consciencialização do aluno-espectador que assim deixará de ser passivo. Nesta lógica, o professor terá o papel de contribuir para uma pedagogia crítica e o cinema e a educação podem também transformar-se num instrumento político de crítica aos valores comerciais da sociedade capitalista.

Na perspectiva de Moraes (2001), podemos dizer que as exibições audiovisuais na sala de aula, quer se trate de cinema quer se trate de vídeo, podem incentivar formas de conhecimento ao acionar operações articuladas de memória, atenção, raciocínio e imaginação. Neste contexto, há que salientar a sua eficiência no processo que conduz à aprendizagem significativa, em contraposição à simples memorização. Quando projeta um filme ou convida ao visionamento de um vídeo, o professor pode chamar a atenção dos alunos para aspetos e problemas que, de outra forma, não seriam notados ou reconhecidos.

Aludindo ao papel do audiovisual nas escolas, Ferrés (1995) refere que os programas didáticos baseados no vídeo podem ser simplesmente um meio de infor-

mação. No entanto, eles podem transformar-se também num excelente instrumento para que o aluno aprenda a colocar questões, aprenda a expressar-se e para que aprenda a aprender, questionando-se e questionando os outros (Cachadinha 2019).

Quando um professor usa o cinema e o vídeo dentro da sala para promover aprendizagens, está também a dar um exemplo sobre a utilização prática de meios que, com frequência, não foram concebidos para serem usados especificamente na educação. Este processo exige algum trabalho criativo e de avaliação.

As exibições de vídeo filmes constituem também uma forma de motivar os alunos para fazerem os seus próprios filmes e gravações aquando da recolha de informações para a efetuação de trabalhos a apresentar na própria escola e, muito especialmente no âmbito de disciplinas na área das Ciências Sociais e Humanas e no âmbito de projetos onde se utilizam as metodologias de investigação ação e de aprendizagem de serviço (Cachadinha 2019).

Sabemos que a realização de gravações em vídeo constitui um recurso, frequentemente utilizado, quando se quer fazer observação de pessoas e de situações. Gravar imagens de contextos, fixar sons e imagens de conversas permite aos investigadores e aos alunos revisitarem as situações observadas e estudadas inicialmente. Estas gravações possibilitam também aprofundar as observações feitas inicialmente e permitem reinterpretar os fenómenos investigados e as situações observadas (Cachadinha 2019).

Sinteticamente, e na sequência do que é afirmado por Mead (1963) e Flick (2005), o recurso às câmaras de filmar e às gravações na investigação social e educativa permite o registo pormenorizado de fenómenos e factos, permite uma visão mais holística e compreensiva das pessoas e das suas condições de vida. As gravações e os filmes em vídeo ocasionam o transporte de artefactos e a sua apresentação como paisagens e quadros, possibilitam a ultrapassagem dos limites do espaço e do tempo. A câmara de filmar consegue captar e fixar realidades e fenómenos sociais e humanos que, frequentemente, são demasiado complexos e excessivamente subtis a olho nu.

3. As experiências por nós efetuadas com filmes e gravações

Na nossa prática docente na Escola Superior de Educação de Viana de Castelo temos utilizado em sala de aula diversos filmes que anteriormente já tinham circulado na esfera comercial. Estes filmes constituíram sobretudo instrumentos de incentivo à reflexão sobre determinadas temáticas contidas nos programas de disciplinas que lecionámos. No entanto, a exibição de alguns desses filmes serviu também para demonstrar e ilustrar algumas formas possíveis de fazer a recolha de informação na área da investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Neste contexto, temos incentivado os alunos a efetuarem as suas próprias gravações e os seus vídeos no âmbito da recolha de informação para os trabalhos escolares requeridos.

3.1. Exibição de filmes na sala de aula

Temos recorrido à exibição de filmes e de partes de filmes dentro da sala de aula para promover a reflexão sobre conteúdos programáticos concretos das unidades curriculares que lecionamos.

No âmbito da disciplina do Sociologia do Envelhecimento I do Curso de Licenciatura em Educação Social Gerontológica, da disciplina de Estudos Sociais do Curso de Licenciatura em Educação Básica e da disciplina de Sociedade e Interculturalidade do Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Educativa em Creche temos projetado alguns excertos do filme Gran Torino (Eastwood, 2009) para promover a reflexão sobre alguns problemas sociais e sobre alguns preconceitos associados às pessoas mais velhas, sobre os constrangimentos de

natureza cultural e social que pesam sobre os seniores, sobre alguns problemas e constrangimentos que podem surgir no relacionamento de pessoas de diferentes idades e de diferentes culturas, assim como sobre algumas formas de superar tais problemas.

Antes da projeção dos excertos do filme mencionado, fizemos uma aula de introdução ao tema: “A perspectiva da Sociologia sobre a cultura, sobre as relações entre culturas e sobre o envelhecimento”. Nesta aula procurou-se esclarecer o que distingue a perspectiva sociológica da perspectiva psicológica e da perspectiva biológica na análise dos fenómenos e situações (Cachadinha 2020).

Na aula seguinte, organizámos cada turma em pequenos grupos aos quais foi fornecido um conjunto de questões relativas aos excertos do filme que iriam visionar. Solicitou-se aos alunos que lessem as questões antes do visionamento dos excertos do filme.

Tal como o referido em Cachadinha (2020), utilizámos os seguintes tópicos/questões para o visionamento dos excertos do filme *Gran Torino* (Eastwood 2009) pelos alunos:

Que tipo de cultura ou culturas são apresentadas no filme?
Como é que o filme apresenta a relação entre diferentes culturas?
Haverá outras formas de relacionamento entre as culturas diferentes das que são apresentadas no filme?
Como é que o processo do envelhecimento é retratado no filme?
Qual a relação entre o processo de envelhecimento e os contextos familiares?
Que relações há entre o envelhecimento e as relações sociais?
Haverá relações entre o envelhecimento e a(s) cultura(s)?
Quais as relações entre o envelhecimento e a educação?
Como é que o filme retrata as relações intergeracionais?
Haverá relação entre o grupo cultural e/ou etário e o exercício da cidadania?

Depois do visionamento dos excertos do filme, os alunos reuniram em pequenos grupos, discutiram e cada grupo escreveu um texto. Depois os textos foram lidos à turma gerando-se uma espécie de debate entre os grupos com a moderação da docente. Esta moderação permitiu iniciar um trabalho de reformulação e aprofundamento conceptual sempre que tal se revelou necessário (Cachadinha 2020).

Aqui apresentamos alguns excertos dos textos produzido pelos alunos sobre as partes do filme *Gran Torino* (Eastwood 2009) que foram visionadas e que consideramos elucidativos do tipo de reflexão suscitada pelo visionamento das partes do filme:

O filme retrata a cultura da sociedade norte americana (...) onde há muitas minorias que têm dificuldade em inserir-se na cultura dominante (...) alguns são marginais. O envelhecimento é apresentado como uma fase da vida cheia de dificuldades muitas delas criadas pela própria família (...). Os vizinhos no filme são a grande ajuda do Walt apesar de, no princípio, não se entenderem. O desentendimento tem a ver com as diferenças na educação e na cultura. Quando as pessoas envelhecem tendem a ser vistas como diminuídas e senis (...), nem todos os idosos são assim (...). Alguns idosos são ridicularizados pelos mais novos e até parece que deixam de ter importância (...). No filme vemos que os idosos vivem o envelhecimento de formas diferentes em função da cultura a que pertencem. (Texto produzido por alunos do 1º ano da licenciatura de ESG, referido em Cachadinha 2020, 82).

O filme começa com um funeral e passa-se nos Estados Unidos. Os funerais lá não são bem iguais aos nossos em Portugal. A maneira de fazer os funerais tem a ver com a cultura de cada povo (...). Depois

do Walt enviuvar tem que se haver com os vizinhos que são de uma minoria étnica (...). Ele não gosta dos vizinhos porque tinha estado na guerra da Coreia e porque os seus vizinhos não têm os mesmos costumes que os americanos. O Walt não se relaciona muito bem com os filhos e com os netos (...), são de gerações diferentes e têm gostos e preferências diferentes. A família do Walt já não lhe dá importância (...) pensa que ele não é capaz de fazer a sua vida e quer interna-lo numa residência para idosos. Walt não aceita os projetos da sua família para o seu futuro. O Walt acaba por gostar dos vizinhos e até se tornam amigos apesar serem diferentes culturas e de terem tido educações diferentes. O Tao e o Walt começaram a ajudar-se mutuamente mesmo sendo de gerações e de culturas diferentes. (...). As minorias, por serem diferentes da maioria, são vistas como inferiores e, por vezes, perdem direitos. Há muitos preconceitos na sociedade (...). O filme evolui de uma situação multicultural (onde há apenas coexistência entre diferentes culturas) para uma situação intercultural (onde já existe mistura e intercâmbio entre culturas). (Texto produzido por alunos do 1º ano da licenciatura em Educação Básica, referido em Cachadinha 2020, 82).

Seguidamente apresentaremos o extrato de um outro texto produzido por um grupo de alunas de um outro curso:

A personagem principal do filme é um velhote norte-americano, desempenhada pelo Eastwood, que tinha estado na Guerra da Coreia e não gostava de chineses nem de asiáticos. Ficou viúvo e toda a família veio ao funeral. Percebe-se logo na cena do funeral que o Walt não se dá muito bem com os filhos nem com os netos (...). Parece existir ali um conflito de gerações. Quando Walt fica viúvo, a sua companhia é a cadela Daisy. Apesar de não gostar de asiáticos, o Walt acaba por começar a gostar dos vizinhos asiáticos pois percebe que eles também têm qualidades (...). Um rapaz da vizinhança, o Tao, tenta roubar-lhe o carro, um Gran Torino, mas depois acabam por ficar amigos. Pensamos que no filme se faz a evolução da situação multicultural onde há coexistência de culturas para uma outra situação intercultural, onde vemos a interação entre culturas diferentes. O roubo do carro teve a ver com um ritual de iniciação imposto pelo gangue a que o Tao pertencia. O Walt, o Tao e a irmã deste começam a ajudar-se mutuamente apesar de serem de culturas e etnias diferentes (...). Quando morre, Walt deixa o Gran Torino em testamento ao Tao. Apesar do Tao ser de uma minoria, diferente dos americanos, ficamos a perceber que as minorias podem vir a integrar-se bem noutras sociedades (...). (Texto produzido por alunas do 1º ano do Curso Técnico Profissional de Intervenção Educativa em Creche, referido em Cachadinha 2020, 83).

Após a discussão suscitada pelo visionamento das partes filme e pelos textos apresentados à respetiva turma, partimos das ideias e conceitos contidos nos textos dos alunos (e que estavam relacionados com as matérias dos programas das unidades curriculares) e introduzimos um maior rigor nos conceitos abordados, dialogando e sugerindo a bibliografia de apoio ao estudo dos referidos conceitos.

Posteriormente efetuamos sessões/aulas de natureza mais teórica e expositiva, sem que tal fosse percecionado como algo de “enfadonho” pelos alunos implicados. Nas sessões de natureza mais expositiva, por vezes, voltámos a lembrar determinadas cenas visionadas no filme *Gran Torino* (Eastwood, 2009), no sentido de analisar as diferentes perspetivas possíveis, à luz de diferentes referenciais teóricos e de diferentes modelos de análise dos fenómenos sociais.

No âmbito da disciplina de Estudos Sociais do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Básica, projetámos partes do filme *Favores em Cadeia* (Leder 2000), como forma de explicar aos alunos a diversidade de conteúdos que podem caber nos Estudos Sociais, para além dos conteúdos clássicos da História e Geografia, e diferentes formas de interpretar e lecionar estes mesmos conteúdos.

Antes do visionamento das partes do referido filme (Leder 2000), informámos os alunos de que um dos pontos de partida do filme é um trabalho encomendado por um professor de Estudos Sociais a uma turma de alunos de, aproximadamente, 11 e 12 anos. O trabalho realizado por um dos alunos da turma resulta numa cadeia de solidariedade humana, cadeia esta que vai dar origem ao título do filme.

Após o visionamento dos excertos do filme *Favores em Cadeia* (Leder 2000), pedimos aos alunos que reunissem em pequenos grupos e produzissem um pequeno texto sobre o filme. Seguidamente apresentámos um desses textos que serviu de ponto de partida para as aulas teóricas posteriores.

As pessoas têm muitos problemas, sobretudo as mães que criam os seus filhos sem apoio familiar (...). Se nos ajudarmos uns aos outros os problemas podem melhorar. É importante colaborar e ser solidário nas situações de dificuldade. Fazer voluntariado pode ser uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade melhor. No filme, o Kevin dá o exemplo de que, com vontade, se pode ajudar os outros mas nem sempre é fácil (...) (Texto produzido por alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação Básica).

Os textos produzidos pelos alunos sobre o filme serviram de base para as aulas relativas ao aprofundamento dos conceitos de solidariedade, de voluntariado e de cidadania enquanto requisitos importantes para a vivência na sociedade atual.

3.2. Gravação de vídeos pelos alunos

Temos incentivado os nossos alunos à gravação de vídeos no contexto da recolha e análise de informação para os trabalhos a apresentar nas disciplinas da área das Ciências Sociais que lecionamos.

No âmbito do projeto *Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development*, financiado pela União Europeia (*Erasmus+ Programme*) e no qual estamos implicados, verificou-se a necessidade de desenvolver uma atividade pedagógica de aprendizagem de serviço numa comunidade local, tendo como objetivo a contribuição para o desenvolvimento rural e envolvendo os nossos alunos de diferentes cursos.

A comunidade local rural participante no projeto é uma União de Freguesias do Concelho de Viana do Castelo, a qual apresenta uma estrutura populacional onde se notam características de envelhecimento demográfico devido ao peso da população com mais de 65 anos. Esta característica de envelhecimento demográfico é comum a muitas outras zonas de Portugal e da Comunidade Europeia, sobretudo nas zonas mais rurais e do interior. Associado ao envelhecimento demográfico, é necessário referir o aumento da esperança de vida e da longevidade das pessoas e o declínio da natalidade e da fecundidade como fatores demográficos explicativos do envelhecimento.

O projeto acima referido iniciou-se em janeiro de 2019 e envolvemos na atividade/experiência aqui relatada, uma das turmas em que lecionávamos. Selecionamos uma turma de alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Educação Social Gerontológica onde lecionámos uma Unidade Curricular de Sociologia do Envelhecimento. Esta é uma Unidade Curricular de natureza teórico-prática

e que tem como objetivos principais:

- Identificar as condicionantes e implicações sociológicas e demográficas do envelhecimento das populações.
- Analisar as relações entre as estruturas sociais e o envelhecimento em Portugal e seu contexto.
- Descrever a qualidade e vida das populações idosas e as suas características.
- Analisar de forma aprofundada o fenómeno do envelhecimento numa perspetiva sociológica e antropológica.
- Analisar de forma crítica as diversas teorizações sociológicas sobre o envelhecimento e suas transformações.

Uma das tarefas previstas na referida Unidade Curricular é a realização de um conjunto de entrevistas a idosos com o objetivo de conhecer características da sua vida diária, das atividades e relacionamentos sociais quotidianos, das dificuldades e aspirações e das suas histórias de vida. Estas entrevistas têm também em vista avaliar a qualidade de vida dos seniores e, de alguma forma, perceber e pensar o que poderia ser feito para melhorar a vida das pessoas idosas a residir na comunidade local. No âmbito destas atividades da Unidade Curricular, concebemos a introdução da experiência da aprendizagem serviço com os nossos alunos. A introdução desta experiência deveria contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e deveria também contribuir para um maior benefício social da própria Comunidade, através dos seus idosos (Cachadinha 2019).

Planificámos a implementação das atividades relativas à realização das entrevistas a idosos, residentes na Comunidade Local participante no projeto. Entrámos em contacto com uma Associação Local parceira no projeto e dialogámos com as representantes desta Associação sobre a intenção de realização das entrevistas a pessoas da comunidade local, tendo obtido a colaboração da referida associação relativamente ao contacto dos idosos que poderiam ser entrevistados e ao transporte dos nossos alunos desde a Escola até à Comunidade Local onde seriam efetuadas as entrevistas (Cachadinha 2019). Entendemos que esta colaboração foi uma importante mais valia no desenvolvimento da nossa experiência de aprendizagem de serviço.

Efetuámos uma sessão teórica com os alunos da turma escolhida sobre a metodologia da aprendizagem de serviço e fornecemos algumas informações sobre os benefícios da utilização desta metodologia quer para os alunos participantes que para as populações da comunidade local envolvida.

Houve necessidade de construção prévia de um guião de entrevista que seria igual para todos os alunos da turma implicados no projeto. O referido guião foi elaborado pela professora e compunha-se por diferentes blocos de perguntas relativos aos aspetos a inquirir.

Tal como referido em Cachadinha (2019), o guião de entrevista foi distribuído, previamente, aos alunos para que pudessem preparar a sua intervenção. Sugeriuse à turma que se dividisse em grupos de três alunos. Cada grupo de alunos deveria fazer uma entrevista a um sénior da comunidade local. Um dos elementos do grupo deveria colocar as questões ao sénior entrevistado, outro elemento do grupo procederia à gravação em vídeo da situação de entrevista e o terceiro elemento deveria tirar apontamentos escritos sobre a situação observada. Os alunos foram alertados para o requisito deontológico relativo à necessidade de obtenção do consentimento por parte dos entrevistados para a realização da gravação.

Antes da data marcada para iniciar as entrevistas, os alunos envolvidos no projeto fizeram um ensaio sobre o processo de entrevista que iria acontecer. Treinaram a forma de realizar a entrevista, a forma de colocar as perguntas e o processo de gravação. Todos deveriam conhecer muito bem as perguntas. Exercitaram

a forma de contornar a situação das eventuais não respostas e o processo de passagem de umas questões para outras, de forma que se minimizasse o número de não respostas e que a deontologia própria de uma situação de entrevista fosse respeitada (Cachadinha 2019).

Após a realização das entrevistas, haveria necessidade de visionar e analisar os vídeos gravados no sentido de perceber melhor tudo aquilo que tinha acontecido durante a entrevista e de transcrever, interpretar e sistematizar as respostas. O objetivo das referidas tarefas seria a construção de um relatório sobre a experiência. No final do relatório deveria ser apresentada uma proposta fundamentada, circunstanciada e exequível de intervenção junto da população sénior da comunidade local (Cachadinha 2019).

Marcámos a realização das entrevistas para dois dias diferentes com a colaboração da Associação Local participante no projeto que intermediou o agendamento. Este agendamento derivou do número de seniores com disponibilidade para ser entrevistado em cada data e da capacidade do meio de transporte disponível para levar os alunos desde a Escola até à Comunidade Local onde seriam efetuadas as entrevistas e as gravações.

No primeiro dia marcado para realizar as entrevistas, o local de encontro dos alunos participantes com os entrevistados foi um Centro de Convívio existente na comunidade local e que era um ponto de encontro habitual dos idosos da aldeia, sobretudo antes de se verificar o problema da pandemia gerada pelo vírus COVID 19. Este Centro de Convívio dispõe de várias salas, o que permitiu efetuar as entrevistas e as gravações distribuindo os entrevistados e os entrevistadores por vários espaços, de forma a que não houvesse ruídos excessivos a perturbar as gravações das entrevistas.

Na primeira visita à comunidade local, as gravações em vídeo das entrevistas foram efetuadas recorrendo aos telemóveis pessoais dos alunos, o que teve algumas consequências técnicas menos positivas, em nosso entender. No contexto das referidas dificuldades técnicas, decidimos que os instrumentos para efetuar as gravações deveriam, futuramente, ser outros (Cachadinha 2019).

Pudemos constatar que os idosos frequentadores do Centro de Convívio presentes nas entrevistas e gravações, na primeira data agendada, apresentavam situações de lucidez, de boa capacidade de comunicação oral e que todos ultrapassavam a idade de 70 anos. Tivemos oportunidade de observar que estas pessoas tinham autonomia, ou seja, capacidades de movimentação física e de decisão sobre as suas vidas. Pudemos perceber que a presença habitual daquelas pessoas naquele centro fazia-se, sobretudo, devido motivos de convívio e socialização. Constatamos uma excelente adesão e participação entusiasta dos entrevistados durante o processo de entrevista e gravação.

Na segunda visita à comunidade local para a realização das entrevistas e gravações, procuramos adquirir câmaras de vídeo mais adequadas do que os telemóveis dos alunos. Solicitámos a colaboração de meios técnicos e equipamentos da nossa escola. Tivemos a colaboração de alguns alunos de um Curso Técnico Superior Profissional de Artes e Tecnologia que nos acompanharam na visita à Comunidade Local e auxiliaram na gravação das entrevistas de forma a que se melhorasse a qualidade das gravações efetuadas sobre as entrevistas.

As gravações, na segunda visita, tiveram lugar num Centro de Dia da aldeia frequentado habitualmente pelos seniores. Uma apreciação global do segundo grupo de entrevistados permite-nos afirmar que ele era muito mais heterogéneo do que o primeiro grupo. A referida heterogeneidade verificava-se quer ao nível das condições físicas quer ao nível das condições sociais dos indivíduos. Neste grupo de entrevistados, encontramos alguns seniores muito dependentes, em termos físicos e psicológicos, e com grandes dificuldades de comunicação. Esta situação constituiu obstáculo para que fossem realizadas entrevistas a algumas destas pessoas. Pudemos perceber que a presença dos utentes neste Centro de Dia acontecia sobretudo por motivos de falta de autonomia, derivada de problemas de saúde.

Devemos dizer que as visitas efetuadas à Comunidade Local, com apoio da Associação Local, constituíram experiências pedagógicas enriquecedoras quer para os alunos quer para a docente. Para além do contacto e conhecimento humano e social suscitado, foram adquiridas algumas destrezas técnicas (para gravação em vídeo) que, de outra forma, não existiriam.

4. Conclusões

Face ao que antes dissemos, é lícito concluir que com o recurso ao cinema, à reflexão e ao debate sobre os filmes, ou estratos de filmes, visionados, os alunos participantes nestas experiências deram passos significativos no sentido de ultrapassar as conceções típicas do senso comum e do conhecimento corrente. Compreenderam que, na leitura de cada situação, existem múltiplos pontos de vista e diferentes perspetivas de análise relacionadas com diferentes paradigmas teóricos e com diferentes conceitos.

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido com o recurso à projeção de filmes, designadamente dos filmes *Grand Torino* (Eastwood 2009) e *Favores em Cadeia* (Leder, 2000), permitiu perceber que a motivação dos alunos para matérias de natureza mais teórica aumentou significativamente depois de efetuada a projeção dos filmes associando-a aos conteúdos programáticos, através da reflexão e do debate. Conteúdos programáticos inicialmente percebidos como menos interessantes, por terem sido apresentadas num contexto e cenário didático/pedagógico tradicionalista, no qual a professora apenas discursava, passaram a ser objeto de maior interesse e debate por parte dos alunos dos diferentes cursos após o visionamento dos filmes ou estratos dos mesmos (Cachadinha 2020)

Podemos dizer que a projeção e o visionamento de filmes do cinema em sala de aula, acontecendo de forma orientada, enquadrada e motivada, produz aprendizagens significativas e permite aprofundar conteúdos e objetivos pedagógicos mais eficazmente do que as estratégias tradicionalistas e meramente expositivas.

A experiência de aprendizagem de serviço efetuada na qual os alunos recorreram às gravações em vídeo ainda não foi completamente terminada pois o projeto *Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development* está em curso até 2021. No entanto, após termos questionado os alunos sobre as suas opiniões relativamente à experiência efetuada, podemos dizer que houve uma perceção e receção muito positivas relativamente ao trabalho de aprendizagem de serviço e de gravação efetuado. Os alunos envolvidos na experiência manifestaram vontade de continuar a implementação desta metodologia de trabalho e de contacto com a comunidade. Afirmaram querer repetir as visitas à Comunidade Local para conhecer melhor a realidade sociocomunitária e nela intervir. Houve uma clara perceção de que o simples facto de entrevistar e de fazer gravações com os idosos já foi algo muito benéfico quer para os alunos e quer para os próprios entrevistados. O visionamento posterior das gravações na sala de aula permitiu constatar as reações positivas dos entrevistados (Cachadinha 2019).

Contudo, pudemos perceber que não havia, nos alunos envolvidos, um domínio teórico nem uma consciência real sobre o valor da aprendizagem serviço e das gravações na sua vertente didática no ensino superior. Os alunos disseram ter gostado da experiência efetuada, afirmaram querer repetir, mas não conseguiram argumentar, de forma consistente, sobre as razões e a importância destas experiências. Ficámos com a noção de que deveremos preparar com maior antecedência e com mais recursos teóricos e tecnológicos as deslocações às comunidades locais no âmbito da aprendizagem de serviço.

O vídeo como instrumento na aprendizagem serviço revelou-se um recurso com grandes potencialidades pois as situações vividas durante as deslocações à Comunidade Local puderam posteriormen-

te ser revisitadas e reanalisadas, na sala de aula e mais longe das “emoções” dos momentos da visita. A existência de filmes e gravações sobre as entrevistas efetuadas e sobre os locais onde foram realizadas permitiu um outro olhar para as situações e possibilitou a observação de pormenores fundamentais, tais como a reação mais ou menos emocional dos inquiridos, as suas expressões de agrado ou desagrado com as perguntas e as hesitações nas respostas. A análise destes pormenores revela-se fundamental para o aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha de dados e para a melhoria das práticas de aprendizagem serviço (Cachadinha 2019).

Numa próxima intervenção no âmbito da aprendizagem serviço, teremos necessidade de uma melhor preparação técnica para realizar as gravações em vídeo e teremos também necessidade de dispor de mais câmaras adaptadas e ajustadas às condições dos locais de gravação. No entanto, pode afirmar-se que os alunos implicados na experiência manifestaram uma elevada capacidade de adaptação às situações reais e de resolução dos pequenos problemas inesperados. Esta postura de colaboração positiva por parte dos alunos permite-nos pensar que houve consciência da importância e do valor pedagógico do trabalho efetuado.

Sobre as experiências pedagógicas aqui relatadas, podemos concluir que as metodologias adotadas têm sido muito profícuas, pois geraram e geram nos alunos um contacto maior e mais profundo com a esfera do cinema, dos filmes e gravações, da sociedade e do relato sobre realidades e fenómenos sociais. Neste contexto, produziu-se e produz-se a aquisição de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares no domínio da Ciências Sociais e Humanas e gera-se também alguma sensibilização para a esfera artística, estética e técnica dos trabalhos visionados e/ou produzidos. Pensamos que é oportuno e profícuo continuarmos e aperfeiçoarmos o tipo de experiências didático-pedagógicas aqui relatadas pois elas têm contribuído e contribuirão para o sucesso escolar dos alunos.

5. Bibliografia

- Almeida, Rogério de. 2017. Cinema e Educação. Fundamentos e Perspetivas. *Educação em Revista*, 33, e153836. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>. Acedido em 6 de setembro de 2020.
- Badiou, Alain. 2004. El cine como experimentación filosófica. In: Yoel, Geraldo (Org.). *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bergala, Alain. 2008. A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Cachadinha, Manuela. 2020. O ensino de conteúdos das Ciências Sociais com recurso ao Cinema. In Daniel Maciel et al (coord.), *Encontros de Cinema. 7ª Conferência Internacional de Cinema de Viana*. 76-85. E-book. ISBN 978-989-54416-3-1. Disponível em: <http://www.ao-norte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia2018.pdf?v=20.30.04>. Acedido em 6 de setembro de 2020.
- Cachadinha, Manuela. 2019. “O vídeo filme como instrumento na aprendizagem serviço”. Comunicação apresentada na 8ª Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo 2019, 9 e 10 de maio.
- Carmo, Leonardo. 2003. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Ibero-americana de Educação*, Canoas, nº 32: 71-94.
- Duarte, Rosália. 2002. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, Gilles. 1990. Cinema: imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense.
- Ferrés, Joan. 1995. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda.
- Flick, Uwe. 2005. *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fresquet, Adriana. 2013. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcello, Fabiana de A.; Fischer, Rosa Maria B. 2011. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, nº 2: 505-519.

Mead, Margareth. 1963. Antropology and the Camera. In: W. D. Morgan (Ed.). *The Encyclopedia of Photography*, Vol. I. New York: Greystone.163-184.

Moraes, R. A. S. Victor. 2001. *Uma representação videográfica na arquitetura*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Morin, Edgar. 2014. O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações.

Napolitano, Marcos. 2003. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto.

Filmografia

Favores em Cadeia. 2000. De Mimi Leder. E.U.A. Filme e DVD

Gran Torino. 2009. De Clint Eastwood. E.U. A. Filme e DVD.

O DIALETO DAS NARRATIVAS DIGITAIS NA ESCOLA: experimentações etnográficas com secundaristas.

Fabrício David de Queiroz

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Fabrício David de Queiroz

Docente do departamento de filosofia no CEPAE/UFG, pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação/UFG e ao Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte/UFG, graduado e mestre em filosofia, e discente da 16ª turma de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG.

Resumo

O presente texto explora o trabalho de campo realizado com estudantes secundaristas a partir de experimentações etnográficas em uma roda de conversa sob o contexto de aula. Procura-se a abordagem cultural referente à relação da juventude com a escola pela interdisciplinaridade entre as áreas da educação e da antropologia. A fratura da formação escolar com o dialeto das narrativas digitais coloca o problema da investigação. Assume-se o paradigma da imagem como panorama da contemporaneidade para pensar a condição humana. Justifica o esforço aqui empreendido o descompasso cultural premente entre a escola e os estudantes, as concepções das ciências sociais que negligenciam a condição humana da juventude, a empreita da antropologia voltada para o tema da juventude e, por fim, os entraves da formação escolar contemporânea em vista de relações culturais partilhadas. A atividade pedagógica de uma roda de conversa com o tema das narrativas digitais e o respectivo registro audiovisual realizado pelos estudantes e investigadores foi objeto de uma etnografia experimental neste trabalho. Assim, realizou-se uma tentativa de trabalho pedagógico que trouxe a cultura juvenil para o contexto escolar, o que evidenciou a necessidade de integração cultural no processo formativo para superar a imediata experiência dos estudantes com as narrativas digitais e para viabilizar a prática pedagógica. A constituição filosófica de um problema teve seu início pela produção de um vídeo etnográfico, resta-lhes desenvolver a liberdade que a câmera lhes permite viver e pensar pela imagem.

Palavras-chave: Narrativa Digital, Educação Escolar, Juventude, Etnografia.

Abstract

This text explores the field-work carried out with high school students from ethnographic experiments in a circle of conversation under the context of the class. The cultural approach related to the relationship between youth and school is sought through interdisciplinarity between the areas of education and anthropology. The fracture of school education with the dialect of digital narratives put on the problem of investigation. The image paradigm is assumed as a panorama of contemporaneity to think about the human condition. The effort here undertaken justifies the pressing cultural gap between the school and the students, the conceptions of the social sciences that neglect the human condition of youth, the anthropological endeavor focused on the theme of youth and, finally, the obstacles of contemporary school education in view of shared cultural relations. The pedagogical activity of a conversation circle with the theme of digital narratives and the respective audiovisual record made by students and researchers was the subject of an experimental ethnography in this work. Thus, there was an attempt at pedagogical work that brought youth culture to the school context, which evidenced the need for cultural integration about formation process to overcome the students' immediate experience with digital narratives and to make pedagogical practice feasible. The philosophical constitution of a problem began with the production of an ethnographic video, it remains for them to develop the freedom that the camera allows them to live and think through the image.

Keywords: Digital Narrative, School Education, Youth, Ethnography.

Introdução

O presente trabalho investiga a integração das narrativas digitais na cultura escolar, de modo a ponderar a cisão entre a cultura juvenil arraigada na experiência de visualidade das mídias digitais e a cultura escolar restrita ao paradigma da leitura e da escrita analógicas¹. A posição que assumimos nesta investigação

1 Lançamos mão desse termo para evidenciar a diferenciação tecnológica a partir da era digital, principalmente pelas mudanças provocadas na comunicação e expressão pertinentes às novas tecnologias a partir de meados dos anos 70. Ressaltamos ainda a experiência cultural escolar prioritariamente mediada pelos textos impressos e pela produção escrita dos estudantes.

é a da possibilidade formativa do uso das narrativas digitais pelo trabalho didático interdisciplinar. A atividade etnográfica inerente à área da antropologia, portanto, pode se articular com a área da educação a partir de experimentações do campo da antropologia visual. A abordagem acerca do dialeto das narrativas digitais indica que o campo de pesquisa onde se insere o esforço interpretativo aqui proposto está no coletivo de indivíduos usuários das novas tecnologias de comunicação. Assim, a questão que permeia nosso trabalho está em saber se o encontro da peculiar linguagem de jovens estudantes na era digital com a experiência etnográfica interdisciplinar pode constituir o trabalho formativo no âmbito escolar.

De forma geral, o objetivo que se pretende alcançar está na discussão sobre o uso da narrativa digital como produção avaliativa em uma aula dialogada com secundaristas a partir da atividade de uma roda de conversa. Os participantes são estudantes da turma de disciplina eletiva “Juventude, Educação e Mídias: perspectivas filosóficas”, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). A fim de poder realizar a leitura etnográfica dos registros consolidados na perspectiva da antropologia visual, recorreremos aos instrumentos ‘observação-participação’ e ‘reflexividade’. Para tanto, na ocasião restrita deste estudo, esperamos sintetizar o conteúdo das falas dos participantes a partir da proposta da aula onde ocorreu a roda de conversa, selecionar e destacar nas narrativas desenvolvidas com os registros audiovisuais, tanto dos estudantes quanto do professor e do pesquisador integrantes da atividade, os elementos suficientes para o estudo aqui proposto nos campos da antropologia e da educação.

A questão cultural entre antropologia e educação

Ao assumir a relação interdisciplinar entre os campos da antropologia e da educação tomamos como seu ponto de encontro uma questão cultural, subjacente ao contexto das ciências humanas, acerca da juventude contemporânea. As gerações vindas após o advento da fotografia, do cinema, da televisão, da informática e da internet se encontram sob um espectro cultural controverso, principalmente diante dos paradigmas culturais da formação escolar. Enquanto Aranha (2006) faz um panorama da história da educação e da pedagogia e se depara na contemporaneidade com a dualidade da instituição escolar entre a formação humanista e a laboral, Rocha e Santaella (2015) discutem a onipresença dos jovens nas redes como indicativo do espírito desta época. Sibilia (2012) confronta tais eventos destes tempos, da escola e da mídia digital, e busca compreender a condição cultural da juventude imersa neste cenário para a formação. Em suma, estas e as demais leituras que abordam o universo cultural na contemporaneidade, levam-nos a crer que para empreender uma abordagem cultural sobre a juventude devemos transitar por campos diversos, a fim de não legitimar e reforçar leituras malfeitas que atuam, sobretudo, para mazelas sociais e humanitárias desses indivíduos.

Para compreender a questão cultural que pretendemos trabalhar pela cooperação interdisciplinar, recorreremos a princípio ao estudo de Sposito (2009) a respeito de alguns aspectos da leitura das ciências sociais sobre a juventude. Ao tratar do Estado da Arte sobre os estudos do tema juventude, a pesquisadora alerta a respeito dos diversos caminhos que algumas ciências tomaram na determinação excludente ou de assujeitamento a partir da concepção de juventude que teorizam. Em desconsideração à condição juvenil, ao seu panorama aberto de possibilidades e contradições, incorre-se na imposição a cada indivíduo de uma concepção de juventude que determina de modo restritivo seu papel sócio-histórico como sujeito. Neste sentido, é intrigante um dado apresentado pela socióloga, um levantamento realizado entre 1999 e 2006 demonstra que 6,1% da produção discente em programas de mestrado e doutorado se dedicou ao tema da juventude, enquanto que na antropologia essa proporção é de 10,8%, quase o dobro (Sposito 2009, 20). Segundo nosso raciocínio, diante da presença insuficiente do tema da juventude nos estudos da área da educação, tem razão

Sposito ao dizer, então, que “Trata-se de compreender o que o jovem faz com o que fazem dele” (2009, 39). O conhecimento a respeito da condição juvenil na era digital, sua cultura que se distancia cada vez mais da escola, é urgente.

Precisamos justificar a partir do que fora exposto acerca da juventude a compreensão de cultura com a qual estamos trabalhando. Para Terry Eagleton: “De uma forma aproximada, a cultura pode ser resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico” (2000, 52). Logo, entendemos a investigação acerca do dialeto das narrativas digitais como uma das leituras possíveis sobre a cultura juvenil contemporânea, o que nos diz sobre aquilo que o jovem faz apesar das leituras alarmistas contra sua relação com as novas tecnologias, assim como apesar pretensa determinação dos malogros da indústria cultural e da sociedade de classes sobre estes sujeitos.

Ao situar a cultura juvenil na era digital é fundamental esclarecer seu comprometimento com a condição humana emergente de seu tempo, antes mesmo de privilegiar a qualquer crítica às novas tecnologias:

O ponto da *virada*, portanto, é dado pela informação visual. Tal *vira-da* começa com a chegada da televisão. [...] é justamente a televisão que, antes de mais nada, vai modificar, e essencialmente, a própria natureza da comunicação, deslocando-a do contexto da palavra (seja impressa ou transmitida pelo rádio) para o contexto da imagem (Sartori 1997, 21, destaque do autor).

Neste sentido, buscamos o diálogo com a experiência cinematográfica, que indica uma condição antropológica ambígua do olhar espectador, “é o sujeito imagético que traz ao mundo o sujeito falante” (Mondzain 2010, 68). Dado contexto de emergência das mídias visuais no horizonte cultural da humanidade indispõe o *Homo Videns*² de Sartori ao contexto escolar onde tradicionalmente resiste o homo sapiens ou, sob a égide da ciência moderna, a dualidade cartesiana que entende o ser humano cindido entre a *res extensa* e a *res cogitans*³.

Belloni (2009) defende a necessidade da instituição de uma área de conhecimento denominada mídia-educação. Não é possível mais falar na formação do homem a despeito do amplo papel da mídia, o que para nós é um dos aspectos mais importantes da cultura na era digital. É urgente avançar da constatação dos efeitos nefastos da instrumentalização da racionalidade para a superação do diagnóstico caótico no cenário educacional, onde flagramos os resultados pífios dos estudantes que, em grande medida, rechaçam o legado da cultura escolar em seu paradigma racionalista do moderno Iluminismo europeu. Desta monta, cabe ressaltar o que diz Cristina Corea em seu texto “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento”, na obra “Pedagogia del aburrido: escuelas destruidas, familias perplejas”, publicado pela editora Paidós, em Buenos Aires, no ano de 2010: “O que se esgotou foi o paradigma sobre o qual, durante quase um século, pensamos os fenômenos de significação e a produção da subjetividade” (citada em Sibilia 2012, 64).

A questão da cultura para antropologia também fora acometida pelos perigos da concepção teórica, o que pode resultar em exclusão ou assujeitamento, neste caso entre o etnólogo / antropólogo e o sujeito descrito pela pesquisa etnográfica. Ribeiro (2003, 81) observa que os primeiros trabalhos antropológicos foram marcados pelas viagens dos ocidentais às colônias, em nossa opinião, marcados por uma relação hierárquica que sobrepunha uma cultura a outra. Anderson, em seu texto “Ethnographic hypermedia: transcending thick description”, de 1999, esclarece que a voz onisciente – do antropólogo tradicional – dá lugar a uma pluralidade de interpretações, as correntes de estudiosos neste campo conseguiram delimitar e ponderar a relação de pesquisa que implicava de for-

2. Leia-se, o homem que vê.

3. Leia-se, “a substância pensante” e “a substância material, com corpo”.

ma nefasta as culturas que era alvo do trabalho etnográfico (citado em Ribeiro 2005, 630). Ribeiro complementa o esclarecimento: “[...] o objeto fundamental da antropologia, que não é a descrição de um real positivo e trans-histórico, mas um real resultante de um entrecruzar de olhares entre culturas diversas, histórica e culturalmente determinadas” (2003, 102). Deste modo, Ribeiro apresenta a reflexividade como uma abordagem da antropologia que contribui para uma melhor compreensão e produção do trabalho etnográfico, de uma relação cultural intersubjetiva subjacente ao trabalho de campo.

Pela questão cultural, educação e antropologia compartilham a tensão entre saber e fazer, ambas áreas de conhecimento incorrem na expectativa de emancipação ou dominação das relações de cultura que se estabelecem, tal como a que pode ocorrer entre a juvenil e a escolar. Por sua vez, Gusmão (2015, 21) procura identificar a possibilidade de uma relação interdisciplinar entre educação e antropologia:

O desafio de “fazer-fazendo”, de “aprender e ensinar”, enquanto “ensina e aprende” consiste em esforços de “re-unir” teoria e prática, ensino e aprendizagem, quando se fala em educação. Não qualquer educação, mas educação como processo que, inerente à condição humana, transfigura-se numa condição específica e escolarizada nas chamadas sociedades de classe – sociedades de marcada hierarquia e desigualdades, como é o caso da sociedade brasileira. Contudo, processos educativos ocorrem em meio à vida vivida, como parte das relações humanas que não se restringem ao espaço da escola, como é suposto em sociedades como a nossa. E, nesse sentido, é que se podem pensar as possibilidades de uma antropologia da educação ou as relações entre antropologia e educação.

Compreendemos, portanto, que o trabalho educativo também diz respeito à dinâmica antropológica de “fazer-fazendo” tal como em um trabalho de campo. Só faz sentido falar em paradigma esgotado, como propõe Sibilia (2012), pela percepção atenta ao cotidiano escolar, prioritariamente na aula. O desajuste entre as narrativas digitais e o letramento analógico, segundo tal leitura, põe em questão: formação para qual cultura? Gusmão propõe, ainda, que

[...] a educação é compreendida como partilha, comunicação e troca, pressuposto da aprendizagem e componente fundamental da cultura. Entende-se que não é possível tratar da educação sem falar em cultura e não se pode falar em cultura sem considerar a educação (2015, 22, grifo nosso).

Ao recorrer à antropologia visual para o trabalho de campo no contexto da educação escolar, remetemos nossa investigação ao desenvolvimento de um filme etnográfico, o que oportuniza a crítica acerca do uso da imagem para a pesquisa. Ribeiro propõe uma forma narrativa: “Essa se centraliza na prioridade dada à observação, à construção da narrativa baseada na imagem, às vozes e sonoridades locais, à utilização de arquivos documentais” (2005, 624-5). Aderimos a esta proposta, cuja experimentação etnográfica ocorreu em uma roda de conversa junto a estudantes do CEPAE/UFG através de seu registro audiovisual. Vislumbramos no campo interdisciplinar aqui exposto tanto a partilha como relação cultural entre os próprios estudantes, e entre eles e o professor, tão como a integração do dialeto da narrativa digital que lhes é familiar para o registro e participação na atividade. No escopo desta atividade pedagógica, temos em vista a perspectiva de Gusmão, “[...] a antropologia como ciência busca avaliar as diferenças e proporcionar alternativas de intervenção sobre a realidade de modo a não negar as diferenças” (2015, 25). A questão cultural, portanto, deve ser objeto de atenção do investigador neste *campo* – de uma aula com a roda de

conversa com secundaristas – a fim de ir ao encontro do cotidiano da juventude no contexto de formação escolar e se apropriar das diferenças culturais como subsídio do trabalho pedagógico.

Não se trata aqui de meramente realizar a escolha por este ou aquele processo formativo, elitizar ou popularizar o ensino oferecido nas escolas, como ocorrera ao longo da modernidade, conforme Aranha (2006) descreve a dualidade escolar. Olhar para a cultura juvenil, neste sentido, requer o questionamento da concepção de juventude que rotula esta geração contemporânea da era digital e seus desdobramentos como nativos digitais. Cabe perguntar: A segregação de uma parcela de indivíduos sob uma leitura equivocada de domínio e destreza técnica dos aparatos digitais exige a pedagogia contemporânea da tarefa de pensar a formação escolar e a cultura que a sustenta? Resta a estas gerações os suplícios de serem moldados por uma escola que, segundo Sibilia (2012), é uma maquinaria obsoleta? Face a estas questões, alinhamo-nos à advertência de Santaella, é tarefa da nossa geração passar o cetro de luz à próxima (2015, 43).

Ao professor que se dirige ao encontro da educação com a antropologia, a fim de realizar seu trabalho de formação, cabe também a afirmação de Gusmão: “Nesse sentido, a ciência antropológica é essencialmente comparativa” (2015, 26), para ir ao encontro da cultura juvenil a partir da cultura escolar e, quiçá, comparar “o passado e o presente dos grupos ou sociedades que estudamos **e de nós próprios como sujeitos em relação no processo de pesquisa** (Ibid., grifo nosso). Parece-nos que a tarefa prioritária que a antropologia nos ensina diante da questão da cultura está na reflexividade. Contudo, é necessário se apropriar de uma condição prévia para integrar ao trabalho pedagógico a estratégia epistemológica da antropologia: realizar no contexto escolar um *trabalho de campo*. Ribeiro retoma seu texto “Oh que sabe! As imagens, as palavras ditas e a escrita de uma experiência social e ritual”, publicado no Porto pela Edições Afrontamento, em 2000: “A investigação em antropologia resulta de uma experiência única vivida (trabalho de campo) pelo antropólogo no terreno que, em tudo, assume contornos de um ritual de passagem” (citado em Ribeiro 2003, 68). A passagem a que se refere o pesquisador permitirá que o professor possa ser original diante dos problemas no trabalho formativo em relação à cultura dos estudantes; ir ao encontro de outra situação distante da cultura escolar de onde parte; estabelecer liames e rupturas na relação de ensino-aprendizagem com seus estudantes; e por fim, produzir conhecimento na área educacional e interferir nos discursos de seus pares. Ressalvamos nestas colocações o esforço de realizar uma releitura do rito de iniciação ou passagem dos antropólogos para os educadores que vislumbam a interdisciplinaridade aqui defendida.

Uma vez que o professor se investe do papel de investigador, já não atua no contexto escolar sob as mesmas condições, “Todos os investigadores estão, até certo ponto, ligados a uma parte do objecto da sua pesquisa” (Ribeiro 2003, 96). Suas relações sociais e institucionais com os sujeitos participantes da pesquisa têm influência incontornável sobre o trabalho, seja ele pedagógico ou antropológico. Deste modo, há diferentes perspectivas nas quais o trabalho de campo pode ocorrer à luz da antropologia, que oscilam entre a objetividade da pesquisa de forma que o pesquisador interfira minimamente na investigação e a subjetividade que admite a uma interação profunda do investigador com os sujeitos observados. Em suma, consideramos que a antropologia reflexiva, que emerge destas distintas formas de trabalho de campo, vem ao encontro de nossa proposta de uma antropologia em casa, isto é, onde o investigador tem uma relação intrínseca na observação. Sobre tudo, no que tange a sua relação de ensino, é escopo deste trabalho “estudar como os informantes respondem à presença do investigador [...]” (Ribeiro 2003, 98), em vista do trabalho de formação escolar e suas demandas.

A questão cultural que abordamos deixa claro que a “voz do estudante” é indispensável e constitui o problema que permeia este trabalho. Peláez, ao tratar da consideração ao ponto de vista do nativo realizado pelo trabalho de Malinowski em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, descreve que: “Na conjunção de uma possível objetividade e uma abordagem à subjetividade dos atores (o

“ponto de vista nativo), se consolida o método etnográfico de uma antropologia profissional [...]” (2013, 219, tradução nossa). Posto isso, buscamos na antropologia visual uma forma de realizar o trabalho etnográfico que possa contemplar o dialeto da narrativa digital na escola. Para tanto, é necessário compreender as diferentes formas de observação a que o investigador em antropologia dispõe. Ribeiro (2003, 230) expõe detalhadamente o papel do observador no trabalho de campo, dentre os quais, interessa-nos a figura do participante-observador. Esta estratégia de investigação é partilhada, propõe negociação de ponto de vista e saberes entre os participantes, ocorre tensão e compromisso entre saber local e global, entre o ‘eu’ e o ‘outro’ inscritos em diferentes historicidades. O trabalho de campo que desenvolvemos no CEPAE/UFG adotou como procedimento metodológico para a narrativa digital o registro audiovisual com o celular, pelo qual desenvolvemos a tarefa etnográfica de observação descrita a seguir.

Narrativa visual de uma roda de conversa

Devemos explicar o contexto da atividade que será objeto de nossa investigação. A disciplina eletiva na qual a turma de estudantes participou da roda de conversa compõe a grade curricular obrigatória do ensino médio no CEPAE/UFG. A disciplina é oferecida de forma semestral, neste caso, trabalhamos no 2º semestre de 2018. A turma é composta por estudantes do 1º, 2º e 3º anos. Sua ementa foi proposta pelo departamento de filosofia⁴, e em seu planejamento consta o estudo sobre aspectos históricos e culturais da juventude, seus espaços educacionais – a escola, a família e a sociedade –, e o papel das mídias na cultura e subjetividade contemporâneas, com a especificação das mídias visuais mais comuns entre os jovens. Dentre os objetivos do Plano de Ensino, destacamos: Apresentar questões contemporâneas para uma formação filosófica da juventude, contudo, conforme o estudo desenvolvido neste texto, podemos afirmar com segurança que o objetivo da disciplina passa também pela tomada de consciência dos sujeitos sobre seu papel social e histórico, o que coaduna com atividade pedagógica da roda de conversa no encerramento do trabalho formativo naquele semestre letivo.

O planejamento da referida atividade parte da proposta de realização de um trabalho de campo na disciplina “Trabalho de Campo e Narrativas Digitais”, oferecida pelo professor José da Silva Ribeiro no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV/UFG), no 2º semestre de 2018. Dentre vários instrumentos etnográficos, entendemos que a observação é a estratégia de leitura crucial para a atividade junto aos estudantes, além da redação de um diário de campo. Ao utilizar recursos de mídia visual no processo ensino-aprendizagem, buscamos outra abordagem didática aos conteúdos teóricos, mas também viabilizar o trabalho etnográfico, uma vez que para o trabalho de campo

há, por vezes, a tendência para dar importância sobretudo ao traço escrito desta experiência (notas de campo e diário de campo), é, no entanto, necessário referir que as imagens gráficas acompanharam desde sempre as descrições dos exploradores (Ribeiro 2003, 105)

Deste modo, a observação vem ao encontro tanto de uma condição metodológica da antropologia visual quanto da proposta pedagógica e didática da disciplina do CEPAE/UFG. Esclarecemos, entretanto, que o objeto de análise em tela se trata apenas dos registros audiovisuais coletados pelos estudantes e pelos investigadores⁵, dados os limites deste trabalho.

Em sua obra “Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la pers-

4. Para mais informações, acesse: www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caderno_de_Ementas_Eletivas_2018.atualizada_dia_11.02.pdf

5. Os discentes envolvidos no trabalho de campo na disciplina do PPGACV são o professor Aurisberg Leite Matutino (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o professor Fabrício David de Queiroz (CEPAE/UFG).

pectiva pós-moderna”, publicada em Barcelona pela Gedisa Editorial, em 2001, Clifford argumenta que o diário é um texto que não se restringe à voz de seu autor, é polifônico e força enfrentar as complexidades da experiência etnográfica, e conclui que é preciso tratar os textos acerca do trabalho de campo como construções parciais (citado em Peláez 2013, 223). A produção das filmagens na atividade da roda de conversa, portanto, buscou integrar o dialeto das narrativas digitais às demais vozes que constituem o trabalho de campo na escola. É preciso reafirmar a questão cultural, sobretudo, para dizer da etnografia experimental como viabilidade da relação entre o professor e o estudante, ou entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Logo, a atividade realizada junto aos estudantes ressoa a leitura que Peláez apresenta sobre a atualidade da antropologia:

Na busca de novas alternativas aos problemas da etnografia clássica, a nova antropologia pós-moderna explora novos modos de fazer etnografia. Surge a “etnografia experimental”, onde se justapõem documentos autobiográficos, múltiplas vozes narrativas, transcrições de textos históricos. Começam a surgir os modos dialógicos de escrita (George Marcus, Jean-Paul Dumont, Paul Rabinow, Vincent Crapanzano e Renato Rosaldo) sobre o registro de dar lugar à polifonia ou plurivocidade dos atores, **e escapar da voz em terceira pessoa**, pretensamente objetiva, das etnografias clássicas. Todos estes autores são impulsores de uma etnografia questionadora do objetivismo científico que intenta escapar da voz monológica e totalizante característica da etnografia clássica (2013, 224, tradução e grifo nosso).

De forma específica, a participação-observante pode conferir à leitura de experimentação de um filme etnográfico uma situação interdisciplinar, em nosso caso, pedagógica e antropológica. A relação entre a cultura juvenil e a cultura escolar se apresenta por suas múltiplas vozes e pela complexidade das relações entre os sujeitos ali presentes no contexto de formação. Quando apresentamos a proposta do plano de ensino da disciplina, também consultamos os estudantes sobre a possibilidade de realização de trabalhos para investigação e pesquisa do professor. Esclarecemos que a ementa foi pensada sob as demandas da cultura juvenil e da cultura escolar, isto é, para contemplar as necessidades que os estudantes trazem para a escola assim como o trabalho de formação que o professor realiza junto a eles. Buscamos primeiramente abrir canais de negociação ao longo do processo e nas aulas, o que foi aceito pela turma.

Com o decorrer das aulas, foi possível articular a participação dos estudantes em alguns eventos da Faculdade de Artes Visuais junto aos investigadores. Em setembro, alguns foram ouvintes da mesa de trabalho sobre o filme “Práticas de Cinema na Escola”, exibido no Cine-UFG. Em outubro, realizaram a visita guiada à Exposição Fotográfica “Descida do Rio Níger” e participaram da I Mostra Internacional de Cinema Estudantil, realizado no 15º Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFG. Por fim, nas últimas aulas do semestre letivo, já havíamos acertado a roda de conversa com a turma. Nem sempre foi fácil convencê-los quanto à participação em momentos fora da escola, isto nos faz crer que é importante para os estudantes um plano de curso, ainda que resolvam interferir nele.

Três etapas merecem destaque na preparação da roda de conversa: (i) a escolha dos *gatekeepers*, (ii) a exibição de vídeos na aula anterior e (iii) o roteiro da aula com a atividade. No que diz respeito ao item (i), havia uma situação persistente durante as aulas, o que nos trouxe uma preocupação: a apatia dos estudantes em falar nas discussões das aulas. Tal fato poderia ser um obstáculo para a roda de conversa. Diante disso, recorreremos à escolha de *gatekeepers*, conforme explica Ribeiro: “Trata-se, por um lado, de indivíduos que numa dada instituição ou organização têm o poder formal de conceder ou recusar o acesso a pessoas ou

situações ligadas à investigação” (2003, 83). De modo geral, podemos dizer que são denominados porteiros, aqueles que podem articular o trabalho do investigador junto ao seu grupo. Marcamos, então, uma conversa com duas estudantes para expor as necessidades da atividade e organizarmos sua articulação com os colegas, a fim de criar uma situação confortável e propícia para a discussão. Para tanto, acertamos que elas iriam ter atenção ao desenvolvimento da atividade e a participação dos colegas, e interpretar seus comportamentos de modo a provocá-los para a discussão. Durante nossa conversa, ambas concordaram com a proposta, assumindo suas condições privilegiadas frente ao grupo, conforme o entendimento do professor. Assim, a percepção de suas interferências nas aulas também foi objeto de atenção e problematização no trabalho.

Quanto ao item (ii), diante da proposta de registro audiovisual da atividade, optamos na aula anterior pela exibição de uma série de vídeos selecionados para refletir sobre a construção de uma narrativa digital, grande parte foram vídeos amadores feitos por celular com o registro de acontecimentos cotidianos. Enfim, o ponto (iii) diz respeito ao roteiro da aula planejado pelos pesquisadores e entregue aos participantes para que pudessem desenvolver cada etapa da atividade. O cerne do trabalho está nas conversas realizadas em três momentos, cujo o tema era ‘A Construção das narrativas nas mídias’. No primeiro momento os estudantes dividiram-se em duplas (e um trio), no segundo em dois grupos separando cada dupla e o trio, e por fim, no terceiro formamos a roda de conversa com todos os estudantes, inclusive com a participação do professor. Nestes três momentos foram registradas as atividades pelos próprios estudantes e pelos investigadores, foram utilizados os próprios celulares dos participantes e uma câmera semiprofissional.

A experimentação que se desenvolveu ao longo de todo o curso da disciplina eletiva diz respeito à utilização das mídias visuais no processo metodológico das aulas. A aproximação com o cinema abre a perspectiva filosófica para a formação dos estudantes:

O paradoxo do cinema pode ser definido de duas maneiras: a primeira, e mais filosófica, é dizer que ele constitui uma relação inteiramente singular entre o artifício total e a realidade total. De fato, o cinema é uma possibilidade de uma reprodução da realidade e, ao mesmo tempo, o lado inteiramente artificial dessa reprodução. Em outras palavras, o cinema é um paradoxo que gira em torno do “ser” e do “parecer” (Badiou 2015, 36).

Deste modo, a relação ensino-aprendizagem assume outra dinâmica a partir das experiências de objetividade e subjetividade dos estudantes. Além das leituras e discussões valorizou-se a produção de conteúdo dos estudantes estreitamente relacionadas à utilização de mídias digitais nas aulas. Foram realizadas filmagens, análise e avaliação de filmes estudantis, diálogos por redes sociais, estudos e atividades em espaço virtual de aprendizagem (AVA), e exposição crítica e comentada de produções audiovisuais selecionadas.

De modo substancial, a experiência com a imagem foi trabalhada pedagogicamente na expectativa de alcançar a condição descrita por Mondzain: “Podemos tentar ver nascer e reconhecer o sujeito que se tornará um dia o espectador do mundo e que também dará a ver a outros sujeitos os mundos que ele vê;” (2010, 30). Ao que Ribeiro complementa:

Essa se centraliza na prioridade dada à observação, à construção da narrativa baseada na imagem, às vozes e sonoridades locais, à utilização de arquivos documentais. É esse processo que melhor caracteriza o trabalho antropológico e que se tornou método tanto no cinema documentário (Flaherty, Vertov) como na antropologia visual (Rouch, MacDougall, John Marshall, Trinh T. Minh-há) (2005,

Assim, a partir do material que foi coletado nos registros audiovisuais realizamos junto a um profissional de edição a montagem de um vídeo etnográfico. Em relação à descrição das falas deste material, os nomes dos estudantes serão abreviados como forma de manter sua privacidade e atender aos dispositivos éticos e legais necessários. Todos os participantes assinaram termos de consentimento junto aos seus responsáveis.

De modo geral, podemos sintetizar as falas em duas questões que dinamizaram as discussões: a) As formas de exposição e relacionamento que temos com as redes sociais; b) As influências que as mídias e os usuários exercem entre si. Para um melhor acompanhamento das atividades, iremos classificar as falas abaixo.

1) Primeiro momento - reunião em duplas

O grupo formado em trio questiona a manipulação que cada um exerce em nas postagens em redes sociais pelas suas escolhas, pois visam influenciar o público, assim como também questionam a influência que sofrem. Assim, eles diferenciam a influência das novas mídias e das antigas devido a diferença entre a relação presencial e à distância. Na dupla 1, a jovem I. explica que não gosta de aparecer em suas narrativas visuais nas mídias; seus registros são de acordo com seu próprio gosto, às vezes mostra o que está fazendo se achar que vai ser interessante. Por sua vez, a jovem Mi. explica que posta tudo o que faz e busca o interesse das pessoas. Na dupla 2, a jovem Ma. relata que usa as mídias, mas não com muita frequência; ela compartilha coisas de seu cotidiano, mas não com todo mundo, apenas com pessoas próximas. O jovem L. age de forma semelhante de sua colega, e esclarece que compartilha o que pode gerar interesse das pessoas e o que lhe agrada também; ele problematiza que prefere presenciar os momentos do que registrá-los. Na dupla 3, o jovem M.T. diz que usa as redes sociais para se comunicar, publica o que acha engraçado e coisas de seu cotidiano para que as pessoas vejam. O jovem M.L. explica que publica o que lhe agrada e acontecimentos engraçados da escola.

2) Segundo momento - reunião em dois grupos

No grupo 1, todos dizem prezar pela privacidade, exceto a jovem Mi. O jovem L. esclarece que compartilha apenas o que acredita agregar algo para si e para os outros com quem compartilha conteúdos nas redes sociais. O jovem M.U. explica que as redes sociais podem ser manipuladas por nós, enquanto as mídias tradicionais, como o livro e o jornal, manipulam a gente. A jovem Mi. comenta que procura influenciar as pessoas com suas publicações. Já o jovem M.T. explica que não faz muitas publicações, busca por interações apenas. Ele comenta que sua dupla publica vídeos de comédia e não gostam de mostrar a própria imagem nem seu dia a dia. No grupo 2, todos também têm reservas quanto à publicidade de suas postagens. A jovem Ma. esclarece que compartilha conteúdos apenas com pessoas mais próximas. O jovem M.L. explica que sua dupla posta coisas engraçadas e que as pessoas poderão gostar. A jovem I. explica que publica pouco e não gosta de mostrar a si própria. A jovem A.C. pontua a conclusão de seu grupo: as pessoas publicam nas novas mídias para os outros verem e entenderem a interação que fazem com as mídias. A conversa se aprofunda, então, a jovem M. problematiza que as pessoas não vivem o momento e optam em compartilhar conteúdos para outras pessoas, podem até mesmo não gostar do que compartilham, mas querem causar boa impressão. A.C. esclarece que postamos preocupados com a impressão sobre os outros e seguimos uma lógica de postagem que toma por referências outras pessoas influentes, sendo esta uma demonstração de como a mídia nos molda.

3) Terceiro momento – reunião em roda de conversa

A jovem M. foi escolhida porta-voz do grupo 2, assim, ela apresenta a síntese das conversas anteriores: há diferenças de privacidade nas publicações que cada um realiza e a percepção das influências entre as pessoas nas redes sociais buscando causar uma boa impressão. O jovem L. é o porta-voz do grupo 1,

da mesma forma que o outro grupo, sua síntese diz a respeito de privacidade e influências nas publicações em redes sociais; sua reflexão explica que as várias formas de influência pelas mídias procuram homogeneizar os gostos das pessoas. Após as falas dos porta-vozes, o professor intervém e revela que o tema das conversas sobre as relações de influência o surpreendeu; ele questiona a ideia de homogeneização pelas novas mídias e problematiza a suposta imposição de uniformidade a despeito das influências a que também podem estar acometidas. O jovem M.U. pondera o questionamento do professor, ele afirma que há pessoas que são referência para várias outras, e detém poder de influência, mesmo no meio da diversidade, os grupos querem influenciar o diferente a ser como eles. O jovem L. concorda e explica que nas aulas de educação física sua turma pesquisou sobre as blogueiras, tendo percebido uma imposição de padrões de beleza. Em seguida, o professor retoma a fala e compara a atividade da aula anterior com a questão discutida sobre influenciar as pessoas pela mídia através de uma manipulação. Assim, levanta a questão sobre qual é a possibilidade de construir a própria história se estamos condenados à manipulação das narrativas midiáticas que uniformizam. A jovem A. reforça o questionamento, se somos livres para postar porque tomamos a referência de outras postagens? Por conseguinte, a jovem M. procura uma resolução, concluindo que somos livres para postar, mas que fazemos isso para mostrar para os outros. No final da roda de conversa, o professor revela o que combinou com as jovens A.C e A. e pergunta o que os participantes perceberam. As jovens escolhidas afirmam que não conseguiram cumprir com o combinado, mas não perceberam necessidade, e os colegas afirmam que não perceberam diferença.

Após esta sintetização do conteúdo das falas da roda de conversa, voltamos nossa atenção à construção das narrativas com os registros audiovisuais. O professor não orientou de que forma deveria ser as filmagens, deixando os estudantes livres para produzirem seus vídeos, a única determinação era que a atividade seria utilizada para a avaliação. Compreendemos que a concepção multitécnica do método etnográfico, como proposto por Peláez, dispõe a prática metodológica à interdisciplinaridade, pois

[...] podemos reformular, principalmente sob um contexto onde o “argumento técnico” nos permite uma liberdade e criatividade maiores nos desenhos metodológicos, enquanto são úteis ou eficientes para alcançar nossos objetivos cognoscitivos (2013, 231, tradução nossa).

No encontro entre antropologia e educação, neste caso, requer-se o conhecimento não apenas das questões a respeito das mídias e seus usos, mas de suas implicações culturais sobre a juventude, o que implica em um olhar sobre si e em reflexividade. A opção didática pela narrativa digital observa a valorização do dialeto dos jovens estudantes usuários das redes sociais a fim de evitar a já combatida noção de transmissão de conhecimento da pedagogia tradicional. Para tanto, eles utilizaram seus próprios aparelhos celulares.

As primeiras cenas com as duplas apresentaram uma característica quase comum, não mostravam o rosto dos estudantes, com exceção de uma das duplas que trabalhou sua narrativa em forma de entrevista. Dois grupos trabalharam a gestualidade das mãos articulada com suas vozes, porém, um deles também desenvolveu as falas em forma de entrevista, enquanto o outro apresentou uma conversa espontânea. A dupla que se dirigiu para a área aberta, registrou o céu e suas vozes que respondiam à questão da atividade sem se dirigir a alguém específico, apenas suas vozes os identificam na cena. De modo geral, ocorre uma graduação de exposição de si mesmo na sequência de imagens, desde a cena em que a câmera é colocada de frente aos estudantes até a cena em que não há ninguém na imagem. Nos demais momentos realizados no pátio, os grupos mantêm a exposição da gestualidade, sem mostrar o rosto, gravam a conversa entre eles com cenas que mostram seus pés próximos e suas vozes durante as falas. Em alguns

momentos, são filmados individualmente, mas ainda sem mostrarem o rosto. O desconforto diante das filmagens também acontece quando os investigadores, mesmo o próprio professor, realizam seus registros do trabalho desenvolvido, os estudantes por vezes reagem com risadas, olhares ou o comportamento se alterava durante a atividade.

A dinâmica proposta para as conversas entre os estudantes mostra que as narrativas se desenvolveram de forma gradual, no primeiro momento, na reunião dos pequenos grupos, foram registradas falas pontuais e articuladas, não havia discussões e sobreposição de vozes, ainda que houvessem opiniões divergentes sobre o assunto da conversa. Ouve-se com clareza cada fala, mesmo quando os grupos aumentaram a quantidade de participantes nos momentos seguintes. A postura dos estudantes nos diversos momentos era de envolvimento com a atividade e seriedade, com raros momentos de descontração. Enquanto algum colega falava os demais mostravam olhares atentos e postura corporal voltada para ele, permaneciam em silêncio e não dispersavam em conversas com os demais ou outros acontecimentos no local. Quem estava com a fala alternava seu comportamento entre um olhar reflexivo com uma fala clara e bem articulada, e a interação com os demais colegas com a troca de olhares e gestualidade com as mãos. O roteiro foi seguido à risca, em cada momento os estudantes conseguiam apresentar a síntese das falas dos momentos anteriores e estabelecer relações entre o que era dito pelos demais. Ao separar as duplas, nota-se que as narrativas de cada participante nos diferentes grupos eram coerentes.

A intervenção técnica aliada à metodologia etnográfica tem seus efeitos aparentes na atividade. É possível notar a organização da narrativa para a filmagem e captação de áudio em diversos momentos, e perceber a condição técnica que as câmeras e o gravador impõem na experimentação. A posição de alguns enquadramentos realizados na vertical demonstra o uso habitual do aparelho celular, a dificuldade de enquadrar as cenas pode ser percebida não apenas nos registros dos próprios estudantes, mas nos registros dos pesquisadores nos momentos preparatórios. Nota-se uma alternância entre os registros individuais e coletivos na construção da conversa ou das falas, na maior parte dos casos os estudantes criaram situações para mostrar a coletividade e a conversa como narrativa. A roda de conversa foi o momento que apresentou maior dificuldade técnica, pois não havia dispositivos suficientes para o registro dinâmico da conversa com uma maior quantidade de pessoas. Assim, a filmagem foi realizada com som assíncrono, cada vez que alguém queria falar, o gravador deveria ser passado de mão em mão.

No contexto da aula em que ocorreu a roda de conversa, além da exposição comentada da série de vídeos já dito anteriormente, solicitamos a leitura de um trecho do livro de Pierre Lévy “As Tecnologias da Inteligência”, onde ele trabalha o tema do ‘fim da história’. Apenas as estudantes A.C. e I. realizara sua leitura. O trabalho teórico desenvolvido na disciplina acerca do papel das mídias na cultura e na subjetividade, no entanto, aparece de modo implícito na atividade. Chama-nos a atenção o caminho que as conversas tomou para um problema comum, apesar da questão norteadora ser aberta, a discussão focou as influências das relações humanas pelas redes sociais. Percebemos que a experimentação da etnografia com registros audiovisuais, ainda que os estudantes não conhecessem a epistemologia do método, fomentou o que nos explica Piault em sua obra “Anthropologie et Cinéma”, publicada em Paris pela Nathan Cinéma, em 2000: “A construção de um filme poderia ser considerada como um empreendimento metafórico da produção do sentido pelo homem na dinâmica da sociedade que exprime e sobre a qual exerce a sua acção” (citado em Ribeiro 2007, 18). A atividade ‘roda de conversa’ não ocorreu na forma das relações das redes sociais, pois havia a participação do professor com o trabalho de formação, contudo, o dialeto das narrativas digitais proporcionou aos participantes olharem para sua experiência da cultura juvenil sob o ponto de vista da cultura escolar, podendo buscar um sentido para aquilo que passa despercebido em seu dia a dia, ou não é objeto de suas reflexões pessoais.

A possibilidade do trabalho interdisciplinar não resolve por si a distância entre

a cultura juvenil e a cultura escolar, ao relegar o texto, os estudantes restringiram a atividade apenas à experimentação imediata com as mídias sob a tutela pedagógica da aula, deparando-se com a construção subjetiva de um problema – sobre as influências que exercemos e sofremos pelas mídias – que não dispensa as abstrações dos pesquisadores, cientistas, estudiosos etc, isto é, da cultura erudita que também é pertinente. Acreditamos que Agamben (2008) contribui com sua leitura acerca da contemporaneidade, devemos ter atenção ao liames e rupturas que articulam os tempos ou cada época. A juventude detém a cifra do presente, como esclarece Santaella (2015), todavia, o sentido que se buscou na roda de conversa requer da pedagogia o percurso formativo da cultura escolar. A integração do dialeto da narrativa digital pela a antropologia visual na escola dispõe a objetividade da cultura juvenil para o professor pela participação-observante tão como a subjetividade da cultura escolar para o jovem estudante, o que outrora era apenas um abismo sem fim de um trabalho formativo na cultura contemporânea.

Considerações finais

O refinamento que pode dar conta desta investigação – da formação dos estudantes pelo encontro entre a cultura juvenil e a cultura escolar – pode ser engendrado a partir das palavras de Ribeiro: “Propõe-se prestar atenção ao pormenor como revelador do todo. Ao detalhe que aponta para fora de uma singularidade ou especificidade cultural ou de uma determinada interação, que possui uma força de expansão” (2007, 11). A questão cultural que procuramos abordar pelo encontro interdisciplinar entre antropologia e educação trouxe para esta investigação, de um lado, a fratura entre o dialeto das narrativas digitais intrínseca à juventude e as exigências pedagógicas para a formação escolar na contemporaneidade, e de outro, a ponderação às concepções de juventude das ciências sociais que negligenciam o papel de sujeito e sua condição sócio-histórica desses indivíduos. Tendo em vista o maior interesse da antropologia pelo tema da juventude, conforme demonstrou Sposito (2009), e sua possibilidade de investigação das especificidades culturais, sustentamos a necessária interdisciplinaridade para enfrentar a questão cultural proposta ao longo deste estudo.

Para a incursão ao terreno da cultura juvenil escolhemos o caminho da visualidade implicado nas novas mídias sociais e buscamos na antropologia visual as possibilidades interdisciplinares que, de fato, conferissem ao contexto escolar o caráter de campo de trabalho. Cientes de que as relações entre professor e estudante na escola caracterizam uma situação específica de atuação, assumimos a noção de antropologia compartilhada como forma de desenvolver o trabalho de observação e reflexividade. Logo, a ferramenta que se apresentou adequada foi a etnografia experimental, a fim de considerar a complexidade dos papéis assumidos como professor e pesquisador, assim como dos sujeitos-estudantes em suas narrativas diversas.

O modo de observação com que trabalhamos parece nos colocar as disposições do investigador na pesquisa. Em todo caso, dentro do contexto escolar, dois sujeitos mantém relações de observação distintas, o professor e o estudante. Ao contemplar o dialeto das narrativas digitais em uma atividade escolar, o professor condiciona a experiência juvenil ao processo de formação. Ao estudante cabe a difícil tarefa de equacionar sua experiência com as exigências avaliativas. Em face do trabalho pedagógico, o *status* do professor na investigação lhe concede uma participação estreita com a pesquisa, desde o início ele já se encontra implicado, ainda que fora do contexto investigativo. Acreditamos que não é possível atribuir ao professor da turma participante do trabalho outra forma de observação que não seja a de participante-observador. Seus compromissos junto aos estudantes requerem uma investigação partilhada, resultado da negociação pedagógica entre saberes, em vista de uma formação humanista. Além disso, tais enlaces também solicitam a descrição da reflexividade dos sujeitos envolvidos, na perspectiva dessa antropologia compartilhada compreendemos

que “o processo de reflexividade, apropriação das imagens pelas pessoas filmadas, constitui uma outra forma de recepção [...]” (Ribeiro 2007, 14).

Ao explorar os conteúdos das narrativas e a construção dos registros audiovisuais, chega-se ao que podemos apontar como fundamento dessa investigação: “a presença de uma câmara muda tudo. O que fazemos em frente de uma câmara, mesmo se as pessoas não a vêem, o que normalmente não faríamos. Isto é uma das chaves da liberdade” (Ribeiro 2007, 33). Na leitura pedagógica assim como na antropológica, a *liberdade* detém função crucial a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Os estudantes que participaram da experimentação parecem ter tropeçado em uma questão filosófica, assim como Badiou (2015) descreve sobre as situações filosóficas do cinema, elas relacionam elementos que geralmente não tem relação entre si. O incômodo sobre as narrativas visuais e digitais repousa em nossa capacidade de afetar a realidade, pela qual se tensionam objetividade e subjetividade. A câmera intervém entre o sujeito e a realidade ao seu redor, e o convoca à liberdade, retira-o do conforto da realidade independente de sua ação como sujeito. Desta monta, para a formação de jovens estudantes a partir da experiência de visualidade mediada por dispositivos digitais é indispensável uma atividade pedagógica sustentada na condição humana. Neste sentido, a partir da análise antropológica de humanização pela imagem, Mondzain esclarece que “há um tempo para viver e haverá doravante um tempo para olhar a vida e para pensá-la” (2010, 33). Que estes pequenos detalhes da subjetividade de cada estudante possam vislumbrar o todo que tais relações de influência indicam ser a questão cultural para este tempo de redes sociais e exposição visual. Resta devolver as imagens aos estudantes para olhar a vida e pensá-la, quiçá, trazer mais leituras a enriquecer nosso pensamento e cultura.

Referências bibliográficas

- Agamben, Giorgio. 2008 [2009]. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Traduzido do italiano por Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda. 2006. História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna.
- Badiou, Alain. 2015. “O cinema como experimentação filosófica”. Em Pensar o cinema: imagem, ética e filosofia, 31-82. São Paulo: Cosacnaify.
- Belloni, Maria Luiza. 2009. O que é mídia-educação. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Eagleton, Terry. 2000 [2005]. A ideia de cultura. Traduzido do inglês por Sofia Rodrigues. Lisboa: Actividades Editoriais Ltda.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes. 2015. “Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos”. Linhas Críticas [online], v. 21, nº 44, (jan/abr): 19-37.
- Mondzain, Marie-José. 2010. “As imagens que nos fazem nascer”. Traduzido do francês por Luís Lima. Em Homo spectator: ver-fazer ver, 29-80. Lisboa: Orfeu Negro.
- Peláez, Ismael Eduardo Apud. 2013. “Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario”. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología. [online], nº 16 (Enero-junio): 213-235.
- Ribeiro, José da Silva. 2005. “Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação”. Rev. Antropol. [online], vol. 48, nº2, 613-648.
- Ribeiro, José da Silva. 2007. “Jean Rouch - Filme etnográfico e Antropologia Visual”. Doc On-line. [online], nº3 (Dezembro): 6-54.
- Ribeiro, José da Silva. 2003. Métodos e Técnicas de Investigação em Antropologia. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, Cleomar e Lucia Santaella, org. 2015. A onipresença dos jovens nas redes. Goiânia, GO: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR UFG/ GRÁFICA UFG.
- Sibília, Paula. 2012. Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão. Traduzidos do espanhol por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Sartori, Giovanni. 1997 [2001]. Homo videns: Televisão e pós-pensamento. Traduzido do italiano por Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC.

Sposito, Marília Pontes. 2009. "A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006)". Em O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), 17-56. Vol. 1. Belo Horizonte, MG: Ed. Argumentvm.



CADERNO.B

CINEMA E ARTE

A sequência de fotos no vídeo documental e a receção de tempo e silêncio

Adriana Baptista

ESMAD, uniMAD, Portugal

Marcelo Oliveira de Mattos

ESMAD, Portugal

Adriana Baptista

Docente no Mestrado de Comunicação Audiovisual, área de Fotografia e Cinema Documental, na ESMAD/IPP, de Semiótica e Retórica e Verbal e Visual, Doutorada em Psicolinguística (Literacia Verbal e Visual); investigadora na uniMAD/ESMAD e no CLUL/FLUL.

Marcelo Oliveira de Mattos

Estudante no Mestrado em Comunicação Audiovisual, área de Fotografia Documental, na ESMAD / Politécnico do Porto.

Resumo

Uma vez que a fotografia tem a capacidade de imobilizar o sujeito fotografado no tempo, é-lhe sistematicamente atribuído o poder de matar e de ressuscitar. Sabendo que a realização do vídeo documental se suporta, frequentemente, na imagem fotografada, ainda que esta não busque o movimento iminente dos sujeitos ou dos objetos, mas a fugacidade do instante prévio, síncrono ou póstumo ao acontecimento, considerámo-la capaz de captar, para além do sucedido, a fugaz imagem especular da alma do sujeito ou do objeto. As mãos e os olhos dos sujeitos são frequentemente produtores de expressões sinérgicas, capazes de falar retoricamente e agarrar o poder de construir o conhecimento do mundo através da legibilidade do silêncio. Neste trabalho, pretendemos sistematizar os objetivos que o cinema, suportado em fotografias com voz pós-síncrona, pode cumprir através da manipulação do silêncio, do ruído coerente e incoerente com a imagem e da voz-off e analisar a gestão da voz pós-síncrona enquanto estratégia retórica disponível para as 'sound-bridges' entre as fotografias e a instrução verbal mandatária sobre o processamento visual das imagens fixas. Escolhemos as masseiras, um terreno agrícola escavado abaixo da linha do horizonte, fugitivo do vento e do sal do mar e, nesta perspetiva, propomos a realização de um documentário sobre as masseiras, suportado pela fotografia fixa e pelo som síncrono entre a imagem parada no tempo e a voz e o vento que recuperaram a vida, trazendo através da sequência cinematográfica e do som não a ação, mas o tempo.

Palavras-chave: Fotografia, Vídeo, Som, Silêncio, Voz.

Abstract

Since photography has the ability to immobilize the subject photographed in time, it is systematically assigned to it the power to kill and resurrect. It is known that the documentary video realization is often supported by the photographed image, even though it does not seek the imminent movement of subjects or objects, but the fleetingness of the previous instant, synchronous or posthumous to the event, we consider it capable of capturing, beyond to what happened, the fleeting mirror image of the subject's or object's soul. The subjects' hands and eyes are often producers of synergistic expressions, capable of speaking rhetorically and grasping the power to build knowledge of the world through the legibility of silence. In this work, we intend to systematize some of the objectives that cinema, supported by photographs with post-synchronous voice, can fulfil through the manipulation of silence, noise coherent and inconsistent with the image and voice-off and analyse the management of post-synchronous voice as a rhetorical strategy available for sound-bridges between photographs and mandatory verbal instruction on the visual processing of still images. We chose the 'masseiras', an agricultural land excavated below the horizon line, fugitive from the wind and sea salt and, in this perspective, we propose the realization of a documentary about the 'masseiras', supported by the fixed photography and the synchronous sound between the image stopped in the time and the voice and wind that recovered life, bringing through the cinematic sequence and sound not the action, but the time.

Keywords: Photography, Video, Sound, Silence, Voice.

Introdução

Partimos do princípio óbvio que uma das marcas significativas que a fotografia oferece é a possibilidade de ser uma imagem fixa. Mas com as estratégias tecnológicas crescentes na fotografia, admite-se que esta exiba uma mutação e oscile entre o estatismo e a sequência. Para a realização de um ensaio audiovisual sobre as *masseiras*, enquanto estratégia já quase desaparecida para a definição do território agrícola, optou-se por um intenso suporte na imagem fotografada, ainda que esta não busque o movimento iminente dos sujeitos ou dos objetos,

mas a rapidez do instante prévio, síncrono ou póstumo ao acontecimento. Considerámo-la capaz de captar, para além do sucedido e de seu contexto, a breve imagem que reflete a alma do sujeito ou o objeto em que o mesmo se foca ou que o envolve. Todavia, com elas, sem lhes roubar o estatismo, produzimos uma sequência audiovisual.

Por meio de registo em voz-off ou em som-off, dos sons que ocorrerem em reciprocidade com a imagem fotográfica, através do que um sujeito eventualmente disse ou do som que eventualmente ocorreu, produzido de forma síncrono ou assíncrono relativamente ao instante visualmente captado, não podemos esquecer que a sincronia (da imagem) e a diacronia (do som) cruzam informação. Se os efeitos sonoros numa sequência audiovisual podem laborar em coerência ou incoerência diegética com a voz-off quando, nessa sequência, a fotografia se impõe, não se exige ao som que se incorpore coerentemente com o movimento dos lábios, mas, por vezes, entre a audição e a visualização, o corpo, as mãos, os objetos, os lugares e os espaços integram uma sequência sem qualquer distanciamento com o som. A atividade de processamento visual e auditivo concentram a nossa atenção em sons e imagens de um mundo vívido, conhecido ou não por nós, o que nos leva a integrá-lo ao nível de espaço fixo e do tempo acústico, em virtude da compreensão e da emoção que os mesmos exigem e desencadeiam.

Nas imagens residem ambientes, personagens e objetos; pelo som, os mesmos se tornam completos e vívidos e, no caso particular desta projeção audiovisual com fotografias fixas, é nesse entrelaçamento que se cria espaço para a narrativa, para a construção de uma trama material e espacial, encadeando para o registo do acontecimento uma superfície sonora e imagética.

O investigador e compositor Michel Chion realça perceber a lógica de um filme, ou de uma sequência, na utilização do som combinado com imagem. Chion diz-nos:

“Sound shows us the image differently than that what the images shows alone, and the image likewise makes us hear sound differently than if the sound were ringing out in the dark. However for all this reciprocity the screen remains the principal support of filmic perception. Transformed by the image it influences, sound ultimately reprojects onto the image product of their mutual influences.” (Chion 1994, 21).

Para Chion (1994, 33):

“(...) to look is to explore, at once spatially and temporally, in a “given-to-see” (field of vision) that has limits contained by the screen. But listening, for its part, explores in a field of audition that is given or even imposed on the ear; this aural field is much less limited or confined, its contours uncertain and changing.”

Essa complementaridade ajuda a definir para o espectador padrões e sentidos que, muitas vezes, a imagem não consegue mostrar por si mesma. O som trabalha de modo a acrescentar novos sentidos à imagem, já que sem a presença dele leríamos a imagem com outra interpretação. “*The sound is not at all invested and localized in the same way as the image*” (Chion 1994, 34).

1. Relação entre Fotografia documental e texto verbal

Seguindo a premissa de que a fotografia tem o poder de imobilizar o sujeito fotografado no tempo e no espaço, a ela pode ser atribuído o poder de matar e de ressuscitar. Entendemos aqui o “poder de matar” como uma forma inequívoca

de agir, imobilizando e, por isso mesmo, elidindo a energia vital do sujeito, espaço ou objeto fotografado, e o “poder de ressuscitar” como uma ação para recuperação mnésica, ou seja, face a algo que a morte enterrando, fez radicalmente desaparecer do que pode ser visto, a fotografia ressuscita imagens mentais, recuperando o passado anterior à morte ou mesmo o momento prolongada de morte visível.

Por várias razões, entre elas o conceito de registo, parece mais simples entregar este poder, de forma indiscutível, à fotografia documental. Nos casos de fotografia documental os direitos de seleção sobre o que se mostra nunca ficam longe do seu autor. Esta seleção implica a gestão da omissão e da sobrevalorização do que se pretende registrar, ou seja, a fotografia documental ressuscita um momento passado para o futuro, mas também elide uma vez que, no caso de fotografias fixas, optar pelo que se mostra reorganiza o sucedido por inevitável elisão de alguns momentos.

Neste artigo refletimos ainda sobre o quanto a fotografia fixa, permanentemente associada ao imobilismo, pode emparelhar com o som, inevitavelmente associado à sequência temporal. A análise da forma como um registo audiovisual pode coabitar (durante a sua projeção ou num vídeo) com a imagem fixa, mostra basicamente os detalhes das imagens fotografadas que favoreçam a coerência ou a incoerência entre imagem e som. Ainda que estas não busquem o movimento iminente dos sujeitos ou dos objetos, mas sim a rapidez do instante, síncrone ou póstumo ao acontecimento, considerámo-las, capazes de captar, para além do sucedido, a breve imagem que reflete implicitamente a alma do sujeito ou do objeto (ou seja, aquilo que dá corpo aquilo que é) mostrando o quanto o que se mostra decorre do que se foi ou anuncia o que acontecerá.

A prática de registo fotográfico, no caso particular do registo da realidade dos campos masseira na Póvoa de Varzim, centrou-se na fotografia de um espaço particular e do sujeito envolvido na produção e uso do mesmo, tendo sido recolhidas opiniões, desabaços e descrições, capazes de, para além de poderem emparelhar com a imagem, aumentarem a reflexão sobre o tema, centrando-a no caso particular da vida de um agricultor e de um espaço agrícola muito particular, situado num momento presente (o devir de um passado intenso) de iminente desaparecimento. Se os efeitos sonoros, na sequência audiovisual, laboram em coerência ou incoerência diegética, na perceção do documentário audiovisual que utiliza o registo fotográfico, provavelmente a fotografia se impõe para que a sequência seja ou não aceitável. Ou seja, numa sequência audiovisual, com imagens fixas, o som, admitido como anexado, pode mais facilmente ser considerado como falso.

Num estado de perceção, em nossos olhos e ouvidos, concentra-se a atenção em sons e imagens de um mundo vívido, conhecido ou não por nós, o que nos leva a estratégias de perceção e processamento cognitivo ao nível das diferentes situações em que espaço (onde o registo visual parou) e tempo (onde o som acontece) se coadunam. Moraes (2015) esclarece-nos que, por meio de nossa individualidade, é possível a interação com o espaço onde vivemos. Mediante nossas perceções e sentidos como visão, olfato e audição situamo-nos e estabelecemos posições de tempo e espaço, esse “espaço vívido” como Moraes o define, é onde trocamos experiências e renovamos nossa noção do mundo a cada instante.

Ao observarmos imagens ou mesmo ao assistirmos a um filme, assumimos a posição de espectadores: “Nossos olhos e ouvidos concentram nossa atenção em sons e imagens bidimensionais que nos mobilizam de modo semelhante ao mundo tridimensional vívido” (Moraes 2015, 85).

Desta forma: “(...) o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador” (Aumont 2002, 81). Na relação colaborativa entre espectador e imagem reside o campo emocional e cognitivo. Reconhecer algo numa imagem é aproximar-se dela, para encontrar o seu sentido, a partir de uma tarefa de comparação, com situações e coisas que habitam a nossa memória e noção do mundo. Ser espectador é ser agente de um processo, usando um meio, com as características

do sistema visual. Ainda, Gombrich (1983 citado em Aumont 2002, 82) ressalta para o facto de que “esse trabalho de reconhecimento, na própria medida em que se trata de re-conhecer, apoia-se na memória ou, mais exatamente, em uma reserva de formas de objetos e de arranjos espaciais memorizados: a constância perceptiva é a comparação incessante que fazemos entre o que vemos e o que já vimos”.

E Gombrich completa explicando que o espectador faz existir a imagem, ao recebê-la e compreendê-la, dá-lhe existência, por meio da junção de atos preceptivos e psíquicos. No estado de percepção visual, emerge uma espécie de condição experimental, constituída sob um sistema de expectativas, com base nas quais são emitidas hipóteses, que num mesmo instante são validadas ou anuladas. Nosso conhecimento prévio do mundo é a chave para esse sistema de possibilidades: “em nossa apreensão das imagens, antecipamo-nos, abandonando as ideias feitas sobre nossas percepções” (Aumont 2002, 86). Então, o olhar casual cai por terra, “ver só pode ser comparar o que esperamos à mensagem que o nosso aparelho visual recebe” (Aumont 2002, 86).

Nas imagens, residem ambientes, personagens e objetos, eventualmente apoiados pelo som no momento de captação e os mesmos estão completos e vívidos e é nesse entrelaçamento que se cria o espaço funcional para a narrativa na projeção audiovisual. A construção de uma “trama” material acústica e espacial encadeia significativamente sentidos para uma superfície sonora e imagética.

Podemos concluir que o som interfere na percepção e na relação que o espectador mantém diante da imagem. Existe um complemento na causa e efeito desta relação, ajudando na construção do espaço diegético. Quando o som se define em voz-off, através de comentários e depoimentos de personagens que estão fora do ecrã, usam-se dois sistemas para o processamento de informação: o verbal e o visual. Nestes sistemas, processam-se combinações entre imagens e sons. Pretendemos chamar a atenção para o facto que a percepção de qualquer imagem convoca signos linguísticos (que nomeiem mentalmente o que a imagem mostra e designem as suas características) e que a audição de sons ou signos convoca imagens mentais (capazes de materializar), criando novas dimensões e espaços, como momentos em que o som nos ajuda na compreensão do sentido que a imagem propõe visualmente, podendo mesmo, contradizer e/ou metaforizar o que ela nos mostra, gerando espaços reflexivos e poéticos. Em outros casos, o som expande a imagem e leva-nos para lugares além da imagem projetada. Essa complementaridade ajuda a definir para o espectador padrões e sentidos que muitas vezes a imagem não pode mostrar por ela mesma.

No documentário Valos (2020), um projeto fotográfico sobre um terreno agrícola que ganhou o nome de masseira, pretendemos colocar o observador no sentido e no plano da narrativa a ser contada, em complementaridade com as fotografias através da sua projeção audiovisual e da voz-off dos agricultores a narrar, em pequenos trechos, factos relacionados com o passado da cultura dos campos masseira. A voz-off passa a conduzir-nos pelos caminhos da diegese, levando-nos a sentir e ver a história narrada. Desta forma, essa correlação audiovisual permite-nos entrar em modo poético e reflexivo, no vídeo Valos (2020).

Ainda que, através da voz-off, a relação de texto com a imagem, possa ter uma abordagem de carácter fundido, em relação à ideia divulgada visualmente, podem ainda existir dois sentidos separados um do outro. Resta saber qual faz mais sentido que o outro, ou qual minimiza um relativamente ao outro.

Chion (1994, 11) revela-nos que:

“(…) and a spoken sentence makes the ear work very quickly; by comparison, reading with the eyes is notably slower, except in specific cases of special training, as for deaf people. The eye perceives more slowly because it has more to do all at once; it must explore in space as well as follow along in time. The ear isolates a detail of its auditory field and it follows this point or line in time. (...) So, overall,

in a first contact with an audiovisual message, the eye is more spatially adept, and the ear more temporally adept”.

Este facto, ou seja, o facto de o processamento cognitivo da percepção acústica e visual manifestarem velocidades distintas e eventuais enfoques em áreas distintas, proporciona uma possível restrição na velocidade e na quantidade das áreas percecionadas, decorrente da ação simultânea destes dois sistemas, mas também proporciona uma expansão no modo de ver, perceber e sentir o que é visto em projeção audiovisual. Assim, a junção de texto verbal oral e texto visual, mostra-se por meio de relações complexas que, ao contrário de serem limitadoras, vêm a causar diversas abordagens para a compreensão da conjunção entre som e imagem. Deste modo, se o destinatário de uma mensagem lidar apenas com uma narrativa em voz-off, descrevendo situações e contextos da história a ser contada, tal parece trair as intenções de percebê-la melhor, daí a necessidade da complementaridade da voz com a imagem, eventualmente por meio das fotografias. Ao serem imagens óticas, as fotografias que revelam a capacidade de captação do momento (Mitchell 1994), ligam-se à voz capaz de narrar o nascimento do momento de uma forma absolutamente inquestionável. No âmbito deste projeto visual, a complementaridade na utilização documental de fotografias com textos verbais, revelou-se fundamental para o desenvolvimento da narrativa.

Percebemos o quanto esta reflexão se estende a percepções que extravasam a simples observação de imagens ou o prazer estético frequentemente anexado, no documentário audiovisual, à circulação da informação, quando lemos as palavras da socióloga e historiadora Miriam Moreira Leite ao afirmar que “as imagens visuais precisam das palavras para se transmitir e, frequentemente, a palavra inclui um valor figurativo a considerar” (Leite 2001, 44). Miriam Leite está consciente do valor imagético das palavras. Neste caso, fica claro que a divulgação ou registo de informação histórica e sociológica se estruturam de forma diferente, quando exclusivamente suportadas no sistema verbal ou quando em dois sistemas criando uma realidade audiovisual.

O campo de visão dá-nos condições, enquanto observadores, para uma relação com o espaço, a emoção e a situação física, mas o som também contribui para a percepção da dimensão espacial da imagem, da situação emocional e da ação física. E a conjunção dos dois sentidos e do duplo processamento cognitivo da informação recolhida cria um sentido mais completo na descrição de tempo, do espaço, e do sujeito.

Nas múltiplas considerações que Chion faz sobre as percepções sonora e visual explicita que cada qual tem sua velocidade própria: “(...) *basically, the ear analyzes, processes, and synthesizes faster than the eye*” (Chion 1994, 10). Esta informação com suporte científico sobre a velocidade levanta algumas questões, sobre qual o sentido mandatário na compreensão e se o documentário audiovisual anexa voz à fotografia fixa, apesar de a fotografia ficar disponível o mesmo tempo que o despendido na sequência a veicular informação verbal oral, a voz poderá controlar a direção das fixações e a estrutura do *scanpath*.

O silêncio e a voz

Para Chion o som pode dividir-se em três domínios: linguagem, ruído, música. Para a análise dos três não é possível prescindir do conceito de silêncio. O silêncio e a voz humana beneficiam sistematicamente de concepções profundamente diferentes conforme as culturas onde se integram, mas também conforme as produções artísticas ou as interações comunicativas onde ocorrem. Para ambos, as formas sobre as quais recai a sua utilização, os seus objetivos e os seus efeitos possuem diferentes leituras.

“So silence is never a neutral emptiness. It is the negative of sound we’ve heard before- hand or imagined; it is the product of a contrast” (Chion 1994, 57). Michel Chion sustenta que o modo de ouvir através de ruídos leves, naturalmente

associados à ideia de calma e que não despertam tanta atenção, só são audíveis no momento em que os outros ruídos mais fortes, como a circulação de automóveis, conversas, vizinhanças ou ruídos do trabalho, se calam. “(...) *I mean here the subtle kind of noises like the ticking of an alarm clock, naturally associated with calmness. These do not attract attention; they are not even audible unless other sounds (of traffic, conversation, the workplace) cease*” (Chion 1994, 57).

Seguindo a premissa de Cage: “Não existe silêncio. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som” (Cage 1961, citado em Schafer 2001, 355). De facto, a ausência de som só é possível no vácuo e aí nenhum de nós sobrevive.

R. Murray Schafer nos lembra o momento em que John Cage entrou em uma câmara anecóica (com paredes à prova de som):

“Quando John Cage entrou em uma dessas salas, entretanto, ouviu dois sons, um agudo e um grave, (...) Quando os descrevi ao engenheiro responsável, ele informou-me que o som mais agudo era meu próprio sistema nervoso em funcionamento, e o grave, meu sangue circulando.” (Cage 1961, citado em Schafer 2001, 355).

Segundo Cage, o silêncio é uma descrição que o homem encontrou para a ausência de propagação sonora. “Essa compreensão do silêncio se encontra ainda no âmbito da experiência na câmara anecóica, onde sempre há som, e o silêncio apenas evidencia sons que antes não registávamos, seja por achá-los irrelevantes ou porque simplesmente não os percebíamos” (Heller 2008, 57).

Deixar o silêncio atuar: “(...) como um estado positivo em nossa vida. Silenciar o barulho da mente: tal é a primeira tarefa – depois, tudo o mais virá a seu tempo” (Schafer 2001, 358). O silêncio aguça nosso campo mental, e nos auxilia para uma reflexão sobre sentimentos e ações ou pensamentos, e o silêncio está impregnado de factos e acontecimentos no qual podemos perceber que ele nunca é vazio.

Schafer coloca duas questões relevantes: o espaço onde ocorre o silêncio que designa como “espaço vazio” e o tempo de duração do silêncio, mesmo para além do momento onde ocorre. Para o definir, aborda as características da percepção e a resposta humana ao silêncio de forma acústica, mas também profundamente retórica. Assim, colocando o som num espaço de percepção que o afasta do nada, ou seja, do “não sentido”, diz:

“Quando o silêncio prevalece sobre o som, a antecipação nervosa o torna mais vibrante. Quando interrompe o som ou se segue a ele, o silêncio reverbera com o tecido daquilo que soava, e esse estado continua enquanto a memória puder retê-lo. Portanto, embora obscuramente, o silêncio soa.” (Schafer 2001, 355).

Se o silêncio soa, aparenta-se a uma onda sonora que oscila e mantém padrões de tempo, como períodos vibratórios. José Miguel Wisnik (2017, 21) assim nos esclarece: “(...) a onda sonora obedece a um *pulso*, ela segue o princípio da pulsação. (...) Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som” (Wisnik 2017, 21). O autor ainda completa que: “O som é presença e ausência, e está, por menos que isso apareça, permeado de silêncio” (Wisnik 2017, 20).

Na peugada desta reflexão, não podemos afastar a voz humana de um campo de ação onde o silêncio é o seu contorno assim como aquilo que a cala ou a autoriza. No visionamento da imagem fixa em sequência vídeo quer a audição da voz, quer a audição do silêncio (e por silêncio temos frequentemente como certo apenas a ausência de voz, mas poderá ter como ausentes voz e ruído) manipu-

lam a duração da percepção visual. O silêncio deixa inevitavelmente uma maior liberdade para a definição de área de interesse na imagem e a voz quando se impõe, muito provavelmente controla, através de nomes, adjetivos e verbos, as áreas que recebem o maior número de fixações, ainda que mesmo que presente a voz não exija sempre ser ouvida.

O ruído

Um som contínuo, sem alterações e com uma determinada altura, está em desacordo com barulhos que venham a provocar uma redução no seu fluxo constante. “Um som afinado pulsa através de um período reconhecível, uma constância frequencial. Um ruído é uma mancha em que não distinguimos frequência constante, uma oscilação que nos soa desordenada” (Wisnik 2017, 29).

Murray Schafer (2001, 256) faz-nos perceber em seu livro “A afinação do mundo”, a variedade de nuances de significados para o *ruído*:

“1) Som indesejado. The Oxford English Dictionary contém referências a ruído como som indesejado datadas de 1225; 2) Som não-musical. O físico do século XIX Herman Helmholtz empregou a expressão ruído (noise) para descrever o som composto por vibrações não-periódicas (o roçar das folhas) em comparação com o som musical, que consiste em vibrações periódicas; 3) Qualquer som forte. No uso geral de hoje, ruído se refere com frequência a sons particularmente fortes. Nesse sentido, uma lei sobre a redução do ruído proíbe certos sons fortes ou estabelece seus limites permitidos em decibéis; 4) Distúrbio em qualquer sistema de sinalização. Em eletrônica e engenharia, ruído refere-se a qualquer perturbação que não faça parte do sinal, como a estática em um telefone ou o chuveiro na tela da televisão”.

Schafer (2001, 258) elucida-nos que o conceito de “som-não-desejado”, talvez seja o que desencadeia um maior índice de aceitabilidade, já que nesta atribuição de valor para o ruído, a opinião pública interfere na definição da fronteira entre som e ruído, baseada em valores de percepção acústica humana e não técnica.

É, todavia, relevante referir o quanto a música num contexto contemporâneo, integra som e ruído. Podemos dizer que os sons disponíveis no mundo são compostos por ruído, em suas diferentes e variadas, tal como diz Wisnik “(...) frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação” (Wisnik 2017, 35).

Cage, por seu lado, interroga-se sobre a linguagem humana e sobre as suas características acústicas “Se eu questionasse se as perguntas não fossem palavras, mas fossem sons? Se as palavras são sons, eles são musicais ou são apenas ruídos? Se os sons são ruídos, mas não palavras, eles são significativos? Eles são musicais?” (Cage citado em Santos 2018,108). Estas interrogações parecem não excluir a linguagem humana e os seus valores fonéticos de uma fronteira indefinida entre som e ruído. Se bem que os fonemas (valores acústicos que podemos atribuir a cada letra, num determinado contexto silábico) incluam sons (para as vogais), ruídos (para as consoantes tais como as fricativas, por exemplo) e silêncios (para o h, por exemplo), ou para articulação de palavras sem som audível) parece, no entanto, que fazemos oscilar a linguagem humana entre som, música e ruído não pelos seus valores acústicos, mas pelo ódio ou paixão pelo que é dito e pelo que é compreendido.

A voz e o discurso

Assim, a linguagem humana serve-se dos sons da voz para construir um enun-

ciado e qualquer que seja o modo utilizado pelo falante, na ótica de Lacan, o entendimento de um significado é relevante para a percepção entre voz e sua consequência.

A voz é clara e evidente em toda a parte, e em modos diferentes:

“(...) ao longo de cada enunciado; na música — mesmo quando esta não é vocal — mas igualmente na dança; na escrita; nos ruídos e nos silêncios que ela cava. A voz é esta parte do corpo que é preciso colocar em jogo — sacrificar, até se poderia dizer — para produzir um enunciado. Como suporte da enunciação discursiva, a voz desaparece, apesar disso, por detrás do sentido do que se esteja dizendo resta esquecido por detrás do que se diz naquilo que se escuta” (Lacan, citado em Vives 2012, 03).

No cinema documental, a representação da voz, segundo Bill Nichols, se expande:

“(...) numa arena de debates e contestações sociais”, e: “O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são uma representação do mundo. (...) A voz do documentário é, portanto, o meio pelo qual esse ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer” (...) “A voz do documentário pode defender uma causa, apresentar um argumento, bem como transmitir um ponto de vista. (...) A voz do documentário é a maneira especial de expressar um argumento ou perspectiva” (Nichols 2010, 73).

Nichols nos esclarece que de facto, a voz está atrelada e entrelaçada como a lógica, o argumento ou o ponto de vista que nos são enunciados e anunciados.

“A voz está claramente relacionada ao estilo, à maneira pela qual um filme, de ficção ou não, molda seu tema e o desenrolar da trama ou do argumento de diferentes formas, mas o estilo funciona de modo diferente no documentário e na ficção. (...) A ideia da voz do documentário representa alguma coisa como “estilo com algo mais” (Nichols 2010, 74).

No entanto, o estilo num documentário deriva da intervenção do realizador ao traduzir o seu ponto de vista sobre o mundo histórico para parâmetros visuais: “A voz do documentário transmite qual é o ponto de vista social do cineasta e como se manifesta esse ponto de vista no ato de criar o filme” (Nichols 2010, 76). Quer dizer, o estilo ficcional mostra um mundo irreal e diverso, enquanto que o estilo ou a voz documental indicam uma ligação para o mundo real/histórico. No documentário, por meio da sua voz, o realizador, ao criar o filme, expõe e manifesta o ponto de vista social. Mas, quando dizemos aqui “da sua voz”, não nos referimos à sua voz real, mas à forma como o seu documentário faz ouvir um ponto de vista, ou seja, à forma como a reflexão, a análise crítica e o juízo social ou afetivo ganham voz no filme. Há, assim, aceções duplas da palavra “voz”, convocando campos semânticos que lhe permitem que se relacione com discurso e espaço. Para além disso:

“Quando representamos o mundo de um ponto de vista particular, fazemos isso com uma voz que tem características de outras vozes”. Para o realizador e para o seu tema: “A voz de um documentário serve para demonstrar uma perspectiva, um argumento ou um en-

contro. (...) Reconhecer que essa voz nos fala de maneira distinta é fundamental para reconhecer um determinado filme como documentário” (Nichols 2010, 77).

Dar voz a um ponto de vista arrasta consigo o conceito de divulgação, mas como em todas as situações em que se expressa uma ideia, nem tudo fica dito, nem tudo é inequívoco e claro. Uma parte significativa aponta para algo, mostra, mas outra dimensão deixa ficar implícito, tornando a voz num índice. “O fato de que a voz de um documentário se apoia em todos os meios disponíveis, não só nas palavras faladas, significa que o argumento ou ponto de vista transmitido por um documentário pode ser mais ou menos explícito” (Nichols 2010, 78).

As palavras, faladas ou escritas, como se refere Nichols, tornam-se a mais evidente forma de voz e a sua presença no filme é caracterizada, frequentemente, por designações como uma voz que exprime uma certa autoridade. Essa voz pretende conduzir-nos para pontos de vista de maneira clara e direta. “(...) a voz do discurso dirigido ao espectador defende uma postura que, de facto, diz: *Veja isto desta forma*. A voz pode ser estimulante ou tranquilizadora, mas seu tom transmite um ponto de vista pronto; com o qual se espera que concordemos” (Nichols 2010, 78).

Os documentários poéticos, segundo Nichols:

“(...) se esquivam desse tipo de clareza, mesmo nas modalidades poéticas, em que os comentários aludem ou sugerem em vez de declarar ou explicar. O ponto de vista torna-se implícito. A voz do filme não fala connosco diretamente. Não há uma voz de Deus ou da autoridade para nos guiar pelo que vemos e para sugerir o que devemos deduzir. Os sinais acumulam-se, mas sinais de quê? O argumento e a voz do filme estão incorporados em todos os meios de representação disponíveis para o cineasta, menos no comentário explícito. Para contrastá-la com a voz do comentário, poderíamos chamá-la de voz da perspectiva”. “Perspectiva é aquilo que nos transmitem as decisões específicas tomadas na seleção e no arranjo de sons e imagens. Essa voz formula um argumento por implicação. O argumento funciona num nível tácito. Temos de inferir qual é, de facto, o ponto de vista do cineasta. O efeito corresponde menos a veja isto desta forma do que a veja por si mesmo” (Nichols 2010, 78).

Stella Bruzzi (2000) focando a importância da voz, como uma estratégia de divulgação e enfoque numa determinada realidade, no cinema documental ou ficcional, define a voz-over como banda sonora extradiegética inserida num filme.

“No geral, a voz-over fornece insights e informações que não estão disponíveis imediatamente dentro da diegese, mas, enquanto que em um filme de ficção a voz-over é tradicionalmente a de um personagem na narrativa, em um documentário, a voz-over é comum ser a de um narrador desencarnado e onisciente” (Bruzzi citado em Almeida e Caixeta 2019, 127).

Este tão particular narrador a quem pertence esta voz não se limita a ser um só. Não é apenas quem está por trás da autoria da narrativa, mas quem divulga o ponto de vista encarnando não apenas num sujeito, mas em diferentes corpos para diferentes vozes que conhecem um espaço, um tempo, um acontecimento e dele podem falar. Assim, é:

“Um indivíduo que se fragmenta em muitos sujeitos, e é o sujeito

que fala - e fala de um lugar determinado. O mesmo indivíduo é cindido em diversos sujeitos, que se formam no interior do processo discursivo e que podem se movimentar de acordo com a maré” (Machado e Jacks 2001, 2).

Os métodos discursivos encontram-se em sua origem na elaboração dos sentidos e a língua é a matéria onde acontecem os resultados destes sentidos. O diálogo, o monólogo, a poesia, o conto, entre outros, são textos capazes de dar elaborar sentidos e o enunciador que operacionaliza estes textos discursivos não é sempre um narrador. O enunciador é aquele que se faz ouvir e que procura estruturas de convencimento do destinatário das suas palavras, pela força que as mesmas têm ou pela capacidade que têm de materializar em palavras, factos e não opiniões.

“Por isso, o enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Nessas marcas estão embutidas as imagens de ambos (os seus sistemas de crenças, as imagens recíprocas etc.). São estratégias discursivas, por exemplo, a implicação e/ou a explicitação de conteúdos, que constroem o texto por meio de pressupostos e de subentendidos. Segundo Ducrot (1977; 1987), os subentendidos são um recurso utilizado para que possamos “dizer sem dizer”, para que possamos afirmar algo sem assumir a responsabilidade de termos dito. Para entender os sentidos subentendidos em um texto é preciso que o enunciador e o enunciatário tenham um conhecimento partilhado que lhes permita inferirem os significados. Esse conhecimento de mundo envolve o contexto sócio-histórico a que o texto se refere” (Gregolin 1995, 20).

Esse conhecimento partilhado não é sempre fruto do que se ouve e pode ser construído pela percepção visual de uma realidade que acompanha a voz. Assim, os subentendidos do discurso podem ter a sua explicitação na imagem, ou a imagem pode ainda duplicar os conteúdos implícitos, tornando-os também subentendidos. Estes só poderão ser desvendados através de índices que exigem uma leitura interpretativa. Mas, essa interpretação pode recorrer à permanente procura de conteúdos nas palavras, mesmo quando estas não descrevem a imagem, criando assim, um círculo infinito entre a voz e a imagem.

O som e o cinema

Não podemos afirmar que a fala tenha estado ausente do cinema até um dado período de evolução tecnológica.

“Language was doubly present, explicitly, in the text of intertitles, and implicitly, in the very way the images were conceived, filmed, and edited to constitute a discourse, in which a shot or a gesture was the equivalent of a word or a syntagma. Shots or gestures said, “There is the house,” or, “Pierre opens the door” (Chion 1994, 170).

Porém, na continuidade das imagens, a projeção era interrompida para a exibição destes textos nos cartões, onde essa quebra da continuidade fílmica se tornava invasiva, projetando algo diferente e estranho ao filme. “O objetivo dos textos gráficos era elucidar incertezas e ambigüidades a partir das imagens apresentadas no filme” (Tietzmann 2007, 3).

Neste contexto de análise, Pires e Villa (2018) refletem sobre a forma como, no cinema mudo, o espectador apreende “o som de imagens silenciosas” ligando

essa apreensão à sinestesia. Fizemos aqui um retrocesso ao cinema mudo, nomeadamente, neste caso particular da fusão de estratégias na percepção, uma vez que atualmente são frequentes situações (de utilização de imagens fixas e mudas) onde a sinestesia interfere no processamento cognitivo do que é mostrado. Em alguns casos, a linguagem visual e a verbal parecem não assumir inequivocamente a percepção visual e a percepção sonora, mas construir um espaço onde ambas as sensações se misturam e contribuem para confundir o que é percebido de forma multissensorial com o que é compreendido.

O cinema mudo, com o passar dos anos, transformou-se numa indústria de entretenimento, consolidou o seu crescimento, sem a utilização de som na sua produção. Mas os filmes eram exibidos com música ao vivo, executada por um pianista, de acordo com os acontecimentos no desenrolar das cenas. Com o passar do tempo, essa sonorização das cenas foi-se uniformizando e tornando previsível o que poderia acontecer na cena seguinte, como momentos de tensão, de calma, de alegria entre outros. Sendo assim, regista-se que não existia o silêncio no cinema mudo, visto que, era preciso manter o espectador atento: “É curioso ver como o movimento das imagens apela ao som, como se o mundo tivesse que se exprimir na sua totalidade, o silêncio sendo um sintoma de vazio, de falta ou mesmo de queda” (Gil 2011, 178).

A elaboração e aperfeiçoamento do cinema mudo com diferentes realizadores atinge o seu fim com a revolução sonora, cerca dos anos 20 quando:

“(...) o cinema passou a incorporar elementos de áudio não executados ao vivo à sua projeção de imagens. Podemos considerar esse processo uma revolução porque o que era antes um corpo fantasmático, nos dizeres de Mary Ann Doane (1983), agora se torna um corpo mais cheio e organicamente unificado.” (Castanheira 2006, 100).

Esse fundamento inicia-se pelo sincronismo entre som e imagem, que tem em sua essência a fala como objeto central deste sincronismo, a fim de acondicionar essa expressão verbal dentro do “mundo” fílmico.

“So synchronous sound brought to the cinema not the principle of punctuation but increasingly subtle means of punctuating scenes without putting a strain on the acting or the editing. The barking of a dog offscreen, a grandfather clock ringing on the set, or a nearby piano are unobtrusive ways to emphasize a word, scan a dialogue, close a scene.” (Chion 1994, 49).

Alguns sons do cinema ficaram para sempre na memória dos espectadores que repetindo o que ocorria, também, por vezes repetiam o som que acompanhava. “(...) the train whistle, gunshots, galloping horses in westerns and the tapping of typewriters in police station scenes - but we forget that they are heard only occasionally and are always extremely stereotyped” (Chion 1994, 145).

Nos filmes clássicos, tanto a música como os diálogos dos personagens, preenchem na totalidade os espaços sonoros dentro das cenas.

“Take an American film noir or a Came-Prevert from the forties: what do the noises come down to? A few series of discreet footsteps, several clinking glasses, a dozen gunshots. And with sound quality so acoustically impoverished, so abstract, that they all seem to be cut out of the same gray, impersonal cloth.” (Chion 1994, 145).

Chion ainda nos lembra que isso ocorria por conta da técnica de captação de

som, que era direcionada para as ações na gravação da voz, ignorando os ruídos, que eram considerados problemas da captação de som.

Nas imagens, residem ambientes, personagens e objetos, apoiados pelo som que os tornam completos e vivos e é nesse entrelaçamento que se cria espaço para a narrativa na projeção audiovisual. A construção de uma “trama” material e espacial encadeia uma superfície sonora e imagética. Atualmente, o cinema usa e abusa do som, tornando-o perceptível, nem sempre pelo seu sincronismo com a ação, uma vez que atualmente a fala pode invadir a cena, num momento estático, mas pela sua congruência ou incongruência com a narrativa, pela sua pertença ou não à diegese, pela sua presença na cena como voz-off, invadindo a reflexão sobre o que se vê e aproveitando o ruído como uma opção estética e não como uma falha no registo.

O ruído e o silêncio no cinema e na fotografia

O ruído, tido frequentemente como uma invasão do silêncio, tem o incalculável poder de fugir do cinema mudo para entrar no cinema silencioso, o qual, repudiando, frequentemente, a voz, faz com que o ruído se torne loquaz. O ruído veio preencher um espaço e uma lacuna de que o cinema dispunha naquele momento, aproximando o espectador do “mundo real”. Para tal, a sonorização do vento, tufões, chuva, máquinas a combustão, explosões, sons de animais e da natureza entre outros, veio compor ambientes sonoros de acordo com a diegese fílmica. “Os ruídos, por sua vez, contribuem para uma apreensão verossimilhante do mundo ficcional narrado, podendo também chamar a atenção do espectador para ações ou aspectos específicos da imagem” (Pereira e Miranda 2016, 172).

Com o passar do tempo, os ruídos encontram maior importância e significado na arte cinematográfica, e afastam-se daquela ideia inicial, de preenchimento de espaços com sons do “mundo real”, assumindo então uma figura de maior destaque na banda sonora de um filme. Apesar de Círio Marcondes afirmar que não existe apenas um cinema silencioso, também afirma “(...) todo o filme silencioso é um filme de terror, de certa forma, porque está ressuscitando pessoas mortas” (Marcondes 2016, 18).

Chion recorda que os ruídos, durante um longo período, foram esquecidos do som do cinema, tanto na prática como na análise. *“But noises, those humble foot-soldiers, have remained the outcasts of theory, having been assigned a purely utilitarian and figurative value and consequently neglected”* (Chion 1994, 145).

Torna-se relevante que uma parte significativa do ruído no cinema seja, inevitavelmente, o ruído que ocorre durante a ação ou durante a inação. O ruído (em ambientes exteriores ou interiores) inclui o que é produzido por personagens (que falam ou que estão silenciosos) e por objetos e o que é produzido pelo ambiente natural. Nos casos em que os personagens estão inertes e calados o ruído que se ouve sem se saber o que o produziu, torna-se ação. No registo de ruído que a natureza produz, perdura a sensação que o som da chuva, do vento, do mar, do trovão inevitavelmente se acompanha da imagem que o valida, por iteração do facto ou por mera sugestão da sua ocorrência. Ou seja, o ruído acompanha o que se vê ou deixa imaginar o que não se vê.

Entre a fotografia e o cinema, podendo ambos ser acompanhados do silêncio, torna-se óbvio que este não é mandatário do mesmo modo sobre a observação da imagem. O ruído e a linguagem existindo apenas no cinema, deixam-se imaginar na fotografia. Sendo, hoje, expectável no cinema, a linguagem, a música, o ruído, na fotografia, apenas é expectável o silêncio. Todavia, cada um deles pode convocar o outro e a fotografia fica disponível para ser observada, enquanto fixa, na sequência fílmica, onde se pode acompanhar de som.

Alguns ruídos, apesar de expectáveis, pelo movimento ou pela presença de índices que os anunciam, são muito difíceis de registar. Sem os ouvir, imaginar que a ação os desencadeia pode ser mais simples do que ouvi-los sem ver a ação que os desencadeia. São muitos os ruídos que invadem a nossa imagem mental do

contexto acústico onde a ação se desenrola ou se termina, resistindo à narrativa numa dimensão poética. Outros há que interferem com tudo o que queremos ouvir. Um deles, ao cumprir estas duas funções, não podemos ignorar.

“Ilusório, caprichoso e destrutivo, o vento é o som natural do qual o homem, tradicionalmente, mais desconfiava e o que mais temia. (...) As travessuras do vento continuaram até aos tempos modernos, e qualquer pessoa que tenha tentado fazer uma gravação ao ar livre sabe disso muito bem.” (Schafer 2001, 244).

Na fotografia, a imobilização da ação (se excluídas as fotografias apresentadas em sequência) desencadeia a construção cognitiva de analepses e prolepses da ação, mas também a construção do seu contexto sonoro. No âmbito dos sons de ambientes naturais, o vento não é visto, mas a forma como as árvores, os ramos, as toalhas, os guarda-chuvas ficaram estáticos deixa prever que antes e depois do registo fotográfico estavam numa posição diferente. A agitação é previsível pelo conhecimento da posição inerte.

“O vento é um elemento que se apodera dos ouvidos vigorosamente. A sensação é tátil, além de auditiva” (Schafer 2001, 43). O poder do som do vento, ocupando e mostrando a sua existência no sentimento das pessoas ou dos personagens de um filme, pode ser angustiante, revelador, tranquilizante, saudoso, melancólico, e produz uma característica específica ao ouvirmos e sentirmos esse som sem o visualizarmos, apenas sentindo sua presença que mostra, por meio deste som, o que não pode ser visto.

Chion (2005) esclarece que Pierre Schaeffer nomeia essa presença sonora de acusmática, a qual: “(...) *The acousmatic truly allows sound to reveal itself in all its dimensions*” (Chion 1994, 32). Mostra-nos a existência de um personagem que conhecemos apenas pela voz ou som, que se encontra sempre fora de campo. Este conceito de “fora de campo” parece lógico no cinema, mas não conseguimos restringi-lo apenas ao que não vemos, uma vez que o conceito quando se reporta à voz: “Não se trata apenas de uma voz “em off”, mas sim de uma voz que se inscreve plenamente na diegese do filme, sendo definida pelos limites do enquadramento e mantendo sempre a possibilidade de surgir a qualquer momento na imagem” (Silva 2018, 130).

O som do vento tem essa força enigmática, Wisnik (2017) recorda que o som faz uma ligação do mundo material com o mundo imaterial, estabelecendo uma conexão entre o visível e o não visível, revelando a estrutura oculta nos elementos que o envolvem. Este som, “(...) é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão. As suas propriedades ditas dinamogênicas tornam-se, assim, demoníacas (o seu poder, invasivo e às vezes incontrolável, é envolvente e aterrorizante)” (Wisnik 2017, 30). Para a análise da dimensão dinâmica do vento precisamos de tempo. No tempo, medimos a duração, a mudança, a força, a imprevisibilidade e tudo o resto.

A fotografia dá-nos a conhecer as pessoas e permite-nos entrar um pouco no seu mundo, reproduzir esse mundo e contextualizá-lo por meio da fotografia, o que se torna um momento singular. Tomamos posse destes universos alheios e os reproduzimos por meio de imagens fotográficas, compondo assim uma narrativa escrita através das imagens.

Miriam Moreira Leite durante uma entrevista a respeito da “Fotografia e memória”, disse: “Eu percebi que a fotografia é principalmente sobre o espaço e, para você obter a dimensão do tempo, você precisa construir esse tempo. Precisa ter várias fotografias, em vários momentos, para obter a dimensão do tempo” (Leite 2009, 343).

Na dimensão diegética, mesmo tendo hiatos temporais, é possível compor uma narrativa sequencial, processando diferentes imagens de forma a preencher

os vazios, encontrando um fio condutor que torne lógica a sua relação com o tema em questão. Todavia, a fotografia isolada em contextos distintos, dificilmente contaria uma boa história, e por si só seria difícil a compreensão de uma sequência e de um plano diegético, dado que a sua compreensão exige a invenção analéptica e proléptica do que mostra, ou seja, a construção total de uma sequência partindo apenas de uma captação e não a estratégia de interligar os momentos da sequência. Ora, a esta sequência de que a fotografia se apodera, cola-se, inevitavelmente, o som, dado que é sempre mais fácil pensarmos que a fotografia fixa e individual pára o mundo e roubando o movimento, cala o som, enquanto que ao vermos a sequência, convocamos, para compreender a sua estrutura, o som que legaliza a sua coerência.

A fotografia e o som vs o cinema e o silêncio

“Sound and image are not to be confused with the ear and the eye” (Chion 1994, 134).

Podemos deduzir o quanto o som altera a percepção visual atuando sobre o *scanpath* dos olhos e o quanto a relação que o espectador tem diante da imagem fixa muda é diferente da relação que mantém diante da imagem fixa com som. Existe um complemento na causa e efeito desta relação, ajudando na construção do espaço diegético. Quando, no cinema, o som se define em voz-off, através de comentários e depoimentos de personagens que estão fora do ecrã, usam-se dois sentidos como processamento de informação: o verbal e o visual. Nestes sentidos, processam-se combinações entre imagens e sons, criando novas dimensões e espaços, como momentos em que o som nos ajuda enfatizando o sentido que a imagem propõe visualmente; entretanto em outros, parece contradizer o que ela nos mostra, gerando espaços reflexivos e poéticos. Em outros casos, o som expande a imagem e nos leva para lugares além da imagem projetada ali. Essa complementaridade ajuda a definir para o espectador padrões e sentidos que muitas vezes a imagem não pode mostrar por ela mesma. A visão nos dá condições para uma relação com o estado emocional, físico e espacial, sendo que o som também nos traz essa percepção, e a conjunção dos dois cria um sentido mais completo na descrição de tempo, espaço, lugar e objeto. Chion refere que uma frase falada faz o ouvido trabalhar mais depressa, enquanto que o olho é mais lento, pela necessidade de trabalhar simultaneamente nas funcionalidades entre espaço exploratório e o tempo. No entanto, Chion conclui que: *“(...) in a first contact with an audiovisual message, the eye is more spatially adept, and the ear more temporally adept”* (Chion 1994, 11). Este aspeto, ou seja, o facto de o processamento cognitivo da percepção acústica e visual se manifestarem em velocidades e áreas distintas indicia por um lado alguma restrição comunicativa entre estes dois sistemas e por outro, potencia uma expansão no modo de ver, perceber e sentir a projeção audiovisual. Assim, a junção de texto verbal e texto visual ainda que aumentem a complexidade da percepção podem potenciar a compreensão.

Esta é, sem dúvida, uma questão que se torna relevante no cinema e na fotografia. Ainda que qualquer tarefa de percepção e processamento visual emparelhe com a designação mental oralizada (ou mental, eventualmente no âmbito de uma proposição mental) do elemento percecionado (que pode ser constituída por nomes adjetivos e/ou verbos), teremos que aceitar que as palavras e o silêncio que rodeiam a imagem são compreendidas de forma diferente nas distintas situações e contextos. E, fica irrefutável que, para além, do seu poder descritivo, denotativo, a palavra pode ter um valor figurativo, conotativo. Consideramos que sendo o filme capaz de retratar entidades humanas no seu quotidiano sem que delas ouçamos o som da voz, mesmo que falem e ajam e que sendo a sequência fílmica capaz de mostrar apenas fotografias, usando em voz-off a voz dos personagens retratados estes são dois casos particulares para contrastar entre a fotografia e o cinema.

Assim, tentaremos numa breve abordagem ao filme *Die Grosse Stille* (*Into great silence*), 2005 de Phillip Gröning, com a duração de duas horas e 45 minutos,

sobre os silenciosos monges cartuxos, em contraste com a sequência fotográfica do documentário *Valos* (2020) que exhibe fotografias sobre as masseiras portuguesas, realizado por Marcelo de Mattos em 2020, analisar a intenção de manipular o silêncio (dos personagens do filme e das fotografias) eliminando-o ou convocando-o pela reprodução de som de onde a voz fica excluída, de modo a reverter o que em ambos é previsível. Em *Die Grosse Stille*, apesar de o filme ter como objetivo, documentar o silêncio absoluto dos monges, a sequência cinematográfica (nunca alheia ao movimento ou mesmo ao diálogo do monge com o animal) intensifica a mudez, quase sem produções verbais orais (embora apareça texto escrito e a ação da escrita) e sem voz-*off* narrativa mandatária capazes de interferir no scanpath do olhar do espectador. Enquanto espectadores deste filme, no início, o contexto ruidoso parece perturbar a nossa percepção do filme e depois, rapidamente, se transforma num ruído de fundo que, apesar de notório, nos é permitido esquecer. Por isso, a constatação do silêncio neste filme torna-se algo de surpreendente. Tão surpreendente quanta a força da palavra “*grosse*” no seu título lhe dá. No filme, todo o pequeno ruído (por exemplo, o dos passos, do folhear do livro, do toque entre objetos,...) ou o enorme ruído (como o da chuva, o do vento, o do serrote na madeira, ...), mas também todo o som musical (por exemplo, o toque dos sinos, o chilrear dos pássaros, o canto dos monges, por vezes coadjuvado com a imagem da pauta, a recitação, o órgão, ...) torna-se intenso e claramente audível.



Figura 1 – Frame do filme *Die Grosse Stille*, 2005

Nesta sequência porque todos os monges caminham pelo corredor, a ausência de voz impõe-se pelo nível de intensidade dos passos. Tecnicamente, o filme entrega ao ruído um nível muito superior ao que seria audível no contexto real.

Alguns gestos visíveis justificam o som ou a presença do ruído e deslindam as suas características, mas outros ruídos deixam-se adivinhar rapidamente mesmo sem suporte visual que os explicita.



Figura 2 – Frame do filme *Die Grosse Stille*, 2005

Nesta sequência, a quantidade dos livros e a forma como as mãos os manipulam admite o som que ouvimos, mas quase reclama saber o que os livros deixam ler.

Do som relativo à voz humana, a linguagem partilhada parece ter sido expulsa do filme, sobretudo quando a fala se destina a ser diálogo com quem o observa ou audível em situações de partilha dual e não cerimonial (nas cerimónias de consagração, por exemplo, é audível o diálogo cerimonial). O canto religioso ou a recitação individual ou em grupo são para ser ouvidos por Deus e não se dirigem à compreensão do espectador. O diálogo do quotidiano entre monges está excluído do filme e tudo parece silencioso, à exceção de duas cenas no exterior com todo o grupo. Uma (a partir do momento 1:19:20 até ao momento 1:21:16) em que todos falam, movimentam os braços, riem e se olhem, conduzindo-nos a pensar num domingo depois da homilia, numa estação de primavera em que tudo desperta e onde o que é dito não é um diálogo, mas uma partilha num dia especial, como uma explosão sem controlo de rebentos de flor, onde alguns, mais velhos, mantêm o silêncio.



Figuras 3 e 4 – Frame do filme *Die Grosse Stille*, 2005

Nesta sequência, os monges, em grupo, afastam-se do mosteiro, conversando na proximidade dos colegas com quem caminham, até se sentarem e conversarem em grupo.

A outra cena (a partir do momento 2:26:32 até ao momento 2:29:50) em que no exterior repleto de neve, o diálogo na marcha e nas descidas na neve se torna possível. Estas conversas entre monges ocorrem a meio e no final do filme, alegoricamente como se marcassem o meio da vida (primavera, florescer) e o fim (inverno, neve), como se os monges falassem fugidos, sem que ninguém no mosteiro o soubesse, ou seguindo todas as regras, colocando-se, pelo diálogo, em harmonia com a natureza. Nas duas cenas, o registo de voz parece feito ao longe sem que os monges de tal saibam, permitindo-nos pensar (no desconhecimento das regras dos monges cartuxos) que tal foi pecado. Aqui, a voz humana é, no filme, a corrupção da meditação e do trabalho, sempre revelando a alegria, o prazer e o riso, que no silêncio não se notam. No final do filme, em várias breves sequências um monge fala. Parece que dialoga didaticamente com o realizador, explicando-lhe como ele e os cartuxos veem a vida e a morte. Mas nem a cena que nos exhibe um monge doente, próximo da morte, nos mostra que fala. Será o *grosse stille* aquele que se revela ao não serem proferidas as últimas palavras o que não nos permite saber o que pensa quem morre? Silêncio, escrita e pregação. Os monges cartuxos sempre mantiveram as suas relações e laços sociais por meio da escrita, permitindo assim a prática do isolamento verbal e da solidão espacial. E pela escrita, encontram o equilíbrio entre o isolamento, a solidão e o desapego às materialidades e ações do mundo. A quietude e o silêncio são elementos marcantes para aqueles que buscam a paciência e a humanidade, duas virtudes fundamentais no combate contra os vícios. (Guigo Iº 1984 citado em Castanho 2016, 62) Neste caso, podemos pensar que o silêncio cria a condição para um aprofundamento interior, onde desconecta os cartuxos do mundo exterior de cada um, mas não da natureza. Neste filme existe, sem dúvida, uma atitude de valorização do silêncio, considerando ruído não o que circula à nossa volta, mas o que anda dentro de nós, tal como o diz Schafer “Entender um pouco mais o silêncio como estado positivo em nossa vida, seria silenciar o barulho da mente; tal é a primeira tarefa – depois, tudo o mais virá a seu tempo”. (Schafer 2001, 358). Nele, o silêncio que circunda todas as ações individuais e grupais, mesmo sendo claro o contexto onde ocorre, liberta tempo para a percepção visual, mas também excita a curiosidade sobre o que eventualmente poderá ter sido pensado ou dito. Esta pesquisa pela possibilidade de som praticamente

inaudível ocupa o observador. Essa pesquisa interfere nas áreas de interesse da área disponível de percepção. Mesmo sendo silenciosos, o olhar vai atrás dos monges e no momento do filme em que estão em grupo, concentra-se ainda um pouco mais sobre eles. Em alguns destes casos parece que olhar manda na capacidade de ouvir. Sabemos o quanto o ruído pode controlar o spot das fixações e a direção das sacadas, mas não podemos deixar de ficar surpreendidos que a estranheza perante a ausência de som de onde podia provir também o faça. Se podemos, neste filme, falar das isotopias entre o som e o espaço (o som é o que se adivinha e não o que se ouve) mas não é o silêncio, apesar de percecionado como imprevisível, que cria a distopia. O movimento faz com que aceitemos o silêncio (e que o possamos tomar como utopia de vida e reflexão) e não podemos deixar de referir que, neste filme, o registo do silêncio emoldura a realidade documentada, mas também a curiosidade, a excitação do olhar, a atenção ao detalhe e a pesquisa de voz.

No vídeo *Valos* (2020) o objetivo central é mostrar num registo híbrido (imagem e som) do que foram e são as masseiras e do que foi e é a experiência que um agricultor passou e passa no controlo da sua produtividade. As fotografias ocupam a sequência sem qualquer manipulação na forma como são apresentadas, mantendo-se como imagens fixas, sem qualquer estratégia de ficcionar o movimento dos elementos retratados. Para que o vídeo não se transformasse em álbum de fotografia, nem apenas numa estratégia de controlo da duração do tempo de percepção de cada imagem, entre as imagens existem cortes de montagem e a sequência é preenchida com uma *voz-off* que corresponde à narrativa ou ao diálogo dos retratados, à leitura de estrofes do poema *Toada de Portalegre* de José Régio (dado o seu enfoque no vento de que toda a masseira foge), aos risos ou manifestações de alegria e ao canto. No início do vídeo, ainda sem voz, o ruído do vento é reproduzido. O ruído traz o tempo à imagem fixa e atua sobre a percepção visual de modo a convocar a ilusão do movimento.

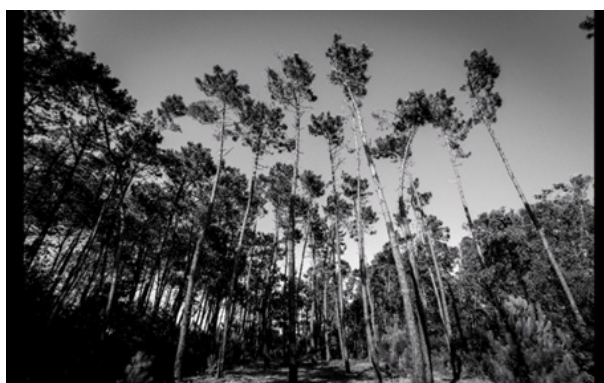


Figura 5 – *Valos* 2020. Frame no início do vídeo

A fotografia, pela estratégia de captação e pela dimensão das árvores, num ponto de vista contrapicado, convoca no seu processamento cognitivo, mesmo sendo fixa, a hipótese de vento. Nesta imagem, inserida no vídeo, mesmo que não lhe tivesse sido sobreposto o ruído do vento, pela duração sequencial da observação, já seria possível, na observação ao longo de uns segundos, a ilusão de movimento.

Numa ótica da observação, certas fotografias conseguem apesar do seu estatismo, impor o movimento de quem vê. Nelas, o observador não pode ouvir a voz, mas pode concentrar-se a ouvir o ruído. Neste documentário, o vento entra sem o seu efeito poderoso porque o mesmo quer ser um relator do quanto o mesmo se sente pouco dentro da masseira.

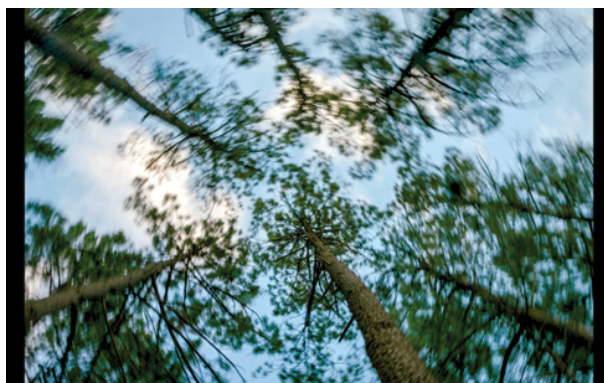


Figura 6 – *Valos* 2020. Frame do vídeo

O ponto de vista em contrapicado zenital apenas na fotografia estática faz hesitar entre ver algo que roda ou rodar sob algo estático. Se a percepção do ruído do vento fosse sentida como a informação mais importante, nas sensações desencadeadas para a compreensão da imagem a hesitação desapareceria.

Se a fotografia fica silenciosa para deixar que o *scanpath* da observação tenha uma liberdade infinita, com a escolha do poema dito sobreposto à imagem pretende-se que a leitura da imagem sofra os efeitos das palavras ouvidas e da sua dimensão figurativa que pode atingir o seu ponto máximo, o de alterar o que foi identificado. A percepção identificou o tronco e a compreensão das palavras ditas fez ver na imagem os ossos.



Figura 7 – *Valos* 2020

A raiz tem por trás a voz de uma mulher que lê o poema de José Régio *A Toada de Portalegre* que diz do vento que "... faz febre e esfarela os ossos ...". A voz atua sobre a percepção da imagem e o poema faz alastrar a raiz seca como se se esticasse perante os nossos olhos acompanhando o tempo que demora a dizer a estrofe do poema e quando, sem o ouvir, o vento mostra no poema as consequências de existir.

Neste vídeo, a presença da voz e a duração da sequência em que a mesma se ouve interfere no que se vê. O filme apaga o silêncio da fotografia não pelo controlo do tempo dedicado à apresentação de cada imagem, mas pela duração do texto que se ouve e pela sincronia da mesma com a imagem. Cada fotografia capta um momento e mantém-no intacto, mas palavras como valados, vento, rodopio, riqueza, pobreza emolduram o que é visto num campo semântico diferente de ser apenas conotativo. A voz, no vídeo *Valos* (2020), mais do que o movimento no filme *Die Grosse stille* (2005) cria um contexto temporal para o que é visto.

Conclusão

No filme *Die Grosse stille* (2005) torna-se notório que algumas sequências, quando não registam qualquer movimento (46:09 ou 47:15, por exemplo), se mostram quase como imagens fotográficas, mesmo quando coabitam com ruído de

fundo. Alguns *frames*, por vezes, pela duração da sequência, que nos permite vê-los com uma atenção idêntica aquela de que nos servimos numa exposição, ficam competindo com a pintura, como se fossem naturezas mortas (1:01:02, por exemplo), talvez porque o ruído de fundo lhes confere o realismo imóvel que é sempre mais presente na pintura do que na fotografia. Nestes *frames* nada nos convida a construir temporalmente a sequência invisível da sua ocorrência. São espera.



Figura 8 – Frame do filme *Die Grosse Stille* 2005

São vários os frames em que os alimentos, repousando na mesa, no peitoril, na bancada se organizam, esteticamente muito próximos das naturezas mortas e assim se aproximando do silêncio e não da morte, como se esperassem, eles próprios também em silêncio, pelo monge.

Em cada imagem, focada no rosto dos monges (como no minuto 59:15 do filme, por exemplo), o seu movimento dos olhos conduz o *scanpath* do observador do filme para fixações nos lábios e, vendo-os cerrados, a atenção cai no silêncio do monge como algo estranho não por discordar com o mutismo do filme, mas porque pelo movimento dos olhos não se deixa confundir com a fotografia. Tal é visto como estranho como se o silêncio só fosse permitido ao retrato fotográfico (onde os olhos nunca pestanejam). Se o cinema, mesmo quando busca o estatismo, foge à aceitação do estatismo fotográfico pelo movimento das pálpebras, mostra em cada rosto o silêncio do seu dono porque rejeita ser modelo do pintor ou do fotógrafo.

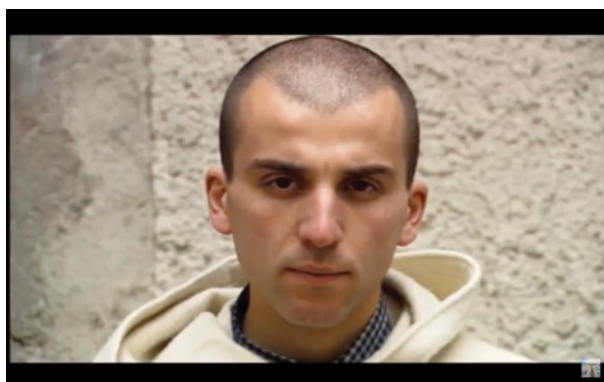


Figura 9 – Frame do filme *Die Grosse Stille* 2005

São vários os rostos dos monges que aparecem no filme, durante uns segundos. A forma como aparecem ilustra como obedecem ao silêncio porque mexendo os olhos dão-nos conta do tempo que demoram a olhar-nos e a manter-se em silêncio sem que deles vejamos as mãos para reconstruir e compreender o que fazem que justifique o seu silêncio. Apenas o hábito e o piscar das pálpebras os tira da situação de presidiários.

A ausência de diálogos deixou no filme uma liberdade incomensurável para o registo do ruído e do som musical e a maioria destes sem papel crucial na narrativa, todavia, estruturam a sequência dos acontecimentos e a leitura do sentimento interior dos monges e dos animais e o decurso do tempo nos espaços

da natureza. É como se todo o filme não fosse sobre o silêncio dos monges, mas sobre a forma como o ruído (do folhear do livro, de riscar o papel, de bater na malga da comida dos gatos, ...) o substitui, sem ao ruído escapar a capacidade de produzir um diálogo que cada espectador ouve, impondo-se compreendê-lo. Assim, encontramos, neste filme, a forma como assume o silêncio da voz sem retornar ao cinema mudo, nem assumir todas as características do cinema sonoro.

No documentário *Valos* (2020), a voz invade as imagens estáticas e ao dar-lhe tempo, pela dimensão sintática do discurso, parece retirá-las do estatismo.



Figura 10 – Frame do documentário *Valos* 2020

Esta fotografia, enquanto imagem ótica fotografa uma imagem ótica, nela encontrando a capacidade de penetrar no mais profundo do sujeito retratado.

A voz, neste filme, joga o mesmo papel que o silêncio no filme *Die Grosse Stille*, ainda que de forma invertida. Ou seja, a voz faz com que as fotografias fixas pareçam em movimento, capazes de ter voz. Aqui, o retratado não mexe as pálpebras, não se mexe. Vê a imagem de si mesmo (cf. Fig.9). Ouvimo-lo falar. De si. Não espera. Repõe num momento atual o passado. Procura.

E como neste documentário hesitamos entre ser observadores ou expectadores vemos todo o momento em que o retratado olhou a água para ver, sem sabermos o que viu para além do seu rosto. Deixamos assim que o que diz supere o silêncio da imagem.

Colocar as fotografias em sequência fílmica, com voz sobreposta, ao entregar-lhes o tempo, interfere no tempo gasto entre a percepção e a audição. Para objetos como as árvores sobre as quais o vento atua, o ruído cria a ilusão do movimento, mas os cestos, inertes no chão, recuperam na narrativa o tempo em que foram ou serão transportados. Os personagens, que na fotografia recuperam a sua voz, recusam mover-se, mantêm-se inertes, mas oferecem hipóteses mais alargadas para mostrar tudo o que fizeram e disseram enquanto ficaram modelos do retrato. O tempo que a voz gasta no documentário, traz vida à fotografia do agricultor que labuta contrariando a forma como o tempo que o silêncio gasta, mostrando o trabalho dos monges, lhes arruma a vida no cansaço da agricultura, da reflexão e dos passos.

Notas finais

Etimologicamente, “valo” provém do latim *vallu-*, «trincheira». Em português é, frequentemente, sinónimo de “masseira, também usado para o objeto de madeira retangular onde se amassa o pão.

Bibliografia

Almeida, Rafael de e Caixeta, Ana Paula de Aquino. 2019. “A Voz que pensa: Vertentes vococêntricas do filme-ensaio”. In *Revista Comunicação & Inovação*, v.20, n. 43: 125-137.

Aumont, Jacques. 2002. *A Imagem*. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio

- C. Santoro. Campinas, SP: Papirus.
- Castanheira, José Cláudio Siqueira. 2006. "A presença do som: proposta para uma investigação material da experiência sonora no cinema". In *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 1, Rio de Janeiro.
- Castanho, Gabriel de C. G. 2016. "Regime de discurso e laços sociais: O silêncio e a escrita monástica na primeira metade do século XII". In *Revista Religião & Sociedade*, v. 36, n. 1, Rio de Janeiro.
- Chion, Michel. 1994. *Audio – Vision Sound on Screen*. Columbia University Press. New York Chichester, West Sussex.
- Chion, Michel. 2008. *A Audiovisão Som e Imagem no Cinema*. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.
- Gil, Inês. 2011. "O Som do Silêncio no Cinema e na Fotografia". In *Babilônia. Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, n. 10-11: 177-185.
- Gregolin, Maria do Rosario Valencise. 1995. *A Análise do Discurso: conceitos e aplicações*. In *Alfa*, São Paulo, 39:13-21.
- Heller, Alberto Andrés. 2008. *John Cage e a poética do silêncio*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Leite, Miriam L. Moreira. 2001. *Texto visual e texto verbal*. In *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Organizado por Bela Feldman-Bianco; Miriam L. Moreira. Leite. Campinas: Papirus.
- Leite, Miriam L. Moreira. 2009. "Fotografia e memória". In *Revista Antropologicas*, ano 13, 20 (1+2).
- Machado, Márcia Benetti e Jacks, Nilda. 2001. "O Discurso Jornalístico". In *Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*.
- Marcondes, Círio. 2016. *Uma poética do cinema silencioso*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília. Faculdade de Comunicação. Área de Imagem e Som.
- Mitchell, William John Thomas. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: The University of Chicago Press, passim.
- Moraes, Denise. 2015. "A Dimensão Sonora na Apreensão do Espaço Fílmico". *Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos*. Organizado por Samuel de Jesus, 84-91. Goiânia, GO: Núcleo Editorial FAV/ UFG.
- Nichols, Bill. 2010. *Introdução ao Documentário/ Bill Nichols*. Traduzido do inglês por Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus.
- Pereira, Kira e Miranda, Suzana Reck. 2016. "Tão longe é aqui e a música dos ruídos: aproximações teóricas sobre aspectos do som no cinema contemporâneo". *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, vol. 5, no 1: 170 - 188.
- Pires, Yasmin e Villa, André. 2018. "A representação visual do som no cinema mudo". *C&S – São Bernardo do Campo*, v. 40, n. 1: 185-212.
- Santos, Rodrigo Oliveira. 2018. "A Retórica do Silêncio e o Silêncio da Retórica: Um enfoque sobre os atributos Retóricos do silêncio na música de John Cage". *Dissertação de Mestrado* Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Escola de música e Artes Cênicas.
- Schafer, R. Murray. 2001. *A Afinação do Mundo*. Traduzido do inglês por Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP.
- Silva, Manuel Deniz. 2018. "Não ouço nada... ouço o vento lá fora": A música e o som enquanto lugar do mistério em *Benilde ou a Virgem Mãe* (1975) de Manoel de Oliveira". In *Aniki - Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, vol. 5, no 1: 126-142.
- Tietzmann, Roberto. 2007. "Como falava a tipologia do cinema mudo?". In *Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*.
- Vives, Jean-Michel. 2012. "Se um discurso pode ser sem fala/palavra, ele pode ser sem voz?". Traduzido do francês por Paulo Sérgio de Souza Jr. In *De um discurso sem palavras*. Organizado por N. V. A. L. Leite, J. G. Milán-Ramos e M.R.S Moraes. Campinas: Mercado de Letras, p. 43-49.
- Wisnik, José Miguel. 2017. *O som e o sentido - Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Filmografia

Gröning, Phillip. 2005. Die Grosse Stille. França, Suíça e Alemanha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=094l4UVjyFg>

Mattos, Marcelo Oliveira de. 2020. Valos. Portugal.

Índice de figuras

Incursões cromáticas em filmes a preto e branco

Jaime Neves

Universidade Católica Portuguesa - Porto

CITAR – Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes

Jaime Neves

Jaime Neves é doutorado em Ciência e Tecnologia das Artes pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa onde actualmente é Professor Auxiliar Convidado (lecciona na área de Cinema e Novos Media). É investigador integrado no CITAR – Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes. Tem participado em diversas conferências relacionadas com estudos cinematográficos e é autor de vários artigos publicados sobre a mesma temática. Foi fundador, programador e director do Black & White – Festival Internacional Audiovisual (entre 2004 e 2016) e, desde há vários anos, tem vindo a colaborar com diversos festivais internacionais de cinema, quer como programador, quer como membro do júri.

Resumo

O recurso à inclusão de elementos cromáticos ou curtas cenas coloridas em produções cinematográficas a preto e branco é algo que, apesar de não muito frequente, vem pontualmente acontecendo ao longo da história do cinema em filmes como, por exemplo, *O Couraçado Potemkine* (1925) de Sergei Eisenstein, passando por, entre muitos outros, *Juventude Inquieta* (1983) de Francis Ford Coppola, *As Asas do Desejo* (1987) de Wim Wenders, ou mesmo *A Lista de Schindler* (1993) de Steven Spielberg.

Pelo recurso pontual à cor num filme a preto e branco, procura-se objetivar e potenciar uma clara distinção que enfatize linhas narrativas capazes de evidenciar, ao entendimento do espectador, uma clara demarcação de sentidos opostos, sejam eles de facticidade e sonho, passado e presente ou ainda, por exemplo, realidade e fantasia. Procura-se, de igual forma, por esta via, viabilizar uma catalogação diferenciadora de estados díspares onde o efeito da presença simultânea do preto e branco e da cor pode alternadamente remeter o espectador para ambientes de tensão latente, universos utópicos e inusitados, fantasiosos ou mesmo, porventura, vivências distintas.

Neste trabalho, partindo da análise de várias obras cinematográficas, pretende-se elencar, analisar e refletir sobre as potencialidades das incursões cromáticas num registo cinematográfico a preto e branco.

Palavras-chave: Preto e Branco, Cor, Hibridismo Cromático, Incursões Cromáticas

Abstract

The inclusion of chromatic elements or short coloured scenes in black and white cinematographic productions is something that, though not frequent, will seldomly happen along the history of cinema in films such as, for example, Sergei Eisenstein's *Battleship Potemkin* (1925), all along films such as, among others, Francis Ford Coppola's *Rumble Fish* (1983), Wim Wenders' *Wings of Desire* (1987) or even Steven Spielberg's *Schindler's List* (1993). Through the specific use of colour in a black and white film, one seeks to objectivate and potentiate a clear distinction that underlines narrative lines capable of evidencing, to the spectator's understanding, a clear distinction between opposing senses, be they factual or dreamlike, past or present or even, for example, reality and fantasy. One seeks, equally, in this way, actualize a diferenciating cataloguing of different states wherein the effect of the simultaneous presence of black and white and colour may alternatively guide the spectator towards environments of latent tension, utopian, unusual or fantasy universes or even, maybe, distinct forms of living. In this work, from the analysis of several cinematographic pieces, we seek to showcase, analyse and reflect upon the potentialities of chromatic incursions in a cinematographic language that's black and white.

Introdução

A História do Cinema fez-se, e continua ainda a fazer-se, ano após ano, década após década, pelo trilhar de um percurso evolutivo e aventureiro repleto de engenhosas invenções tecnológicas, de personalidades inspiradas e inspiradoras, arrojadas, inventivas, curiosas e, sobretudo, profundamente criativas. Décadas de ambição, de maravilhosas visões, de atribuladas, e muitas vezes falhadas, tentativas de aprisionar e eternizar um momento. Um longo percurso de inovações técnicas entre a ótica e a mecânica, trilhando um percurso objetivado para a construção de uma cinematografia.

28 de dezembro de 1895 é a data que, oficialmente e com o reconhecimento maioritário, marca o início do cinema. Assim, depois de vários anos de experiências, os irmãos Auguste e Louis Lumière apresentaram em 1895 no Grand Café, em Paris, o cinematógrafo e marcaram assim o início de uma nova era no campo

da arte. As imagens até aqui estáticas ganhavam agora uma nova vida com a ilusão do movimento e passariam a exercer uma força atrativa nos espectadores que as observavam. Ainda que mudo e a preto e branco, o que é certo é que nascia assim o cinema, criação coletiva, fruto de todo um processo evolutivo que contou ao longo dos anos com a participação e entusiasmo de vários indivíduos.

Os primeiros anos do cinema foram anos de fortes limitações de ordem técnica apesar do esforço criativo de muitos pioneiros que ambicionavam um cinema sonoro e a cores.

Em 1928, a *Warner Brothers*, depois da experiência sonora bem-sucedida, um ano antes, com o filme *Jazz Singer* de Alan Crosland conclui a revolução sonora com o filme *The Lights of New York* - o primeiro filme com som totalmente sincronizado. E em 1935 surge o tão aguardado *Becky Sharp*, realizado pelo americano Rouben Mamoulian – o primeiro filme a cores. A monopolizadora monocromia que até então imperava e constituía a grande frustração dos pioneiros do cinema terminava. Com a introdução do processo *Technicolor System 4* na rotação do filme *Becky Sharp* o cinema atinge um novo patamar, ou se quisermos, liberta-se da imposição técnica (do preto e branco) e passa a poder contar com o valorativo contributo da cor no ato de fazer cinema.

A indústria cinematográfica vaticinava que o cinema a cores aniquilaria o cinema a preto e branco tal como o sonoro praticamente aniquilou o cinema mudo. Apesar de uma evidente generalização do uso da cor, sobretudo a partir da década de 50, a verdade é que o cinema continuaria até ao presente, a existir a preto e branco e/ou a cores ainda que sempre (naturalmente excluindo raríssimas e residuais exceções) com som. A possibilidade cromática que chegara ao cinema permitia alcançar novos patamares estéticos que poderiam também ser ainda fortemente potenciados quando conjugados com uma rigorosa e ponderada utilização simultânea com o preto e branco. Os filmes poderiam apresentar-se a cores, a preto e branco e ainda, simultaneamente, a cores e a preto e branco.

Desenvolvimento

No cinema, o *flashback* é o ato de convocar o espectador para o universo de lembranças do personagem. Este é um comum recurso no âmbito da narrativa, produzido através da montagem, e que procura inteirar o espectador de algo, em princípio relevante, para o entendimento global da obra. Através do *flashback* a narrativa é apresentada numa ordem de planos diferente da linearidade temporal da história. Volta-se atrás ao passado e regressa-se ao presente conduzindo o espectador numa dualidade temporal, fornecendo-lhe gradualmente mais e mais informações relativas ao passado e à memória do personagem. Pelo *flashback* a atenção do espectador é direcionada pela imposição da montagem, mesmo contra a sua vontade, como se de um *insert* de pormenor se tratasse. É o ato de convocação, por intermédio de imagens, para um passado em desalinho com a linearidade temporal da narrativa fílmica. O passado, o presente e o futuro, por intermédio do *flashback*, deixam de estar cronologicamente justapostos. “Temos consciência de um ato *sui generis* pelo qual deixamos o presente para nos colocar primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado: trabalho de tentativa, semelhante à busca do foco de uma máquina fotográfica.” (Bergson 2004, 110). São as imagens-lembrança, assim designadas por Bergson, em oposição temporal às imagens do tempo atual. “São bifurcações do tempo que dão ao flashback uma necessidade, e às imagens uma autenticidade, um peso de passado sem o qual elas manter-se-iam convencionais.” (Deleuze, 2006, 73). Bifurcações que na ausência de letreiros com a inscrição “Atenção! Lembrança” (Deleuze 2006, 70) necessitam de medidas de intervenção que indiciem os momentos das imagens-lembrança (passado) e os momentos transitivos de e para as imagens do tempo presente. Medidas de intervenção que conduzam a uma delimitação temporal e que, em larga escala, se apresentam por intermédio de símbolos que produzem um efeito de lembrança e um regresso ao passado, sejam efeitos sonoros, efeitos visuais (imagem trémula ou com evidente manipulação cromática), efeitos de transição (por exemplo virar de página ou dissol-

ve), elementos de encenação (diferente guarda-roupa, cenário ou iluminação) ou pelo recorrente recurso ao preto e branco.

Em 2009, o dinamarquês Lars Von Trier realizou *Anticristo*, uma longa-metragem envolta em polémica pelo tema abordado, pelo título escolhido e pela apresentação de cenas de extrema violência, onde é narrada a história de um casal (Willem Dafoe e Charlotte Gainsbourg) devastado pela morte do seu único filho. O filme inicia-se com uma sequência a preto e branco do acontecimento passado (a morte do filho após queda de uma janela), prossegue pelo tempo presente em desenvolvimento narrativo e a cores e, pontualmente, volta ao tempo passado pela evocação das memórias da personagem.



Figura 1 - *Anticristo* (2009) de Lars Von Trier

Em *América Proibida* (1998) de Tony Kaye, onde questões de ordem racial são friamente abordadas e conduzidas pelo relacionamento de dois irmãos, estamos perante uma narrativa e montagem paralela onde o preto e branco e a cor convivem alternadamente ao longo de todo o filme evocando tempos díspares. O preto e branco remete sempre o espectador para o tempo passado e a cor para o tempo presente.

A utilização do preto e branco como símbolo produtor de efeito de lembrança é um recurso largamente utilizado ao longo da História do Cinema. No caso de *Anticristo* e mesmo de *América Proibida*, o facto dos filmes se iniciarem a preto e branco sem, obviamente, nenhuma prévia referência cromática, induz o espectador a, inicialmente, aceitar o tempo como presente. Só posteriormente, com o surgimento da cor, o espectador é contextualizado temporalmente e o preto e branco passa, a partir desse momento, a adotar uma função de imagem-memória ou, se quisermos de *flashback*.

Maioritariamente, o preto e branco remete o espectador para o tempo passado. Tal acontece muito pela inconsciente e imediata associação do preto e branco aos primórdios do cinema e ao registo fotográfico de acontecimentos remotos.

No entanto, a verdade é que, pontualmente e, em perfeito desalinho com o aqui escrito, alguns filmes invertem o significado dos símbolos produtores do efeito de lembrança e, nestes casos esporádicos, o preto e branco passa a representar o presente e a cor o passado.



Figura 2 - *América Proibida* (1998) de Tony Kaye

Em 2009, Francis Ford Coppola escreveu e realizou *Tetro*, uma longa-metragem rodada em Buenos Aires onde é apresentada a relação e os traumas familiares de dois irmãos norte-americanos. Muito próximo do registo de *film noir*, quer pela composição dos quadros, quer pelo constante jogo de luzes, *Tetro* tem a particularidade de apresentar o tempo presente a preto e branco e o tempo passado a cores com o reforço estilístico de apresentar, de igual forma, um tamanho de quadro mais reduzido e mais quadrado nas situações coloridas (1,85:1) do que nas situações a preto e branco (scope). Em *Tetro* não se evidencia, porém, muito claramente o propósito do realizador em associar a cor ao passado e o

preto e branco ao presente, pelo que, poderemos estar perante um mero exercício de estilo ou de provocação cinéfila que se materializa numa maneira metafórica de expressar as cores, no presente, através da utilização do preto e branco.

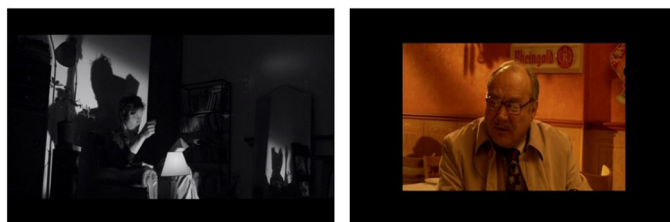


Figura 3 - *Tetro* (2009) de Francis Ford Coppola

Memento (2000) de Christopher Nolan é uma verdadeira lição de como gerir o fator tempo numa narrativa fílmica. *Memento* apresenta uma muito complexa relação mútua e reciprocamente construtiva do passado, do presente e do futuro. Ao longo do filme o passado vai sendo constantemente reinterpretado pelo tempo presente conduzindo a sempre novas projeções do futuro num verdadeiro jogo de horizontes temporais díspares. *Memento* narra a história de Leonard (Guy Pearce), um investigador de seguros com um grave problema de memória devido a um traumatismo aquando do assassinato da sua mulher. Obcecado por vingança, a vida de Leonard resume-se no tempo presente, a uma procura pelo assassino através de uma construção em retrocesso de uma lógica sequência causal. Um verdadeiro quebra-cabeças para o espectador que, no entanto, com a ajuda do preto e branco e da cor na delimitação das narrativas consegue, com alguma atenção e perspicácia, identificar uma lógica cronológica através das sequências a preto e branco e uma ordem reversa através das sequências a cores.

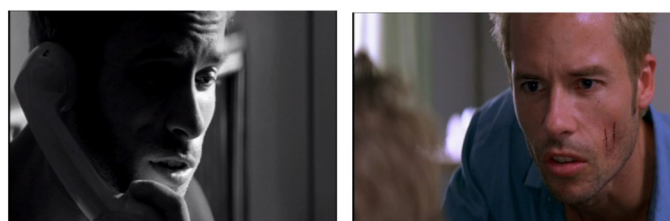


Figura 4 - *Memento* (2000) de Christopher Nolan

A utilização do preto e branco e da cor em simultâneo num mesmo filme pauta-se, como vimos, pela necessidade de diferenciar temporalmente as várias narrativas do filme quer por via do flashback, quer por via de uma montagem paralela de acontecimentos temporalmente distintos, mas que acabam por se complementar. Um recurso ao preto e branco geralmente, e salvo exceções, para indiciar o tempo passado e à cor o tempo presente.

Em *O Feiticeiro de Oz* (1939) de Victor Fleming, a cor remete-nos para um mundo de magia. Já não se trata de diferenciar uma narrativa temporal, mas sim um espaço fílmico. No exato momento em que a personagem Dorothy (Judy Garland) atravessa a porta da sua casa, abandona um mundo triste, apresentado a preto e branco e embarca num novo universo alegre, mágico e a cores.



Figura 5 - *O Feiticeiro de Oz* (1939) de Victor Fleming

Em sentido claramente inverso, em *Pleasantville* – *A Vida a Preto e Branco* (1998) de Gary Ross, é a utilização do preto e branco e não da cor que remete o espectador para um “novo mundo”. Um mundo que não é “real”, porque esse é desde logo apresentado a cores, mas um mundo ideal, imagético e ficcional apresentado a preto e branco. *Pleasantville* – *A Vida a Preto em Branco* apresenta-nos a vida de dois gémeos com características bem distintas que um dia, como que por magia, são sugados pela televisão e tornam-se personagens reais da série a preto e branco Pleasantville. Abandonam o mundo da cor e passam a integrar o mundo do preto e branco, o mundo de Pleasantville. Também neste exemplo o preto e branco está associado à criação de novos mundos, numa clara motivação de distanciamento do mundo “real” e ao fornecer uma possibilidade de interferência formal entre os dois.



Figura 6 - *Pleasantville* – *A Vida em Preto e Branco* (1998) de Gary Ross

O hibridismo cromático diferenciador de mundos, ambientes e consciências narrativas díspares foi muito testado em filmografias de inúmeros realizadores como, por exemplo, Carl Dreyer ou Michelangelo Antonioni e está também muito presente na obra do russo Andrei Tarkovsky para quem, para além do mais, a cor era fator de desagrado, falsidade e até mesmo ofensiva para o espectador porque “entra em conflito com a expressividade da imagem.” (Tarkovsky 1998, 166). Afirmou mesmo que “é preciso tentar neutralizar a cor, modificar o impacto que ela exerce sobre o público.” (Tarkovsky 1998, 166).

Andrei Tarkovsky procurou por inúmeras vezes neutralizar a familiaridade do espectador com a cor, suavizando-a de tal forma que ela acabava quase por se resumir a uma gama de cinzentos mais próximos de uma estética a preto e branco do que de uma estética a cores. Procurou, de igual forma, limitar o seu efeito sublinhando que “Talvez a maneira de neutralizar o efeito produzido pelas cores seja alternar sequências coloridas e monocromáticas, de tal maneira que a impressão criada pelo espectro completo seja espaçada, diminuída.” (Tarkovsky 1998, 166).

Em *Stalker* (1979), Andrei Tarkovsky mistura a cor com o preto e branco procurando acima de tudo a demarcação de mundos. Neste filme o mundo “real” apresenta-se a preto e branco e o mundo do perigo, do desconhecimento, do bizarro e do desconforto apresenta-se a cores. “Por mais estranho que pareça, embora o mundo seja colorido, a imagem em preto e branco aproxima-se mais da verdade psicológica e naturalista da arte, fundamentada em propriedades especiais da visão e da audição.” (Tarkovsky 1998, 166)

É neste híbrido deambular entre mundos, a preto e branco e a cores, que progressivamente se desenvolve a narrativa de *Stalker*. Uma narrativa assente na

história de uma suposta queda de meteoritos numa região do planeta que adquire propriedades estranhas e é, curiosamente, chamada de *Zona*. “A Zona é uma zona, é a vida, e, ao longo dela, um homem pode-se destruir ou pode-se salvar. Se ele se salva ou não, é algo que depende do seu próprio autorrespeito e da sua capacidade de distinguir entre o que realmente importa e o que é puramente efêmero.” (Tarkovsky 1998, 241). Dentro da *Zona*, existe um local onde todos os desejos são realizados, “os personagens do filme empreendem a sua viagem rumo à Zona, seu destino é uma determinada sala na qual, segundo dizem, o desejo mais íntimo de qualquer pessoa será realizado.” (Tarkovsky 1998, 238) é o chamado Quarto onde apenas alguns poucos, os chamados *Stalkers* conseguem entrar e sobreviver lá dentro. Em *Stalker*, a diferenciação de ambientes pela cor e pelo preto e branco, mais do que colocá-los em confronto ou oposição conferem-lhes um clima de notável e muito instigante tensão criativa.



Figura 7 - *Stalker* (1979) de Andrei Tarkovsky

No cinema, o hibridismo cromático não assenta apenas na construção e demarcação de distintos espaços narrativos temporais ou na criação de novos mundos distantes do “real” ou dele muito próximos. Em determinados casos a utilização diferenciada da cor e do preto e branco tem como claro objetivo a separação de estados e, ou, de formas de ver de determinados grupos de personagens que confluem numa narrativa.

Em 1987, o realizador alemão Wim Wenders realizou *As Asas do Desejo* acompanhando uma série de anjos, invisíveis aos seres humanos, que deambulam pela dividida cidade de Berlim pós-guerra, ouvindo e assimilando os pensamentos de solidão e depressão dos habitantes. Neste filme, a utilização da cor e do preto e branco é, ao longo do filme, percentualmente muito próxima. A cor regista as vivências dos seres humanos e o preto e branco regista a visão dos anjos que contemplam a cidade e todos aqueles que nela habitam. Wim Wenders confere aos seus anjos incapacidades olfativas, de paladar e de tato e retira-lhes também a capacidade de percepção cromática enfatizando formalmente a sua falta de sensações físicas pela utilização de muito expressivas luzes e sombras a preto e branco. Na verdade, “eles (os anjos) não sabem, por exemplo, o que são as cores. Não as conseguem sequer imaginar. Os cheiros e sabores! E aquilo que as pessoas designam por «sentimentos», os anjos pressentem-nos, mas não os podem «experimentar». São profundamente afetuosos, os nossos anjos, e «bons»; também não podem ser diferentes e, por isso, também não imaginam o contrário: o medo, por exemplo, ou o ciúme, ou a inveja, ou mesmo o ódio.” (Wenders 2010, 123).

No decorrer da narrativa, Daniel (Bruno Ganz), um dos anjos que *As Asas do Desejo* acompanha, apaixona-se por uma trapezista (Solveig Dommartin) e deseja tornar-se um ser humano na ânsia das experiências sensoriais, das alegrias e das tristezas que fazem os dias de cada humano. Na verdade o anjos de *As Asas do Desejo* “são curiosos, e gostariam de vir a saber mais e conhecem ocasionalmente um suave pesar de que tudo isto lhes escape, que não saibam como se atira uma pedra, ou como o fogo e a água se fazem sentir, ou qual é a sensação quando se toma uma coisa na mão, ou até qual é a sensação quando se afaga ou se beija uma pessoa.” (Wenders 2010, 123). Com a ajuda do anjo Cassiel (Otto Sander), Daniel concretiza o seu propósito e materializa-se, passando a partir deste momento a ver a cores como qualquer ser humano. A transição do preto

e branco para a cor, com a passagem de Daniel do estado de anjo para humano, concretiza-se simbolicamente na fronteira entre a Alemanha Oriental e a Alemanha Ocidental, conferindo também por este facto um significado de cariz político à dialética da cor e do preto e branco num contraponto entre o cinzento austero de Berlim Oriental e o pluralismo de cores da democracia ocidental, patentes no grafitado muro que na altura dividia a cidade física e emocionalmente. “Berlim é um lugar histórico da verdade. Nenhuma outra cidade é tanto um símbolo, tão lugar de sobrevivência, tão exemplar do nosso século. Berlim está tão dividida como o nosso mundo, como o nosso tempo, como homens e mulheres, como jovens e velhos, como pobres e ricos, como cada uma das nossas experiências.” (Wenders 2010, 115)



Figura 8 - *As Asas do Desejo* (1987) de Wim Wenders

Em *A Lista de Schindler* (1993), Steven Spielberg apresenta-nos Oskar Schindler, um membro do partido nazi que, por sensível, humano e diferente dos demais, salvou a vida de mais de mil e cem judeus durante o holocausto. Rodado a preto e branco, *A Lista de Schindler* conta com alguns apontamentos de cor, nomeadamente, o casaco vermelho de uma menina judia que deambula por entre o cenário de massacre e que mais tarde voltamos a identificar algures num amontoado de cadáveres.

Também Francis Ford Coppola, em *Rumble Fish* (1983), apresenta-nos um filme a preto e branco com alguns apontamentos de cor. Colorações pontuais que, no caso deste filme, destacam pequenos peixes, chamados de “peixes de guerra” numa clara ligação ao ambiente tenso dominante do filme. Em *Rumble Fish*, somos confrontados com o personagem Rusty James (Matt Dillon), líder de um gang na sua cidade que resume a sua vivência diária ao confronto, por vezes amoroso, por vezes conflituoso com a sua namorada Patty (Diane Lane). Rusty James idolatra o seu irmão Motoqueiro (Mickey Rourke), antigo líder do gang que no passado, em fuga, abandonou a cidade e que agora regressa modificado e muito longe das suas expectativas criadas.

Em *A Lista de Schindler* e em *Rumble Fish* estamos perante aquilo que poderíamos chamar de uma intrusão da cor no preto e branco. Um exercício de incursão cromática que já havia sido implementado nas primeiras décadas da história do cinema em filmes como, por exemplo, *O Couraçado Potemkin* (1925) de Sergei Eisenstein onde, neste caso, uma bandeira colorizada de vermelho sobressai do contexto monocromático da obra, evidenciando e reforçando o seu simbolismo cromático implícito ao contexto histórico e social da época e chegando mesmo a representar conceitos que lhe estão subjacentes.

É difícil imaginar um uso da cor mais direto simbolicamente: a bandeira é vermelha e Vermelha. Eisenstein aproveita a força da sensibilidade da vermelheza da bandeira para glorificar e obter a sentido de prazer na ascensão do Comunismo. Ainda assim, este inspirador exemplo de cor simbólica, a sensível imediatez do vermelho supera tem significado intencional. Sentimos a vermelheza da bandeira mais intensamente do que a Vermelheza pura da cor. (Misek 2010, 23)



Figura 9 - *A Lista de Schindler* (1993) de Steven Spielberg, *Rumble Fish* (1983) de Francis Ford Coppola e *O Couraçado de Potemkin* (1925) de Sergei Eisenstein

Sumariamente, e pela análise dos exemplos apresentados, podemos afirmar que estamos perante incursões cromáticas, pontuações visuais ou, se quisermos, fenómenos diegéticos uma vez que, em rigor, em qualquer um dos três anteriores exemplos citados, a cor penetra na diegese do preto e branco. Tal acontece objetivando as mais variadas funções, sejam elas puramente estilísticas ou, por outro lado, uma pertinente forma de, por via da cor, evidenciar um determinado elemento da imagem, seja ele um objeto, uma personagem ou uma parte do ambiente cenográfico.

Conclusão

Em resumo, a utilização simultânea do preto e branco e da cor numa mesma obra cinematográfica tem variadas funções que, exceto se se limitarem a meras pontuações de estilo criativo ou limitações de qualquer outra ordem, passam pela demarcação de várias oposições, sejam elas passado e presente, realidade e fantasia ou factuality e sonho. Uma dualidade de oposições que foi evoluindo ao longo da História do cinema no conceito delimitativo da cor e do preto e branco, assim, “Na Hollywood clássica, preto e branco significava o estado espaço temporal padrão e a cor, o espaço alterado. Na Hollywood pós-clássica, a cor tornou-se o estado padrão e o preto e branco o estado alterado. Na Hollywood contemporânea a cor realista é o estado padrão e a cor digital é o estado alterado.” (Misek 2013, 34)

Esta convivência simultânea, num mesmo registo, da cor com o preto e branco é algo vulgarmente observável quando se pretende alcançar determinados objetivos sobretudo de índole narrativo. Como recurso narrativo manipulado e construído no processo de pós-produção, o flashback altera a linearidade temporal da narrativa e remete o espectador para uma associação de imagens a recordações de uma determinada personagem.

A diferenciação temporal passado / presente é muitas vezes alcançada ou reforçada por via da utilização simultânea da cor com o preto e branco, onde muito mais vulgarmente, mas não exclusivamente, o preto e branco é conotado com um tempo passado e a cor com um tempo presente. De igual forma, a delimitação diferenciadora de distintos ambientes ou universos narrativos, factuais ou oníricos, é concretizada pela utilização simultânea da cor com o preto e branco.

O hibridismo cromático, chamemos-lhe assim, propicia uma catalogação diferenciadora de estados díspares onde o preto e branco ou a cor podem distintivamente remeter o espectador para ambientes de tensão latente, universos utópicos ou fantasiosos e vivências distintas. Por via do que aqui denominamos por incursões cromáticas, ou seja, pela utilização simultânea da cor e do preto e branco numa mesma sequência de fotogramas procura-se também distinguir determinado ou determinados elementos do conjunto atribuindo-lhes um carácter diferenciador, evidenciando a sua atuação ou distintas características e pontuando, por vezes, um estilo eminentemente criativo.

Bibliografia

Bergson, H. (2004). *Matière et Mémoire: Essai sur la Relation du Corps à L'Espirit*. Pa-

ris: Quadrige.

Deleuze, G. (2006). *A Imagem-Tempo*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Misek, R. (2013). *A cor digital*. In: Revista Laika.

Misek, R. (2010). *Chromatic Cinema: A History of Screen Color*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Tarkovsky, A. (1998). *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes.

Wenders, W. (2010). *A Lógica das Imagens*. Lisboa: Edições 70.

CINEMA-CORPO OU CORPO-CINEMA: Diálogos entre o corpo sem órgãos e o cinema nas proposições de Antonin Artaud

Sandra Regina Chaves Nunes

FAAP / FATEC / Diversitas - FFLCH/USP

Luíza Fonseca

FAAP

Sandra Regina Chaves Nunes

Pós-doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo e em Teoria Literária pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Diversitas/USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, do Diversitas/USP.

Luíza Fonseca

FAAP. Atriz formada pelo Teatro Escola Macunaíma, dançarina e graduanda em Comunicação Social com habilitação para Cinema pela FAAP.

Resumo

Ao se pensar no cinema como um espaço para o potente gesto dos “estados culminantes da alma”, Antonin Artaud (1896 – 1948) – ator, poeta, dramaturgo, diretor, escritor e pensador francês – desenvolveu um compilado teórico e artístico acerca de sua proposta para essa forma artística. Para além de sua reconhecidíssima contribuição ao teatro, está o seu, não tão conhecido e discutido, trabalho com o cinema, que envolve sua atuação como pensador, roteirista e ator. Artaud produziu diversos textos esparsos condensando suas proposições sobre a criação de uma nova linguagem cinematográfica para a sua época. Assim como escreveu oito roteiros, dos quais apenas um foi filmado: *A Concha e o Clérigo* (1928), dirigido pela cineasta surrealista Germaine Dulac. É nesse universo, um tanto injustamente inexplorado de sua obra, que esse ensaio se propõe a adentrar.

Introdução

A partir de uma ânsia pela máxima expressão, Antonin Artaud (1896 – 1948) – ator, poeta, dramaturgo, diretor, escritor e pensador francês – desenvolveu um compilado teórico e artístico para provocar novos caminhos no fazer artístico. Seu grito por uma nova linguagem é um grito pela liberdade, pela expressão de uma alma conturbada pelo contato com a experiência da loucura.

O grito por uma nova linguagem de Artaud insere-se na proposta modernista de ruptura e renovação. Desde o final do século XIX, nas artes, como um todo, há um sentido de renovação. Na literatura, e pode-se estender para outras linguagens, os autores buscam “novos” artifícios narrativos que equivalham a novas linguagens, ou novos arranjos para a antiga linguagem. Para “ser moderno”, não importa a forma de expressão (teatro, pintura, música, artes plásticas, dança, literatura), será necessária uma renovação da linguagem artística, o que significa ser capaz de processar rupturas e promover novas formações (Karl 1988). “Retirar a aparência familiar de formas gastas”, reformular a linguagem. E reformular a linguagem envolve “questões de voz, tons e narrativa” (Karl 1988, p.12). Outra constante no modernismo, além da inovação de formas, é o desafio à autoridade. Esta tensão da autoridade coincide com o esforço para fugir dos imperativos históricos. Todos os modernistas se veem estranhos à história, não se reconhecendo como parte de uma tradição, dessa forma se deve romper não somente com as formas artísticas tradicionais, mas também com uma cultura humanística tradicional (Karl 1988).

As linguagens do modernismo despertaram a hostilidade das autoridades, de intelectuais e da sociedade. Ortega y Gasset, em seu *A desumanização da Arte* (1991), aponta que ao romper as pontes com o conhecido, a Arte Moderna provoca a rejeição do “bom burguês” pela incompreensão das novas propostas e pelo deslocamento essa provoca de um lugar convencional.

A mesma incompreensão e rejeição enfrentada por outro moderno, Baudelaire, em 1857, cujos poemas de *Flores do Mal* são cortados e proibidos e vivenciada quase noventa anos depois, em 1945, pelo músico Arnold Schoenberg, que pela inovação excessiva tem um pedido de bolsa negado pela Fundação Guggenheim (Nunes, 1996)

Moderno constrói-se como ameaçador para as sociedades democráticas ou autoritários. A negação, então, será um elemento de estabelecimento e afirmação do que é moderno; em função da sua capacidade de ruptura e de corrupção das ideias passadas, o moderno igualou-se ao assalto de Satã, princípio desorganizador. O satânico assume muitas formas, por isso “o Dr. Fausto de Thomas Mann é uma expressão sumárias do modernismo” (Karl, 1988, 24).

O desejo de derrubar o passado, a rebelião contra a autoridade sempre existiu, contudo é no modernismo que seus gritos e ecos passam a ser ouvidos com mais veemência. “Emergir da escuridão” ou “despertar de um longo sono” são duas

faces semelhantes do mesmo momento (Karl, 1988).¹

Revolução e utopia encontram-se no coração da modernidade. Com a Revolução Russa, em 1917, ascendem um conjunto de novas forças políticas e sociais que se fundamentam no Socialismo, representando a ideia de uma sociedade mais igualitária e justa. “Um projeto de uma nova sociedade onde o homem, nas suas relações com outros homens, encontraria sua verdadeira dimensão humana” (Lima, 2008, 354). No movimento surrealista, com sua estética revolucionária, encontra-se a aproximação mais radical deste projeto: a fundação da “utopia do novo homem, baseada na tríade do sonho: Poesia, Amor e Liberdade” (Lima, 2008, 354). E no teatro de Artaud, torna-se perceptível o quanto a “revolução da arte mágica surrealista foi levada ao extremo” (Lima, 2008, 368).

A obra de Artaud permeia diversos meios da arte, entretanto, para além de sua reconhecidíssima contribuição ao teatro, está o seu, não tão conhecido e discutido, trabalho com o cinema, que envolve sua atuação como pensador, roteirista e ator. Produziu diversos textos esparsos condensando suas proposições sobre a criação de uma nova linguagem cinematográfica para a sua época.

Assim como escreveu oito roteiros, dos quais apenas um foi filmado: *A Concha e o Clérigo* (1928), dirigido pela cineasta surrealista Germaine Dulac. É nesse universo um tanto injustamente inexplorado de sua obra que esse texto se propõe a adentrar.

Paralelo a isso, qualquer desejo de libertação, para uma via mais potente da expressão, passa pelo domínio do corpo no pensamento de Artaud. Se a dimensão física faz-se tão crucial em suas elaborações, a ponto de ser muito destacado de sua obra a concepção do corpo sem órgãos, por quais meios o potencial expressivo do corpo estaria presente na sua proposta para o cinema? É oportuno, então, extrair sua estruturação teórica e prática acerca do cinema e a máxima do corpo sem órgãos para investigar suas possíveis conexões.

Para tanto, deve-se passar pelos problemas que justificam sua abordagem fervorosa por uma linguagem física e a aplicação disso no cinema, onde seus registros teóricos e a expressão mais concreta deles no média-metragem *A Concha e o Clérigo* servirão de objeto à compreensão de sua linguagem cinematográfica. Ademais, o entendimento do corpo sem órgãos em sua obra, a partir da necessidade de compreensão dos cerceamentos sociais do corpo, também será erguido junto com suas manifestações dentro do filme. O mundo das imagens, proposto em *A Concha e o Clérigo* – que conta com a centralidade dos personagens no clérigo, um oficial e uma mulher – e em seus outros escritos, poderia abranger simultaneamente o cinema e o corpo?

1. O TRABALHO INEXPLORADO COM O CINEMA E SUA PROPOSTA DE LINGUAGEM

Os caminhos de Artaud para uma linguagem libertadora e maximamente expressiva também passam pela sétima arte. O problema do adormecimento dos espectadores surge como uma questão central que deve ser combatida por meio de uma fisicalidade. Para tanto, aproxima-se também da estrutura do sonho, flertando com o movimento surrealista. Como uma grande concretização de seus ideais dentro do cinema, desenvolve o roteiro de *A Concha e o Clérigo*.

1.1 O desgaste e a retomada da sensibilidade

O incômodo primordial que justifica as propostas de intervenção de Antonin Artaud nas diversas ramificações da arte encontra-se na situação de desgaste da sensibilidade a qual os espectadores estão submetidos. Para concretizar um

1. Philadelpho Menezes, em *A crise do passado*, trará a mesma visão que Karl sobre a procura de uma nova linguagem para substituir a passada – que parece não mais dar conta da realidade – como elemento implícito no uso do termo moderno. Onde quer que apareça, o conceito de moderno traz consigo “a noção de consciência do presente como momento de substancial distinção com relação aos períodos antecedentes; distinção essa que tento pode ser de notável desenvolvimento como de ruptura radical com o passado”. (Menezes, 1994, p. 9)

ambicioso projeto artístico – com toda a crueldade² a que Artaud se propõe a entregar – deve-se considerar a posição do espectador. A comunicação que almeja ser estabelecida precisaria trabalhar com a esfera da percepção. E, em sua época – por mais que essa discussão se torne cada vez mais urgente na atualidade – a posição apática do receptor era um empecilho a ser demolido pelos ataques de Artaud.

A partir de suas críticas a um cinema – e teatro – com fundamento psicológico, que narra histórias apenas como ações exteriores, seus ataques rodeiam o apontamento do desgaste da sensibilidade que está sendo construído e mantido por essas produções artísticas que não aguçam a percepção. Elas apenas contentam-se com a superficialidade dos dramas psicológicos, que não penetram nos grandes conflitos eternos profundamente humanos, ou com um mero jogo de imagens, que tende ao abstracionismo. O cinema “verdadeiro” que ele busca estaria talvez no meio dessa polaridade. E distante dos recursos discursivos da predominância do texto nas artes que dominaram também a produção cinematográfica. Há a necessidade de expressão para além dos dicionários. Todavia, o cinema também estaria sujeito às palavras: “todo o pensamento de um filme está nos letreiros, mesmo nos filmes sem letreiros; a emoção é verbal” (Artaud, 2011, 159). Sua proposta de linguagem para a sétima arte parte, então, de uma recusa à lógica verbal e denuncia essa ineficiência da linguagem discursiva e racional em despertar o espectador dessensibilizado.

Nos manifestos do Teatro da Crueldade, mas em consonância com a proposta cinematográfica, a palavra não é descartada por completo: seu uso concreto – pela entonação, sonoridade e intensidade – pode transformá-la em espaço. De tal forma, seu entrave com as palavras se dá em busca de sua fisicalidade. O “sentido” que elas fornecem não podem rebaixar uma obra do seu potencial de atingir o espírito. Para tanto, Artaud recusa a predominância do verbo, e dos diálogos, e clama que um “encavalamento das imagens e dos movimentos levará, através de conluios de objetos, silêncios, gritos e ritmos, à criação de uma verdadeira linguagem física com base em signos e não mais em palavras” (Artaud, 2006, 146). Essa recuperação da fisicalidade almeja sair do que seria uma superficialidade do processo racional para adentrar nesse espírito-corpo de uma maneira mais profunda. O embate de Artaud por uma linguagem que abale o entorpecimento se mostra mais uma vez; dessa vez, pelo meio essencialmente físico.

Com tal intuito de conseguir alcançar a sensibilidade e “penetrado pela ideia de que a massa pensa primeiro com os sentidos” (Artaud, 2006, 96), Artaud almeja alcançar os sentidos antes do espírito, ou melhor dizendo, alcançar o espírito através dos sentidos. O entorpecimento pode, então, ser eliminado por uma prática que atinja o corpo puramente pelo intermédio de sua dimensão fisiológica. Ou seja, trata-se de direcionar os esforços artísticos à sensibilidade nervosa e não ao entendimento. Se a lógica meramente racional constitui-se como o costume de um público inerte, somente fora dela que esse público pode ser despertado. E será: pelos sentidos, pela pele, pelos olhos. De tal maneira, põe-se a possibilidade da retomada da sensibilidade ao encará-la pelo seu aspecto físico.

Para que esse anseio por uma linguagem física se torne factível dentro da linguagem cinematográfica, Artaud lança-se em uma empreitada pelo “puramente visual” que se choque nos olhos do espectador. Seria um requisito o choque de imagens, gestos, corpos associados a uma brutalidade dessas formas. Ao mencionar tais formas, porém, é preciso ressaltar que, para ele, o conteúdo que o público recebe necessita funcionar de acordo com a capacidade de reconhecimento de formas comuns ao nosso inconsciente. Isso significa que, por mais que consigamos absorver e assimilar uma imagem abstrata e até se sentir afetado por essa, composições exclusivamente geométricas não carregam nenhum sentido que possa ser igualmente absorvido. Ou melhor, não carrega nenhuma memória que possa ser reconhecida pelo espírito. O “reconhecer” é um pilar básico

2. Confusões provenientes do uso banal do termo à parte, Artaud é meticoloso ao definir a crueldade para além do dilaceramento carnal, e a explica como rigor, apetite de vida, ao elaborar seu mais notável projeto: o Teatro da Crueldade.

do funcionamento da capacidade emocional humana; seja esse reconhecimento referente ao real ou ao domínio do sonho. Portanto, Artaud mostra seu desinteresse na abstração, partindo do raciocínio de que ela contribuiria para insensibilizar o espectador. As formas úteis ao seu cinema estão dentro da natureza reconhecível do real e do sonho.

Dado o universo de onde partem quais imagens que servem a essa linguagem, é o momento de se debruçar sobre o que seria o dito “choque” entre elas. A maneira como o movimento e o ritmo entre essas funcionaria pode ser pensada a partir das suas mais concretas proposições estéticas que apontam caminhos ao falar em rapidez, repetição, insistência, reiteração. A primeira sequência em *A Concha e o Clérigo* revela um homem dosando um líquido que escorre de uma concha em diversos frascos. Após preenchê-los, são logo descartados em uma enorme pilha de cacos de vidro que se forma ao lado. Um oficial, portando inúmeras condecorações em seu traje, adentra a sala e se aproxima aos poucos pelas costas do clérigo. Há ritmo na própria escrita de Artaud ao indicar que “a cada novo frasco quebrado corresponde um salto do oficial” (Artaud 2011, 161). As imagens orquestradas por Dulac também dão conta de entregar o público a uma aparição repetitiva e ritmada entre os cacos, a concha, o líquido, o clérigo, o oficial. O acúmulo e intensificação dessa cena passam pela esfera do roteiro e sua dimensão dentro das angústias humanas, pela direção de arte que constrói o exagero dos vidros às condecorações, pelo gestual da atuação, pela escolha de planos e pelo ritmo insistente da montagem.

Portanto, as indicações de rapidez e repetição feita por Artaud estão presentes no conjunto da construção de linguagem. Tudo culmina para um estado extremo das coisas. O apoio em tais elementos para produzir seu efeito nos sentidos, poderia ser identificado também na linguagem cinematográfica experimental e surrealista de sua época. É justamente com a aproximação e apropriação da estética surrealista que Artaud consegue encaminhar esse seu trabalho mais próximo à prática do cinema.

1.2 Aproximação com o surrealismo e a mecânica do sonho

O projeto surrealista parte de anseios, faz recortes e põe luz em diferentes processos de criação que encontram eco na pauta de Artaud. Quase naturalmente, Tadere ao movimento surrealista entre 1924 e 1926. Seu trabalho e suas experiências perpassam alguns preceitos levantados pelo surrealismo e parecem partir de um mesmo eixo se considerada sua luta pela liberação da expressividade e o próprio propulsor apontado por André Breton (1896-1966) ao redigir o Manifesto do surrealismo em 1924: “só o que me exalta ainda é a única palavra, liberdade” (Breton 2001). A temática – e necessidade – da liberdade é central para uma proposta artística que almeje a potencialização das questões do espírito, mesmo que isso abale a moral.

Outro ponto de toque, indissociável do surrealismo e de certa forma absorvido por Artaud nas suas efervescências sobre o cinema, parte do questionamento do “império da lógica” (Breton 2001) até alcançar a absorção dos estudos do inconsciente recém elaborados pela psicanálise. O racionalismo, ao funcionar como estrutura dominante, ordena o mundo e penetra o próprio processo criativo. Apenas a experiência consciente é acolhida pela razão – além de ainda lhe impor duras restrições. Nesse cenário, a liberdade já foi cerceada. Portanto, dentro da busca por outros meios, Breton chega a tecer elogios a Sigmund Freud (1856-1939) por seu avanço no que ele considera ser uma exploração mais profunda dos alcances do ser humano. O desprendimento dos moldes racionais ocasionaria uma aproximação à estrutura de fato do pensamento, a nível profundo. A recepção de uma obra para além da restrição da razão já foi evidenciada como um dos desejos de Artaud e se afeta por essas tentativas de ampliação criativa através dos meandros da mente.

Torna-se importante, então, retomar o olhar de Artaud sobre o movimento que

integrou. Um pilar do surrealismo descrito por ele³ é a revolta contra qualquer opressão material ou espiritual. O que sustenta o anseio pela liberdade como propulsor para a destruição das instituições. No entanto, quando o movimento se atrela ao marxismo, Artaud perde o interesse por esse, apontando que qualquer gesto em favor de ordenar a matéria, aceitaria a organização do espírito, que se pretendia libertar. A estrutura de operação, por assim dizer, do surrealismo para Artaud parte da destituição da racionalidade, passa pela revolta contra a moral e chega a fisicalidade dos sentidos tomando-a como receptora desse projeto.

A ideia é estilhaçar o real, desorientar os sentidos, desmoralizar ao máximo as aparências, mas sempre com uma noção do concreto. Do seu obstinado massacre, o surrealismo sempre se empenha em extrair algo. Pois, para ele, o inconsciente é físico e o Ilógico é o segredo de uma ordem na qual se expressa um segredo da vida [...] E o surrealismo liberou a vida, descongestionou fisicamente a vida (Artaud 2019, 110).

A extração de algo constitui-se como aquela ação já citada que se impulsiona por uma noção de profundidade. O “ir mais a fundo”, pelo que se recebe da superfície em uma desorientação dos sentidos que estão acostumados somente com a lógica. Há um caminho, e um gesto mais rigoroso a ser feito, para formar uma linguagem que trabalhe com a estrutura do pensamento. Reitera-se: esse caminho é físico, tal qual o inconsciente. A reanimação da sensibilidade nervosa mostra-se novamente como um requisito para abrir uma fenda ao “segredo da vida”. É preciso descongestionar os sentidos dormentes, o corpo, a vida e seus segredos.

Um outro elemento, levantado pelo próprio desenvolvimento da psicanálise, desponta interesse à investigação e à temática, seja por parte dos surrealistas ou por Artaud: o sonho. Para fins de análise, deve-se observar o desenrolar disso dentro da obra de Artaud. O sonho, longe de uma passividade do ser adormecido, é um elemento ativo:

Assim como nossos sonhos agem sobre nós e a realidade age sobre nossos sonhos, pensamos que podemos identificar as imagens da poesia com um sonho, que será eficaz na medida em que será lançado com a violência necessária (Artaud 2006, 97).

Logo, desde suas elaborações que levantam o conceito de crueldade – a que se refere a “violência” que não é literal nesse trecho – diversas ramificações das suas construções de linguagem bebem no caldo dos sonhos. E há de ser uma bebida para o espírito, ao tanger as fundas camadas do pensamento em sua ligação com o inconsciente.

Em sua “Carta aos médicos-chefes dos manicômios”, Artaud aponta a estrutura social que viabiliza a classificação e medição do espírito através da medicina de sua época. Ressalta que os sonhos dos dementes são tidos como apenas um amontoado de palavras – nem é considerada sua potência imagética, para além da falta de “lógica” entre elas. O processo do sonho – tão caro para a obra de Artaud – é ignorado pelo funcionamento da estrutura dominante, porém carrega justamente os segredos ignorados do espírito. Faz-se fundamental, portanto, dar a atenção devida a esse fenômeno. A relação do sonho com o inconsciente, pensada para os fins de ampliar a criação artística, torna-se relevante ao abstrair o “profundo do pensamento” (Artaud 2011, 179). A estratégia consiste em des-trinchar a estrutura do pensamento. A incisão cinematográfica disso apresenta-se no momento em que Artaud aproxima seu projeto prático para o cinema

3. Essa descrição feita por Artaud encontra-se em uma palestra proferida no México, em 1936, intitulada: “Surrealismo e revolução”. (Willer 2019)

de uma “mecânica do sonho sem ser, realmente, um sonho” (Artaud 2011, 179).

Para concretizar essa mecânica, a intenção não narrar um sonho, ou cair na ilusão do que seria de fato reproduzir um sonho, mas reconstituir a estrutura do pensamento, a mecanicidade do sonho, para que o espectador não precise cumprir esse papel por si próprio. Aqui está a chave para uma obra que possibilite que o espectador apenas receba-a pelos sentidos. Com a estrutura já costurada pelo filme, o espectador é liberto de racionalizar aquilo que o afeta e, assim, poderia ser completamente entregue à lógica imagética. Por esse caminho, seus sentidos são despertados. Concebemos, portanto, a mecânica do sonho como uma especificação da proposta de retomada da sensibilidade desejada por Artaud, que em sua construção enquanto termo aplica-se a sua empreitada no cinema. E está muitíssimo evidente em seu único roteiro filmado: *A Concha e o Clérigo*.

1.3 A Concha e o Clérigo como dilatação dos sentidos

O média-metragem *A Concha e o Clérigo* foi dirigido por Germaine Dulac a partir do roteiro de Antonin Artaud. Talvez, uma atribuição de funções melhor seria referir-se ao filme como: sonho de Antonin Artaud, composição visual de Germaine Dulac, conforme Yvonne Allendy, quem entregou o roteiro à cineasta, acusa Dulac de ter enunciado nos créditos. Uma versão posterior às críticas ao filme, postadas por Artaud como notas de imprensa, e à publicação do roteiro na *Nouvelle Revue Française*, ocasionam uma mudança que se retrata como: roteiro de Antonin Artaud, composição visual de Germaine Dulac.

É perceptível, além do embate entre os envolvidos após a conclusão do filme, uma questão principal dessa discordância: a reivindicação das imagens indicadas no roteiro em detrimento de sua impressão na película. Ao apontar o descontentamento de Artaud com o resultado, é notável que suas ambições em constituir uma lógica imagética que cumprisse seu “ataque” a sensibilidade defasada não foram tidas como concretizadas. Por mais que o letrado inicial indique: “Não um sonho, mas o mundo das imagens que leva a mente onde ela jamais teria consentido em ir, o mecanismo está ao alcance de todos”⁴. A citação revela que, mesmo com o sonho como um interesse presente, não há o desejo de replicá-lo. Mais interessante seria o impacto puro das imagens sobre os olhos que as assistem. Ainda mais, uma questão central da proposta de Artaud para o cinema mais uma vez se anuncia: para que esse impacto se dê, há um mecanismo que pode ser dominado.

Trata-se, então, da citada intenção de se aproximar da sensibilidade do espectador percorrendo outros caminhos de sua apreensão; caminhos pouco acessados, que desviem da racionalização e flertem com imagens reconhecíveis pelo inconsciente. Para tanto, adentrando a película, logo somos entregues a uma frecha iluminada de uma porta ao fundo de um corredor escuro que nos convida a entrar. Após ela, o clérigo serve o líquido em seus frascos excessivamente descartados. O acúmulo e exagero logo denotam a atmosfera que se desprende de qualquer compromisso com o real. Quando o oficial entra no cômodo sem que o clérigo perceba, sua aproximação sorrateira revela também o despreendimento com a noção comum de espacialidade. Seja a partir das indicações de Artaud que potencializam a presença do corpo no espaço quando o oficial adentra o ambiente pelo teto (o que será desenvolvido com maior precisão em um momento oportuno), seja pela montagem proposta por Dulac. Essa última joga com a confusão dentro da espacialidade da cena com planos que desorientam ao mostrar os personagens invertidos ou em um eixo diferente do que havia sido usado até então.

A montagem e o tratamento das imagens dilatam a convencionalidade do espaço sem nenhuma sutileza e com o intuito de provocar essa expansão dos sen-

4. Do original: “non pas un rêve, mais le monde des images lui-même entraînant l'esprit où il n'aurait jamais consenti à aller, le mécanisme en est à la portée de tous”.

tidos comuns também na percepção do receptor. Encontra-se isso quando o oficial, ao quebrar a concha com sua espada, provoca uma deformação na cena que “estica” as imagens (figura 1) e faz com que o clérigo saia engatinhando pela rua atrás do oficial. A plasticidade surreal da forma infligida por Dulac parece acompanhar o extremo dos “estados culminantes da alma” (Artaud 1973, 8) que Artaud aponta como uma necessidade temática do cinema.



Figura 1. Frascos ainda intactos do clérigo. No roteiro se diz: “A sala toda treme”.
Fonte: A Concha e o Clérigo (1928)

De qualquer forma, as estratégias estéticas para a construção de um filme, que se relacione mais com o universo recluso da mente do que com seus processos de racionalização na apreensão de uma obra, estão impressos em *A Concha e o Clérigo* a partir da ambição em não contar uma história calcada em recursos discursivos e de ordem psicológica, e sim expressar uma “sucessão de estados de espírito” (Artaud 1973, 10). O que interessa não é a busca de uma lógica ou qualquer coisa que não está lá: a única coisa que há, em contato com o filme, são as imagens, em atrito entre si, os gestos, os corpos. Sua significância profunda na capacidade humana de reconhecimento aproxima a imagem da sensibilidade.

Será esse o mecanismo que precisa operar. E dada a provocação feita no começo dessa análise, é justamente no “mecanismo” exposto nos letreiros iniciais que reside a insatisfação de Artaud com o resultado de *A Concha e o Clérigo*. O ponto principal está na estrutura do sonho. Para Artaud, a diretora teria meramente narrado um sonho ao deturpar as imagens por ele indicadas no roteiro. De uma maneira geral, ele aponta uma banalização das imagens. Ressalta-se que não há exatidão em registros documentais de sua crítica. Seu texto em resposta ao filme – *Cinema e Realidade*, publicado como prefácio do roteiro – se mantém em tom mais sutil e retoma amplamente seus ideais de cinema e intenções com a produção do roteiro. Artaud não aponta e examina o trabalho de Dulac e suas especificidades. Ao discorrer sobre os caminhos que não lhe interessam dentro do cinema, reitera sua crítica a uma tendência ao abstracionismo. Se considerada a grande manipulação de imagens realizada por Dulac, para além das indicações propostas por ele, talvez tenhamos outro ponto forte de insatisfação. Quanta modificação, que flerte com uma plasticidade abstrata das coisas, uma figura aguenta até perder sua referência no real ou no sonho? Até, talvez, perder sua “pele”? Ou seja, sua referência na percepção humana. Em *Cinema e Realidade*, Artaud afirma (2011, 161):

A pele humana das coisas, a derme da realidade, é sobretudo com isso que o cinema lida. Ele exalta a matéria e a revela para nós em sua espiritualidade profunda, em suas relações com o espírito de onde ela se originou.

Reitera-se a necessidade de reconhecimento, assim como o caminho de fora para dentro que retira da superfície sua conexão com o interior. Pele e alma. Ma-

téria e espírito: indissociáveis em Artaud. Entretanto, independente do sucesso ou não da mecânica do sonho em *A Concha* e *o Clérigo*, sua linguagem é sim eficaz em ampliar as possibilidades narrativas e estéticas, tanto pela inferência de Artaud quanto de Dulac, no que diz respeito a dilatação sensorial oferecida ao espectador.

2. O CORPO SEM ÓRGÃOS

COMO OUTRO MEIO PARA A FISICALIDADE DA LINGUAGEM

Extraí-se que a esfera física é indispensável para a linguagem artaudiana. Mais do que a posição física do espectador que recebe uma obra através da provocação de sua sensorialidade adormecida, temos a dimensão do corpo em si como imagem. Seja no conjunto de um filme que lança imagens reconhecíveis ao espírito, seja a posição social que um corpo estratificado ocupa no nosso imaginário com todos os seus cerceamentos. Indispensável igualmente se torna a ampliação do lugar de ação de um corpo no pensamento artaudiano. Faz-se importante, então, passar por sua análise do lugar ao qual o corpo é submetido até sua libertação social, filosófica e artística – como forma de ampliar o processo criativo.

2.1 O cerceamento do corpo através dos órgãos

Antes de mais nada, um corpo é um corpo. Matéria de suporte do físico, da mente, da expressividade. Sua inserção social, porém, torna-o território – demarcado – passível de posse e juízo. Atribui-se ao corpo um uso, comportamento e aparência dentro de uma lógica do que seria aceitável ou permitido. O corpo como potencial do livre viver e experimentar, inclusive como potencial artístico, não entra na lógica de domínio e cerceamento. O impulso subversivo de Artaud forma as bases para sua exploração artística e emancipatória que passam inevitavelmente pela presença do corpo em suas proposições de linguagem e chegam ao tanto conhecido termo do corpo sem órgãos. Para extrapolar esses limites impostos, entende-se que não declara uma guerra aos órgãos, como aniquilação do corpo. Ao falar em órgão, a visão deve ser ampliada ao organismo, como organizador de uma macroestrutura que define e categoriza o que é ser um sujeito, um ser, um corpo.

Conforme apontado, um corpo sob esses preceitos é roubado da potência de ser apenas corpo. Torna-se organismo e está sujeito ao seu ordenamento. Assim, pode tanto ser privado da experiência profunda de sua sensibilidade, como ocorre nos processos de dessensibilização aos quais Artaud é tão crítico, quanto de sua própria ação expressiva no mundo. De qualquer maneira, os caminhos pelos fluxos profundos do espírito são postos em risco. Para que isso não ocorra é preciso encarar o espírito através da fisicalidade do ser, e respaldar o caráter indissociável desses dois elementos em seu pensamento:

Não se separa o corpo do espírito, nem os sentidos da inteligência, sobretudo num domínio em que a fadiga incessantemente renovada dos órgãos precisa ser bruscamente sacudida para reanimar nosso entendimento (Artaud 2006, 98).

A fadiga incessantemente renovada dos órgãos é a manutenção dessa ordem de um corpo organizado socialmente. O “sacudir” esse sistema ordenado, fora levar o corpo para além dessa estrutura posta a ele, correlaciona-se à tentativa de linguagem que sacuda os sentidos do espectador. Então, surge a urgência de “encerrar os órgãos” (Artaud 2006, 103), justamente como permissão para o fluxo de circulação da sensibilidade. Chega-se ao momento no qual as investidas de Artaud pela liberdade física, e isso como um propulsor da expressividade, expressam-se na máxima do “corpo sem órgãos”. Tal termo foi proferido por ele uma única vez em uma performática – situemos assim com a vantagem de nosso olhar contemporâneo – transmissão radiofônica intitulada “Para Acabar com o

Juízo de Deus”, realizada em 1949. Nela, declama (2019, 196):

Se quiserem, podem meter-me numa camisa de força
mas não existe nada mais inútil que um órgão.
Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos,
então o terão libertado dos seus automatismos
e devolvido sua verdadeira liberdade.
Então, poderão ensiná-lo a dançar às avessas
como no delírio dos bailes populares
e esse avesso será seu verdadeiro lugar.

A libertação da necessidade do “órgão” torna-se requisito para desprender-se do estado inerte no qual não se recebe nem se externaliza fora de um automatismo raso das relações. Todavia, o escape da lógica dos órgãos parece ser possível. Isso pode ocorrer, então, por duas vias. Uma, “espontânea” e a outra como uma prática consciente.

Deve-se relembrar a experiência de Artaud com a loucura, não só no âmbito psicológico como social. Ele sugere que o corpo louco não pode ser eliminado. Sobre esses corpos desviantes, Artaud aponta que a repressão dos atos antissociais é inútil, pois “todos os atos individuais são antissociais” (Artaud 2019, 36), afinal, o “social” forma uma escala ordenadora maior que os seres. Só a sua complacência com tal ordem que garante sua sociabilidade ou civilidade, e nada mais em si. Se não é possível controlar corpos para não fugirem à norma, pode-se extrair que o processo de um corpo em encerrar seus órgãos, sua organização, também pode ocorrer de forma espontânea. Longe de ser possível só sob a categoria de loucura, isso é igualmente visível na despretensão “no delírio dos bailes populares”, por exemplo. Importa, então, operar o corpo sem órgãos de forma consciente seja pelo reconhecimento e libertação conscientes do corpo, seja ao aplicar essa libertação para fins específicos, como dentro do ofício artístico.

Todo o compilado teórico de Artaud debruça-se sobre reanimar a fisicalidade da linguagem por essa via incontente com as normas. A apropriação de Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) sobre o corpo sem órgãos expande as noções sobre o funcionamento dessas normas e propõe uma prática, ou melhor dizendo, um programa para o alcance desse estado primeiro do corpo, que lhe é roubado. Mencionou-se a transformação do corpo em organismo – demarcado e organizado pelos órgãos – logo, importa ampliar para sua transformação em sujeito – estruturado como tal por subjetivação – e em significado e significante – ao ser submetido à significância de sua forma e postura. Seriam esses os três principais estratos pelos quais o corpo é captado. Entende-se por “estrato” uma camada que serve a “formar matérias, aprisionar intensidades ou fixar singularidades em sistemas de ressonância ou redundância” (Deleuze e Guattari 2011, 70). É um funcionamento de captura que mobiliza a codificação e territorialização de qualquer coisa que se possa alcançar. Estrato é um território fixo, que concentra a ideia de indivíduo, de um eu único, que castra a ampliação das subjetividades. Em referência à origem do corpo sem órgãos em Artaud, Deleuze-Guattari ainda somam que o estrato é um juízo de Deus. Assim, estratificação é o processo de enorme capacidade multiplicativa que atribui camadas sobre camadas, territorializando novos elementos.

Portanto, a via de escape reside no que Artaud menciona como o ato de se “sacudir” essas estruturas. A desestabilização da ordenação – a organização, o organismo, os órgãos – é a praxe do programa para se atingir o corpo sem órgãos em Deleuze-Guattari. Impossível descartar o ampliado da noção de corpo sem órgãos feita pelos dois filósofos e ignorar em análise termos como estratificação, codificação e territorialização. Entretanto, é preciso aplicar duas ressalvas. A base do projeto teórico de Deleuze-Guattari parte da desubjetivação. Ir além da formulação de identidade, até no que tange a transposição do corpo em sujeito, um dos grandes estratos. Isso não se conecta com o pensamento de Artaud, que parte, até como já citado, da existência de individualidade, iden-

tidade, alma. Elementos que não poderiam ser destituídos de um ser. Outra ressalva encontra-se na conexão entre crueldade em Artaud e masoquismo em Deleuze-Guattari. Ao conceber o corpo masoquista em “Como Criar para si um Corpo sem Órgãos?”, nos *Mil Platôs* desses filósofos, a dor não é um fim – ela não é o alvo do desejo ou o gozo – mas um dos meios de abrir a circulação de intensidades de um corpo – assim como há o corpo paranoico, esquizo, drogado, hipocondríaco. Não é um tratado sadomasoquista, como pode parecer atraente, porém beira muito mais os meios “sangrentos” da busca pelo corpo sem órgãos – por mais que sejam meios de passagem e seja admitido que um “corpo sem órgãos é também pleno de alegria, de êxtase, de dança” (Deleuze e Guattari 2012, 13). Logo, é preciso rememorar que a crueldade não necessita do sangue, e associá-la à pura carnificina é justamente a maior incompreensão em torno dessa formulação de Artaud. Partindo de muito cuidado, esse ponto foi reforçado, pois é uma associação errônea que pode facilmente ser feita. De toda forma, qualquer impulso de dilaceração dos órgãos não compreende um esvaziamento. Em Deleuze-Guattari não há a noção de “falta” e Artaud também está em busca de potência. O corpo sem órgãos seria o que resta quando tudo foi tirado, ou seja, quando as camadas da estratificação foram rompidas. Ambas as proposições buscam recuperar um estado primário do corpo para sua livre expressão e afetação. Devolver o estado de corpo a ele mesmo, anterior a seu aprisionamento. Depois de tudo, um corpo é só um corpo.

2.2 Ampliar as possibilidades de criação

As elaborações sobre uma linguagem física conversam com a posição do receptor, mas igualmente discutem as esferas de representação do corpo. Seguindo as concepções teóricas que cercam a máxima do corpo sem órgãos, faz-se importante analisar o papel expressivo dos corpos em sua inserção na linguagem cinematográfica artaudiana.

A ampliação do real em *A Concha e o Clérigo* é logo contextualizada no cenário de exagero da primeira cena, em que o clérigo acumula os destroços de seus frascos e o oficial o seu acúmulo de condecorações. Temos a posição social desses corpos muito bem evidenciadas, inclusive na mulher que aparece posteriormente como código de sensualidade e de um desejo inalcançável. Temos, ainda, o ataque às estratificações marcado pela desmoralização desses personagens e, por consequência, o lugar social que sustentam. A sobrecarga de condecorações do oficial funciona como um elemento irônico. O clérigo, ao ter sua concha, que canaliza seus desejos em frascos que logo se destroem e são espalhados, quebrada pelo oficial, lança-se em um rastejar pelas ruas (figura 2). Sua posição de prestígio e elevação espiritual é rompida por sua animalização provocada pelo impedimento de seus desejos. Consegue, então, um outro foco de desejo ao avistar o oficial em companhia de uma mulher. O personagem, enquanto clérigo, continua a ser desmoralizado ao assumir um desejo de ordem sexual e violenta. Segue-os a um confessionário, onde precisa eliminar seu empecilho para obter a mulher. O oficial, que em suas mãos transforma-se em padre, é agarrado pelo pescoço em um gesto forte. Violento o suficiente para partir seu ser ao meio (figura 3), fazendo com que a gravidade do ambiente não seja mais um imperativo. O clérigo o segura sem nenhuma resistência do ar, e lança-o pela sala, flutuando. Quase como se não fosse um gesto suficiente, lança-o em seguida do alto de um penhasco, de onde ele cai em um movimento espiralado. Finalmente a sós, ele consegue recuperar sua concha nos seios da mulher, ao despi-la e agarrar seu sutiã de concha que se forma frente a seu corpo. Os códigos comuns do social, da espacialidade e do corpo estão ausentes, e a intensificação da ação das personagens desterritorializa constantemente a lógica racional. Isso também fica evidente na maneira como o oficial adentra a sala por trás do clérigo. Desprendido da noção de gravidade e espacialidade comum e destituído inclusive de uma humanidade em seus gestos, conforme propõe Artaud, ele penetra a sala pelo teto (figura 4). Há uma ampliação do lugar do corpo, seja nos trajetos distantes do real, seja ao potencializar a posição que ele ocupa na própria percepção do espectador.

Figura 2. Clérigo rasteja pelas ruas. Ao longe, parece um animal.



Figura 3. Oficial é partido pela metade.



Figura 4. Oficial entra. No roteiro: "Fica ali como uma espécie de aranha, ora nos cantos sombrios, ora no teto".



Fonte: A Concha e o Clérigo (1928)

Há uma camada de violência na perseguição insistente que se sucede com a conquista e perda constante do objeto de desejo do clérigo. Isso se manifesta muitas vezes em suas mãos estendidas que se portam como garras sempre tentando alcançar algo. Como quando segura o oficial pelo pescoço partindo-lhe a face, quando arranca as conchas que cobrem os seios da mulher (figura 5), quando agarra a forma vazia da mulher no ar tomando-a como sua para depositá-la no interior de um vaso (figura 6), quando "suas mãos procuram um pescoço", mas sobre elas há apenas os turbilhões de imagens que alimentam o imaginário da obra (figura 7) na estratégia de despertar imagens comuns ao inconsciente.

O desejo que não se concretiza e sua eterna busca pode ser destacado dessa obra como seu grande propulsor. Esse impulso opera pela desestratificação dos corpos como código social e necessita do corpo em circunstâncias extremadas – desorganizado, sem órgãos – como uma via de expressão.



Fonte: A Concha e o Clérigo (1928)

Figuras 5, 6 e 7: frames do filme A Concha e o Clérigo (1928)..

Conforme já dito, o sonho, em si, afeta a realidade assim como é afetado por ela. Mas como uma camada profunda do pensamento, parece não ser conquistado pelo insistente processo de territorialização. Talvez a grande contribuição do sonho para a linguagem de Artaud só seja viável devido a sua autonomia perante o território demarcado do real. A imagem-corpo não necessariamente é cerceada dentro do domínio do sonho. Pode haver na estrutura do pensamento o corpo como tal. De qualquer forma, a recepção dessa imagem-corpo brinca com o posicionamento social que carrega e instiga a possibilidade do ampliamiento de seus atos e percepções. Tal ampliação, nas esferas da experimentação e da criação, não busca nada mais do que já há: um corpo, em seu estado primeiro, antes da construção do organismo, o corpo sem órgãos.

Considerações finais

Os estados extremos propostos por Artaud, que partem de sua fúria pela autoexpressão, traçam caminhos para outras construções de linguagem que não as psicologizantes ou de mero jogo de imagens e consolidam um interesse temático geral em sua obra. Todavia, ele reitera como o cinema parece ser uma plataforma que necessita dessa grandeza extremada de seus temas. Para que essa comunicação seja feita, é fundamental atentar-se à posição do receptor, algo muito comum ao pensamento moderno que dialoga com sua conexão com o surrealismo. Tomando a dessensibilização dos espectadores como um empecilho, sua proposta busca opções que não se agarrem a recursos discursivos dentro de uma racionalização do conteúdo. Só seria possível abalar a sensibilidade do espectador justamente por seus sentidos. Assim, prioriza-se uma fisicalidade para atingir o público pelos sentidos.

Há, então, duas vias em diálogo para uma fisicalidade da linguagem cinematográfica artaudiana: o sonho e o corpo. Em referência ao abandono da racionalização, o que se almeja é a extração da estrutura do pensamento, pela via do sonho – onde Artaud atribui a existência de uma mecânica do sonho que pode ser dominada enquanto estrutura sem cair em uma réplica do que seria um sonho. A aproximação que ele faz com o inconsciente serve para que o espectador seja emancipado da necessidade de seus processos racionais e possa, assim, absorver a obra pela pura via de reconhecimento das imagens providas de seu espírito. Elementos mais concretos da sua intenção de despertar os sentidos são apontados por um choque dessas imagens calcado em rapidez e repetição. Já em relação ao corpo, ele constrói sua crítica à estratificação, ao se referir e destruir o código social do corpo, e propõe sua desestratificação a partir do despreendimento do corpo das noções comuns do real de espacialidade, conduta e forma. Ambas essas estratégias são visíveis e foram apontadas em A Concha e o Clérigo.

No domínio do sonho, o corpo revela outra dimensão, maior que seus estratos ou que sua convencionalidade no domínio do real. Sua ampliação física engran-

dece sua imagem na percepção do espectador. Na esfera da necessidade de reanimar a própria sensibilidade do corpo, o sonho e sua lógica contribuem para reativar a percepção, ou acessar lugares onde a mente jamais teria consentido em ir, conforme o letrado da mídia-metragem aponta. É uma proposta de linguagem que funciona como um canal direto com o espectador, um córrego de fruição; comparável ao fluxo de intensidades em um corpo sem órgãos.

Assim, sonho e corpo se aliam como ampliações da linguagem cinematográfica. E, maior que sua empreitada no cinema, as concepções teóricas que cercam a máxima do corpo sem órgãos em seu trabalho e suas aspirações para o cinema caminham juntamente para um alargamento das praxes de linguagem. A questão da expressão é posta ao centro. Para que isso ocorra, a liberdade é o imperativo, e não a sua repressão. Considerando o constante e insistente processo de cerceamento das liberdades e dos corpos e a ainda muito atual desensibilização dos espectadores, a contribuição de Antonin Artaud, e a atenção ao seu olhar para o cinema, concentra uma discussão muito fresca para se pensar em arte no contemporâneo. Seu gesto para uma potencialização da linguagem não foi esgotado.

Referências bibliográficas

ARTAUD, Antonin. *El Cine*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

_____. *Escritos de Antonin Artaud*. Tradução, seleção e notas de Cláudio Willer. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

_____. *Linguagem e Vida*. Organização J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi e Antonio Mercado Neto. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *O Teatro e seu Duplo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRETON, André. "Manifesto do surrealismo". *Manifestos do surrealismo*. Traduzido do francês por Sérgio Pachá. Rio de Janeiro: Nau editora, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

KARL, Frederick R. *O moderno e o modernismo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

LE COQUILLE et le clergyman (A concha e o clérigo). Direção de Germaine Dulac. França, 1928. Mudo, P&B. 40min.

LIMA, Carlos. "O Teatro Surrealista: Revolução e Utopia". In: *O Surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MENEZES, Philadelpho. *A crise do passado*. São Paulo: Experimento, 1994.

NUNES, Sandra. Murilo Rubião: Escrita e Reescrita. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Semiótica, 1996.

CiNEMAS

CINEMA | EDUCAÇÃO | INVESTIGAÇÃO

CADERNO.C

CINEMA E CULTURA

Punk Molotov: imagens do anarquismo em movimento

Larissa Guedes Tokunaga

Diversitas / USP, Brasil

Larissa Guedes Tokunaga

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades pelo Diversitas/USP e graduação (bacharelado e licenciatura) em História pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Tempo Presente. Autora de artigos sobre o Anarquismo.

Resumo

Em *Punk Molotov*, o diretor João Carlos Rodrigues acompanha alguns momentos dos jovens da banda de punk rock Coquetel Molotov, entrevistando-os diretamente e inclusive participando de forma onipresente na narrativa audiovisual. O recorte espacial e temporal, focalizado na periferia da cidade do Rio de Janeiro nos estertores da ditadura civil-militar (1983-1984), sinaliza a intenção de representar uma construção identitária à margem da estrutura hegemônica. Todavia, os limiares entre uma identidade territorializada e a construção de uma imagem performática se tornam esboroados no decorrer da narrativa. O modelo que o diretor e os jovens protagonistas cultivavam acerca do movimento anarquista, sintetizado em emblemática cena do empunhar de livros de autores clássicos do movimento, incitou ao questionamento da tenuidade das representações identitárias. O estilo cênico se apropria de referenciais anarquistas, embora tal construção não pareça se enraizar em uma ética ortodoxa do pensamento libertário. Transitando entre a rebeldia estética do punk e um desejo em devir de forjar um novo ethos libertário, percebe-se como as imagens se alinham em um exercício cotidiano de “sujeitos nômades”. Pensando nas identidades sob o prisma da singularidade, à luz do arcabouço conceitual das ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tem-se como escopo interpretar a iconicidade das representações anarquistas veiculadas pelo documentário *Punk Molotov*¹.

Palavras-chave: Movimento punk, Anarquismos, Identidades, Subjetividades, Singularização.

Abstract

In *Punk Molotov*, director João Carlos Rodrigues follows some moments by the young people from the punk rock band Coquetel Molotov, directly interviewing them and additionally participating as a constant presence in its audiovisual narrative. The spacial and temporal segment, which focuses on the periphery of the Rio de Janeiro city during the ending times of the civil-military dictatorship (1983-1984), signals the intent to represent an identity construction outside the hegemonic structure. However, the limits between a territorialized identity and the edification of a performative image become eroded during the narrative. The model that both director and young protagonists nurtured around the anarchist movement, synthesized in a poignant scene in which they hold books by the movement's authors, incited the questioning of how tenuous identity constructions can be. The scenic style appropriates anarchists referentials, though such a construction doesn't seem to root itself in an orthodox ethics of libertarian thought. Transitioning from the rebellious aesthetic of punk to a desire and becoming of a new libertarian ethos, one understands how images align in an everyday exercise of “nomad subjects”. Thinking about identities under a singularities point of view, in light of the conceptual baggage brought by Gilles Deleuze and Félix Guattari, the scope is to interpret the iconic anarchist representations undergone by the *Punk Molotov* documentary.

Introdução

O documentário *Punk Molotov* é representativo de uma fonte audiovisual construída em formato de manifesto. O diretor acompanha uma banda de *punk rock* em suas múltiplas expressões, defendendo um posicionamento de insubordinação social a partir dos registros simbólicos, sonoros e discursivos. João Carlos Rodrigues surge no enquadramento e se apropria do nome do grupo: Coquetel Molotov como instrumento para a destruição do conservadorismo social. Esta especificidade incita à investigação do emprego de uma linguagem que aciona artifícios para o engendramento de subjetivações e singularizações. Estes con-

1. Ensaio derivado da Dissertação de Mestrado intitulada *Coquetel Molotov contra o Sistema: o arquétipo de um sujeito anarcopunk no documentário Punk Molotov (1983-1984)*. O trabalho contou com financiamento da CAPES. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

ceitos, trabalhados por Deleuze e Guattari, desmontam a homogeneidade da ideia de identidade que, à primeira vista, parece ser o mote do vídeo.

Tendo em vista a mobilização de símbolos anarquistas pelos integrantes da banda e sua ressignificação através da mediação do diretor, decidiu-se investigar como são traçados os tênues limiares entre devir e identidade no bojo do documentário. Enquanto os modelos identitários supõem uma territorialização, o devir imprime uma marca de processo perene, sujeito às historicidades e disputas de intenções entre os atores sociais. Como os referenciais anarquistas são apropriados nessas construções identitárias que evocam a concepção de “sujeitos nômades”? O *ethos* libertário proposto parece se imiscuir a uma estética que dilui a essência identitária em favor de um processo de desidentificação constante em relação aos modelos hegemônicos.

É necessário sublinhar, para tanto, que o contexto em que o documentário foi forjado suscita tal discussão na medida em que o próprio Brasil, em plenos estertores da ditadura civil-militar, buscava realinhar suas expectativas em torno de uma identidade em um futuro próximo. Entre 1982 e 1984 a chamada “distensão” do regime abriu ensejo à emergência de novas oposições e rearranjos políticos. Todavia, como se verá, é justamente a questão da representatividade que é posta em xeque pela produção audiovisual em exame.

Imagens do anarquismo entre a identidade e o devir

Boate Dancing Méier, Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, 1982. Logo no início do vídeo, há um monólogo que imprime a marca da alteridade: a periferia não teria os privilégios dos estratos da zona sul do Rio de Janeiro. O jovem em primeiro plano carrega acessórios que marcam uma revolta individual, mas sua fala menciona a árdua faina coletiva. O vociferar, aqui, é um meio de introduzir o espectador ao choque cultural/social que se tenciona produzir.

O discurso abre espaço à linguagem visual, às roupas e acessórios que, focalizados mais de perto, poderiam aparentemente marcar um posicionamento identitário. Quando o espectador é introduzido ao espaço em que jovens dançam o pogo e escutam o som da banda, tem-se o desenho estereotipado do espanto, do dissenso que o visual provocaria. O próprio estilo musical que emerge como um dos protagonistas do documentário, o *punk rock*, reveste as imagens de um teor combativo, quase beligerante.

Todavia, a conversa com a banda é informal, filmada no bairro dos integrantes, trazendo à tona a ideia de autodidatismo e aprendizagem tão caros ao ideário anarquista de horizontalidade e pedagogia libertária. O sintomático são os cortes e a aparição destacada do bloco *Bakunin*, o único a ser nomeado no decorrer do documentário. A imagem do empunhar de livros clássicos sobre a história do anarquismo é acompanhada pelo som de uma marcha de resistência. Os rostos das crianças no bairro periférico estão cobertos pelos livros, surgindo uma sugestão de identidade em formação.

A imagem do anarquismo é induzida pelo diretor na medida em que o vocalista da banda relata que ganhou um livro sobre o movimento do próprio João Carlos Rodrigues, o qual expressa diretamente sua concepção de uma presumida associação dos *punks* com o anarquismo. À primeira vista, pelo desenho territorializado, com planos fixos e enfoques tradicionais, a identidade da rebeldia juvenil é exposta como algo espontâneo. Contudo, seria reducionista mapear identificações de tribos juvenis, haja vista a porosidade dos diálogos entre a agressividade como posicionamento *punk* e a adoção de um *ethos* libertário. As canções e diálogos são atravessados por questões sociopolíticas urgentes, tais quais a construção de usinas nucleares, a cooptação da mídia, o imperialismo, a exploração cotidiana do trabalhador.

A fim de que se entenda por que a interpretação do vídeo em questão não deve ser resumida a uma lente identitária, trabalha-se com a concepção pós-estruturalista que mostra como a identidade é convencionalizada por múltiplos agenciamentos, dentre eles os institucionais. Os procedimentos policiais de referência, tais como carteira de identidade e impressão digital só são alguns deles. Em

outras palavras: “a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável”. (Guattari e Rolnik 1986, 68-69)

A barreira do modelo fixo cai por terra à medida em que o espectador toma contato com as falas autocríticas dos jovens cariocas. Com isso, se faz necessário ressaltar que entender a construção das identidades como algo performativo, sob o prisma da intenção de provocar um choque nas percepções, contribui para o entendimento do posicionamento transitório do descolamento em relação às subjetivações hegemônicas. O documentário faz questão de sugerir a adoção de outro modelo de subjetividade que não o da elite, alienada, que subscreveria a adoção vazia de um visual rebelde por puro modismo.

O conceito de “sujeitos nômades”, cunhado por Rosi Braidotti, foi pensado pela autora como um movimento de desestabilização dos papéis socialmente codificados. Embora extensível a uma questão de gênero, adota-se aqui a ideia de figurações em trânsito que se descolam das subjetivações homogeneizadoras. As ficções políticas evocadas pela autora contribuem para a compreensão da narrativa audiovisual, uma vez que o posicionamento iconoclasta do vídeo tenciona fabular outros mundos possíveis. Segundo a autora aduz:

O nômade por outro lado se posiciona pela renúncia e desconstrução de qualquer senso de identidade fixa. O nômade é semelhante ao que Foucault chamou de contramemória, é uma forma de resistir à assimilação ou homologação dentro de formas dominantes de representar a si próprio. (Braidotti 2002, 10)

Não se trata de um conceito que explicaria totalmente a construção do documentário, embora ele atente para a dimensão de negociação perene implicada no acionamento dos símbolos anarquistas. Quando o documentarista entrevista os integrantes da banda e formula questões direcionadas, tais quais a da diferença entre anarquismo e marxismo, lê-se a tentativa de estabelecer gestos de outridade. Se a música fosse colocada apenas como objeto de fruição, de prazer estético, o formato do *agitprop* perderia sua intencionalidade transgressora. Assim, as intervenções do diretor, que surgem no próprio enquadramento em gestos iconoclastas, incitam a pensar no movimento de devir que não se resume à representação de um casulo identitário confortável.

O nomadismo é construído desde a tentativa fílmica de distanciamento de um documentário tradicional até a oposição explícita a elementos como a MPB, a política vigente e os valores que endossariam a servidão voluntária dos sujeitos. As imagens sociais que surgem no entremeio do vídeo são pontuadas de forma irônica, a fim de desmontar a supremacia dos discursos dominantes. É o caso da aparição do então presidente norte-americano Ronald Reagan, em nítida menção à Guerra Fria e às suas consequências sociais perniciosas. A violência passaria, pois, de elemento identitário a corolário político-institucional: A estrutura corrompida engendraria elementos de violência que não seriam inerentes às subjetividades periféricas, mas uma reação por parte delas.

A revolta é tomada como um processo de formação de consciência processual: o despertar de uma raiva em relação à opressão da relação exploratória capital/trabalho. O documentário, a partir das entrevistas e da veiculação de canções que reiteram um movimento de formação de consciência, transita entre a apologia a uma identidade e a dessubjetivação para a singularização. Na esteira de diversas pesquisas que têm colocado acento na nomadização do sujeito, autores como Peter Pélbart assinalam um processo de dessubjetivação no bojo da filosofia da diferença herdada de Nietzsche. No caso da produção audiovisual em questão, nota-se uma fratura identitária a partir do momento em que se questiona a própria militância política na cena anarcopunk. Um dos jovens que surge no enquadramento questiona o fato do movimento musical se articular de maneira frágil à militância política, emergindo uma dessubjetivação em rela-

ção aos indivíduos tidos como alienados. O gesto esboçado é o de ceticismo em relação a uma identidade *punk rocker* alijada em relação aos contextos excludentes. Concomitantemente, é também um aceno reticente em relação ao futuro: não se poderia prever que construções coletivas doravante derivariam da cena musical.

Mesmo que o som da banda seja contundentemente refratário às condições sociopolíticas vigentes, a militância política seria um patamar ainda concebido em maturação. Nesse sentido, a prática cotidiana do *skate* surge em imagens que evocam a forma não-essencialista de construção da identidade punk no Rio de Janeiro. Os campeonatos de skate, tendo como cerne o *free-style*, são filmados em repetição como um devir, um processo de encontros e adoção de novos ideários a partir das relações intersubjetivas. Diversos praticantes do esporte passaram a aderir ao ideário, embora os exercícios de resistência fossem práticas independentes. Não haveria uma correspondência fixa entre o skate e o punk, embora os limiares móveis possam justamente ser vislumbrados em devir. A sociabilidade na pista é enfocada por João Carlos Rodrigues como um complemento do devir-criança que é estampado no bloco *Bakunin*. O processo formativo das subjetividades é representado como um possível porvir, um futuro outro.

Segundo a definição de Guattari e Deleuze, “devir é rizoma, é contágio; devir não se opõe a uma forma, não quer atingir a forma definitiva, nunca se conclui numa forma; nunca atinge, nunca concretiza a forma para qual tende.” (Deleuze e Guattari 1997, 19).

O ideário anarcopunk não projeta uma sociedade em um futuro vindouro, mas esboça liames antiautoritários não transpassados pela violência institucional. Em um dos diálogos registrados pelo vídeo, o integrante da banda assevera que anarquismo não é bagunça, mas uma forma de se opor às opressões impostas verticalmente pelos poderes externos. Tal crítica se alinha às desconstruções engendradas pelo próprio anarquismo em torno das alegadas afirmações de que o movimento seria impraticável.

Se o diretor chega a endossar em alguma medida o anarquismo enquanto estereótipo da violência, as entrevistas com os integrantes desmontam o modelo midiático do caos, da rebeldia juvenil sem motivação. As imagens do subúrbio são intercaladas ao som de *Metrópole*, canção que reitera o contexto social que incitaria à revolta. Na letra, surge a denúncia da frieza e egoísmo subjacentes à vida urbana. (Punk Molotov 1982) O anarquismo é realçado a partir das críticas às instituições que, por si só, já engendrariam a violência.

Os contornos que delimitariam tanto a identidade punk quanto a anarquista são esboroados pelo próprio devir que alcança seu epítome a partir do registro da canção “1999”. Ao final da música, o vocalista assevera: “já que nós fomos tão longe, vamos ficar no presente: 1984.” (Punk Molotov 1982) As utopias são convertidas em heterotopia, fazendo coro com outro verso que, em eco anarquista, diz: “A ideia de que a revolução está em nossas mãos”. (Punk Molotov 1982) A aposta na imanência se traduz na recusa de instituições que mediarão as relações intersubjetivas. E é nesse sentido que o fazer-musical independente assume uma linguagem do dissenso.

As relações que o documentário estabelece com seus espectadores estão inseridas em conflitos simbólicos que envolvem a experiência de adoção de um visual, de uma ocupação do espaço e de um fazer musical que têm como intencionalidade desestabilizar as perspectivas hegemônicas de quem assiste a esse movimento. O sociólogo Bourdieu já atentou para a questão da apropriação de um “poder simbólico” como algo inextricável da estrutura de dominação material. Para ele, “o que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia”. (Bourdieu 2010, 15)

Ao final de seu manifesto, o diretor atribui o designativo de “anti-neo-careta” à banda. (Punk Molotov 1982) O neo-careta seria aquela subjetividade capitalis-

tica que se apropria de símbolos da rebeldia e fagocita a própria revolta. Seriam os chamados punks de boutique, que não encarnariam a revolta contra os poderes dominantes, embora adotassem um visual transgressor. O contradiscurso emoldura a narrativa fílmica, inserindo-a em um prisma micropolítico em que as músicas, o visual e o esporte não são neutros, mas ocupam um papel de agência nas resistências cotidianas.

O potencial criativo emerge como ferramenta de fabulação de uma vida outra, de modo que a construção narrativa se isenta de uma função meramente jornalística. Grande parte do documentário é dedicada aos registros sonoros da banda, de modo que ouvir esse fazer-musical e a denúncia social embutida nas letras convoca o espectador a se tornar participante ativo do gesto de resistência. Assim, as fronteiras identitárias são implodidas em prol de uma enunciação coletiva ainda incipiente. Segundo Deleuze:

A fabulação não é um mito impessoal, mas também não é ficção pessoal: é uma palavra em ato, um ato de fala pelo qual a personagem nunca para de atravessar a fronteira que separa seu assunto privado da política, e produz, ela própria, enunciados coletivos. (Deleuze 1990, 264)

A arte combativa, não de teor afirmativo, mas de escancaramento do negativo, se associa a uma rebeldia muito cara aos anarquismos. A palavra inflamada e os gestos corporais de resistência e desaprovação de códigos normativos domesticadores surgem em uma ação estético-política que se articula com um prisma da filosofia da diferença. Não se trata de acolher o exótico, mas de expor a singularidade justamente para denunciar a sociedade brasileira ditatorial e excludente.

Nessa arena agonística, percebe-se que ao mesmo tempo em que há a prefiguração identitária já há a emergência da própria crítica à identidade molar. A identidade de João Carlos Rodrigues, leitor de Bakunin, é posta em cena. Seu documentário é divulgado como ação-direta, mas a consciência de que uma transformação social é um processo individual/coletivo em devir se torna escancarada por meio da narrativa inconclusa, sem um final redentor. A denúncia que se vislumbra ao final do vídeo é a da neutralização por parte da elite da postura de insubmissão por meio da adoção de símbolos desprovidos de revolta social. Na imanência, esses confrontos não anseiam atingir algum patamar de poder, mas sim tornar patente a inviabilidade da dinâmica sociopolítica atual.

Se um aspecto ficou mais do que patente no decorrer da interpretação do documentário, é a “invenção de si” que o diretor defende. *Punk Molotov* começa com a enunciação de um sujeito e termina com outra, que é a do próprio diretor. A não-renúncia-de-si-mesmo seria vista como um primeiro patamar de resistência do sujeito às instâncias hegemônicas. Assim, o próprio visual performático, inextricavelmente atrelado ao “fazer musical” e ao ethos skatista, seria visto como um libelo do sujeito contra os signos hegemônicos. É um processo que não envolve somente autoafirmação em um contexto de depauperamento, mas um movimento de fuga em relação às capturas de subjetividade.

As imagens, sonoridades e discursos circulam a partir de uma série de negativas: o nomadismo atua contra as capturas do sistema dominante. A incorporação do conceito anarquista de ação-direta, embora ocorra de maneira superficial, alude à negação das mediações institucionais que acabariam por converter as condutas em mercadoria. Há uma intencionalidade patente que subjaz ao registro da banda, uma vez que esta é vista como o grupo musical que tem as letras mais políticas de todo o país. Mas que tipo de engajamento o diretor tinha em vista quando afirmou isso? Certamente, a tática revolucionária dos anarquistas do século XIX, com sua agenda de boicotes, greves e sabotagens, não se coadunaria com o contexto em que *Punk Molotov* foi construído. O fazer-musical, em consonância com as imagens de corte rápido, emergiria como movimento de singularização, revolução molecular sintetizada na figura da “bola de neve que

desce em avalanche contra as ditaduras e opressões.” (Punk Molotov 1982)

Entre a destruição e a construção: considerações finais

A partir do desenrolar do roteiro, nota-se que os modelos de anarquismo que se desenham vão da destruição à construção. Se no princípio o espectador é confrontado com signos corrosivos, no final o manifesto do diretor é propositivo, acende uma fagulha da outridade. Segundo Peter Pélbart, o nihilismo tem uma face ativa que catalisa o desejo do novo. No ponto limite da descrença, é possível passar para o lado avesso, revirando os afetos tristes e propondo a força vital que move os sujeitos. A sobrevivência que se impõe, diante das imagens de caos social e da explosão atômica que marca o desfecho do vídeo, acende uma esperança de revolta em um porvir não muito distante, no qual o fim é apenas um ponto de interrogação.

Para teóricos pós-estruturalistas como Félix Guattari, que se aproximam dos anarquismos contemporâneos justamente por criticarem a noção de uma revolução teleológica e universalista, engajar-se em uma “singularidade” também representaria o desenvolvimento de uma consciência libertária. A revolta, não do indivíduo fechado em si mesmo, mas do sujeito que anseia à singularização coletiva, poderia, segundo a visão do autor, abalar os significados correntemente atribuídos aos papéis sociais.

O modelo de sujeito *anarcopunk* é idealizado por meio do discurso que não se presta à serialização, isto é, à subsunção das subjetividades a um padrão. Por isso, a caracterização da efêmera rebeldia juvenil, comumente anexada ao punk, não é uma imagem consolidada por João Carlos Rodrigues. Concebida como um gesto de resistência política, a invenção de novas falas, estéticas e ritmos passaria a compor uma estratégia imediatista do anarquismo contemporâneo. Uma estratégia que também é exibida como gesto espontaneísta, desvinculada de bandeiras fixas e prescritivas.

Os artifícios fílmicos de Punk Molotov acentuam o desejo de promover ações microscópicas à esfera de possíveis devires, possíveis experimentações transgressoras. Não bastaria exibir a performance musical da banda: seria necessário ilustrá-la a partir de um tênue diálogo com um anarquismo icônico para escancarar a relação de alteridade entre as resistências subjetivas e as instituições promotoras da exclusão. Assim, o anarquismo pode ser vislumbrado a partir de gestos singelos: o discurso contra as instituições, a focalização de capas de obras anarquistas, o ensaio da banda sem gravadoras bancando o fazer-musical, a sociabilidade livre na pista de skate. O anarquismo se transfigura em devir ao se desmontar o puro estereótipo de agressividade destrutiva. Como mostrariam alguns anarquistas, a corrosão também teria um potencial criativo.

Bibliografia

- Bourdieu, Pierre. 2010. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Braidotti, Rosi. 2002. *Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade*. Tradução de Roberta Barbosa. Labrys, estudos feministas. Nº1-2, julho/dezembro.
- Canclini, Néstor García. 2009. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Deleuze, Gilles. 1990. *Cinema 2. A imagem-tempo*. Traduzido do francês por Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense.
- Goldman, Emma. 2007. *O Indivíduo, a sociedade e o Estado, e outros ensaios*. São Paulo: Hedra.
- Guattari, Félix e Rolnik, Suely. 2008. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GUATTARI, Félix. 1987. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Moraes, Everton de Oliveira. 2010. *Deslocados, desnecessários: o ódio e a ética nos fanzines punks (Curitiba, 1990-2000)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fe-

deral de Santa Catarina.

Passetti, Edson. 2003. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez.

Rancière, Jacques. 2009. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34.

Silva, Jorge E. 2006. *O Anarquismo Hoje: uma reflexão sobre as alternativas libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Pélibart, Peter. O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, p.345, 2013.

Tokunaga, Larissa Guedes. 2016. *Coquetel Molotov contra o sistema: a construção do arquétipo de um sujeito anarcopunk no documentário Punk Molotov – Rio de Janeiro (1983-1984)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

Touraine, Alain. 1994. *Crítica da Modernidade*, Petrópolis: Vozes.

Fonte audiovisual

Punk Molotov. 1982. De João Carlos Rodrigues. Brasil. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/X_9aPI4M7S0 Acesso em 13 de novembro de 2020.

Theresienstadt: narrativas da luta racial

Hugo Nogueira Neto

Diversitas (Núcleo das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos)
FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais) / USP (Universidade de São Paulo)

Hugo Nogueira Neto

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades pelo Diversitas/USP; graduado em jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP) e mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades pelo Diversitas/USP. Desenvolve pesquisas e textos, como doutorando, nos campos da estética e da história do cinema, sobretudo de produções oriundas da indústria cultural cotejadas pela perspectiva da análise fílmica e da interpretação psicanalítica.

Resumo

O presente artigo aborda a fraude documental produzida pelo alto comando da SS *Theresienstadt, ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet* ("Theresienstadt, um documentário do assentamento judaico", 1944, de Kurt Geron). Tratando-se do único documentário que tomou como assunto o cotidiano de um campo de concentração judaico, a análise dessa obra lança luz sobre as dissonâncias entre as políticas raciais do regime hitlerista e o apelo do antissemitismo na cultura de massa. Pelo que o artigo problematiza as flutuações do registro imagético do judeu nos filmes da época nazista entre o final de década de 1930 e o início dos anos 1940 e o ulterior esforço de apagamento dos vestígios da política genocida almejado por essa realização.

Palavras-chave: Cinema, Nazismo, Antissemitismo, Segunda Guerra Mundial, Theresienstadt.

Abstract

This article deals with a documentary fraud produced by the SS High Command, *Theresienstadt ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet* ("Theresienstadt, a Jewish Settlement Documentary", 1944, by Kurt Guerron). As this is the only documentary that concerns the daily life of a Jewish concentration camp, the analysis of the film sheds light on the dissonances between the racial policies of the Hitler regime and the appeal of anti-Semitism in mass culture. As a result, the article discusses the fluctuations of the image of the Jews in the Nazi era films between the late 1930s and early 1940s and the subsequent effort to erase the traces of the genocidal policy sought by this particular work.

Keywords: Cinema, Nazism, Anti-Semitism, World War II, Theresienstadt.

Introdução: o gênero antissemita

Lager. Campo de concentração e de extermínio, o locus onde a lógica do Estado totalitário alçou sua máxima realização.

Durante o regime nazista, antes de se converterem em indústrias da aniquilação, os campos de concentração se destinavam a três categorias de prisioneiros: dissidentes políticos (comunistas e militantes socialdemocratas), religiosos (testemunhas de Jeová e clérigos que se opunham ao regime) e "associais" (sobretudo delinquentes e homossexuais). Os centros de extermínio propriamente ditos surgiram entre 1941 e 1942 em cercanias com acesso facilitado por vias férreas para recolher judeus capturados em operações de apreensão nos países ocupados, além dos deportados da Cracóvia, do Reich e do Protetorado da Boêmia e Morávia. Matadouros erigidos à semelhança de cidades, abrigaram uma população multinacional sequestrada em 22 países. Possuíam quarteirões privilegiados onde residiam os *Kapos*, hospitais, casas de banhos, orquestras, prisões e estruturas típicas – galpões fortemente vigiados, uma rampa de desembarque, barracões nos quais os detentos se despiam e vias de acesso encobertas por vegetação que levavam às câmaras camufladas como duchas, preparadas para gaseamento com monóxido de carbono e ácido cianídrico. A grande inovação do nazismo consistiu na fusão de dois sistemas pelos quais essas instituições compósitas comportavam alojamentos de detenção e instalações de extermínio. Funcionaram como usinas modernas para fabricação da morte em uma cadeia produtiva (Hilberg 2006, 1595-1643, 1840).

Ainda que uma complexa atividade de exploração de trabalho escravo tenha se desenvolvido ao redor dos campos, sua característica essencial era precisamente o antiutilitarismo: exceto pela manufatura massiva de cadáveres, eles não produziam nenhuma mercadoria em escala eficiente. Em qualquer momento de sua existência, a função econômica precípua dos *Läger* foi o financiamento de atividades assassinas. Mesmo nas condições de escassez de materiais, de força de trabalho e de serviços, no ápice da Segunda Guerra Mundial, o Estado na-

zista perseverou em dispensar preciosos recursos e mão de obra para custear o transporte a e a morte de milhões de pessoas (Evans 2009, 690-8 e Hilberg 2006, 1800-1806, 1815).

À sua inutilidade produtiva, o campo contrapunha um essencial papel laboratorial, realizando *in vitro* uma experiência extrema em dominação total. Oficina experimental orientada para a transformação da própria natureza humana, ele impunha artificialmente um cotidiano transtornado que não se conduzia nem pela razão da utilidade, nem pela perseguição do lucro, mas para consecução de uma ideologia voltada à erradicação da subjetividade – não apenas fábricas da morte, mas um sistema integral de desrealização do sujeito pela prática disciplinada de uma categoria inédita de barbarismo estatal (Arendt 1997. 453-459).

Nas salas de cinema do Terceiro Reich, campos de concentração passaram à margem da representação. Não serviam em absoluto como depósitos de judeus, mas, conspicuamente, de arianos aprisionados pelos inimigos ingleses nas poucas circunstâncias em que mereceram o privilégio da cena¹. Na única e invulgar conjuntura em que um campo de concentração destinado apenas a judeus adquiriu uma articulação cinematográfica documental, a arbitrariedade da representação ultrapassou largamente a fantasia da ficção. O cenário da produção foi o “campo modelo” de Theresienstadt, situado na Tchecoslováquia. Nesse falso documentário acerca da rotina dos prisioneiros, a imagem fílmica do judeu apareceu pela última vez emoldurada sob a ótica nazista. A excêntrica realização não envolveu nem Goebbels nem o RMVP (*Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda*, Ministério para Esclarecimento Público e Propaganda), mas Heinrich Himmler e o alto-comando da SS. No momento em que a Alemanha naufragava militarmente, essa produção inverossímil e em contradição com todas as representações cinematográficas precedentes da “Questão Judaica”, encerrava um ciclo paradoxal e flutuante de filmes destinados a conter, reter, fixar e, nesse caso, remodelar a imagem do arqui-inimigo do Reich (Tegel 2007, 208).

Uma variedade de pontos programáticos do regime nazista penetrou intermitentemente na produção de filmes durante o Terceiro Reich: a renovação mística pela sagração do *Blut und Boden* (o “sangue” e o “solo” arianos), a deificação dos mártires da *Kampfzeit* (as lutas dos protofascistas na República de Weimar), a caricaturização dos *Untermenschen* (os “sub-humanos”) bolcheviques e dos plutocratas britânicos e a afirmação da infalibilidade do *Führerprinzip* (o “princípio da liderança” de Hitler). Nenhum desses tópicos, porém, colocaram tantas dificuldades e produziram resultados tão contraditórios quanto o investimento no tema da conspiração dos judeus contra os alemães (Welch 2001, 236-7). A despeito do comprometimento do nacional-socialismo com suas políticas raciais, a figuração de elementos judaicos no cinema, desde o advento do regime até as arruaças de novembro de 1938, mais tarde referidas como “Noite dos Cristais”, foi, se tanto, episódica. Não houve, até aquela ocasião, nenhum incentivo do governo à indústria cinematográfica para aderir aos esforços de depuração racial num programa de filmes antissemitas. Durante os doze anos do Reich, à exceção do crucial intervalo entre 1939 e 1941, personagens investidos de marcadores judaicos apenas ocasionalmente atravessaram a cena. E, ainda assim, decifrar os códigos de raça discriminados nos filmes dependia, muitas vezes, do contexto de exibição e da disposição antissemita da audiência. Em oposição ao que se sucedia nos demais meios de propaganda, muito pouco da empedernida luta racial ganhou espaço nas telas durante os anos 1930. Mesmo depois dos judeus adquirirem a envergadura de inimigos número um da Alemanha, a retórica racista

1. Em *Ein Mann will nach Deutschland* (“Um homem quer partir para a Alemanha”, 1934, de Paul Wegener), o campo britânico foi o cenário onde patriotas exilados sacrificaram suas vidas pela nação às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Em *Ohm Krüger* (“Tio Krüger”, 1941, de Hans Steinhoff), no pano de fundo da Guerra dos Bôeres, uma multidão de mulheres e crianças nórdicas encarcerada num campo de prisioneiros sofria as mais horríveis agressões nas mãos do psicopático Winston Churchill, secundado pelos invasores britânicos e os negros nativos. Num peculiar trabalho de rebatimento defensivo e projeção, as sequências de violências atribuídas aos ingleses inventariavam um rol de atrocidades perpetradas, àquela época, pelos próprios soldados nazistas: invasões de cidades, destruição de domicílios, deslocamentos forçados de populações, execuções sumárias e, notadamente, a reclusão e o tormento de detentos nos campos. Desse retrato invertido, subtraía-se apenas a violência racial, o que tornava os fictícios *Läger* anglicanos dos filmes do Terceiro Reich muito mais tépidos do que aqueles do leste europeu (Hull 1969, 58 e Tegel 2007, 200-1).

raramente mereceu destaque nas produções de entretenimento, um fenômeno nunca perfeitamente esclarecido pelos historiadores. Considera-se que as complicações particulares da produção cinematográfica dificultassem a política de choque de informações pela qual a propaganda nazista se fazia saber. Susan Tegel, adicionalmente, ponderou que o meio cinematográfico se mostrava refratário à mensagem racial. “O filme de ficção”, informou, “era, em certa medida, o circo”. Funcionava, portanto, como um anteparo diversionista para manter a plateia distraída, evitando confrontá-la com o andamento da *Judenfrage*, a “questão judaica” (Leiser 1974, 99; Tegel 2007, 105, 193-196; Welch 2002, 97-107).

O punhado de filmes referentes ao conluio judaico contra os arianos coincidiu com as sucessivas etapas da *Endlösung*, a “Solução Final”. Integraram-se numa curta propaganda de larga escala, deflagrada em várias plataformas, delineada não apenas para aguçar a disposição racial das plateias, mas para fazê-las menos resistentes às respostas extremas do regime contra os judeus alemães (Welch, 2001, 238). De tal maneira que o gênero antissemita estreou nos cinemas do Reich entre dois grandes eventos: a *Kristallnacht* e o dia 12 de outubro de 1939, quando se impôs aos judeus residentes na Áustria e na Tchecoslováquia o uso compulsório de uma estrela estampada no vestuário (Leiser 1974, 74-75). Até então, à exceção da comédia sueca *Pettersson & Bendel* (1933, de Per-Axel Branner), nenhuma realização circulando no Terceiro Reich se referia expressamente aos judeus². Na alvorada da Segunda Guerra Mundial, contudo, sua posição e espaço experimentaram uma súbita mudança da qual derivou sua apoteose nos grandes filmes de ódio da década de 1940. Eles paulatinamente abandonaram a periferia da ação e foram lançados ao centro do drama. Mas, quando enfim se revelaram como objetos de representação, sua desconfortável presença confundiu os espectadores. Apareceram preliminarmente como vilões secundários em duas comédias de 1939: *Robert und Bertram* (Hans Heinz Zerlett) e *Leinen aus Irland* (“Linho da Irlanda”, de Heinz Helbig)³. A guinada antissemita, que elevou o judeu de coadjuvante farsesco a protagonista dramático, acompanhou os desdobramentos da Solução Final. Tornou-se mais estridente na medida em que essa ganhava fôlego. De tal maneira que a gênese dos filmes de ódio racial não remanesceu menos nebulosa do que as decisões cruciais do extermínio judaico. Coincidiu, em suas linhas gerais, com os três documentos que previram e conformaram o genocídio: a circular secreta de 21 de setembro de 1939 pela qual Reinhard Heydrich participava a iminência de uma resolução para o problema judaico nos territórios ocupados; a carta de Hermann Göring de julho de 1941 endereçada a Heydrich, solicitando-lhe o inventário dos recursos disponíveis para levar a termo uma *Endlösung* para a *Judenfrage* e, por fim, a Conferência do *groß Wansee*, a primeira reunião de deliberações para encaminhamento da Solução Final, em janeiro de 1942 (Hull 1969, 170).

Nesse intervalo, duas grandes produções comissionadas pelo RMVP – o filme ficcional *Die Rothschilds Aktien auf Waterloo* (“Os títulos de ação dos Rothschilds em Waterloo”, 1940, de Erich Waschneck) e o documentário *Der ewige Jude* (“O judeu eterno”, 1941, de Fritz Hippler) – fracassaram ruidosamente na tentativa de fazer do antissemitismo um gênero ao gosto do público (Courtade e Cadars 1972, 190-192). O *biopic* *Jud Süß* (“Judeu Süß”, 1940, de Veit Harlan), contrariamente, recebeu sua primeira aclamação no Festival de Veneza. Três semanas depois estreou em 86 salas de cinema em Berlim e, de lá, 4.700 cópias circularam na Alemanha, onde foi visto por dez milhões de espectadores. Recepcionado como um triunfo da arte cinematográfica nacional-socialista, o público da

2. *Pettersson & Bendel* estreou em Berlim em julho de 1935 em meio às primeiras demonstrações políticas de ódio racial. Voltou ao cartaz em 1937, no rastro da *Kristallnacht*, o que provocou mais expressões de racismo na audiência. (Tegel 2007, 106-12).

3. Produzido na Áustria pouco após o *Anschluss*, *Leinen aus Irland* retornava à época do Império dos Habsburgo para confrontar um incorruptível funcionário do Ministério do Comércio e um inescrupuloso empresário judeu, o Dr. Kuhn. Por trás das maneiras elegantes, Kuhn aportava as sinistras forças de dissolução engendradas pela economia moderna, à qual o judeu era invariavelmente vinculado. Num registro diverso, a farsa musical *Robert und Bertram* caricaturizava uma família de novos ricos judeus, os *Ipelmeyer*. Criaturas estúpidas, grotescas e incultas, incapazes de ocultar sua cultura do gueto, os *Ipelmeyer* conjuravam um aglomerado de paródias: judeus fingindo-se arianos, arrivistas se passando por nobres, perfeitos imbecis, *nouveaux riches* fajutos. (Leiser 1974., 75; Schulte-Sasse, 1996, 235-6, 239, 244-5 e Tegel 2007, 122).

Alemanha referendou o filme nas bilheterias. Entre 1940 e 1941, *Jud Süß* foi exibido na Áustria, Tchecoslováquia, Luxemburgo, Finlândia, Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica, França, Hungria, Bulgária, Romênia, Polônia, Ucrânia, Espanha, Itália, Suíça, Iugoslávia e Grécia. Durante a guerra, foi visto por mais de vinte milhões de espectadores em toda Europa. Após o que as plateias na Alemanha e nos países ocupados demonstraram uma crescente resistência aos filmes de ódio racial. Consequentemente, os judeus, mais uma vez, evanesceram da tela, retornando às bordas do drama (ainda assim em ocasiões cada vez mais raras), até seu reaparecimento em Theresienstadt (Hull 1969, 170; Leiser 1974, 84-85, 152-154; Singer 2003, 190-191 e Welch 2001, 245).

Theresienstadt

Theresienstadt fora uma Fortaleza localizada às margens do Rio Eger na Boêmia, erguida pelo imperador Josef II da Áustria nos últimos anos do século XVIII. Situada a sessenta quilômetros de Praga, compunha-se de uma cidadela para guarnições militares e um presídio que, depois da anexação da Tchecoslováquia ao Reich, serviu como prisão para inimigos políticos dos nazistas, um local de sevícias e mortes violentas (Tegel 2007, 209).

Em outubro de 1941, Theresienstadt entrou no programa de guetorização judaica. Seus habitantes foram, para tanto, desalojados a fim de ceder espaço aos deportados do Protetorado da Boêmia e Morávia. Por decisão de Heydrich, a vila se tornou oficialmente um campo de concentração durante a Conferência de Wansee. Heydrich pretendia confinar em Theresienstadt judeus do Reich com mais de 65 anos para que ali morressem de causas naturais. Motivo pelo qual o assentamento viria a ser designado como *Altersgettho*, o gueto dos idosos. Mais tarde, abrigaria também combatentes judeus mutilados na Primeira Guerra Mundial ou condecorados com a Cruz de Ferro de Primeira Classe, além dos *Prominente*, aqueles categorizados como “importantes” ou “especiais”. O local se tornou, daí em diante, uma cortina de fumaça. Serviu para subsidiar o precário argumento de que as deportações dos judeus tencionavam os alocar produtivamente como força de trabalho na Europa Oriental. Não constituindo nem remotamente uma ameaça para a sociedade, nem uma mão de obra apta a trabalhos pesados, os idosos e os doentes célebres formavam um quadro mal determinado na política de desjudaização do Reich. Theresienstadt forneceu, então, um endereço de despejo a essa população considerada economicamente irrelevante, mas simbolicamente significativa (Hilberg 1991, 369-370, 375).

As deportações para Theresienstadt tiveram início na primavera de 1942. Judeus dos Países Baixos e, sobretudo, refugiados alemães, chegaram em abril de 1943, seguidos de prisioneiros da Dinamarca. No momento da desocupação dos 3.700 residentes tchecos, suas 219 residências podiam comportar, no máximo, sete mil pessoas. Durante a guerra, não obstante, alojou uma população média de 35.000 judeus e, em setembro de 1942, alcançou o limite de 53.000 pessoas, quando principiaram as deportações para Auschwitz. Pois o privilégio de fixar residência permanente em Theresienstadt aplicou-se estritamente àqueles renomados pelo mérito em combate ou por alguma outra distinção social. Aos demais, o local serviu de entreposto concentracionário no trânsito ao destino final. E mesmo para os *Prominente*, Theresienstadt remanesceu como um local de privação, tristeza, destituição e morte. Mais de 140.000 pessoas passaram por lá: 88.202 foram deportados para o leste, dos quais apenas 3.500 sobreviveram. Pereceram no seu interior 33.456 pessoas. Dos 764 que tentaram fugir do campo, 276 terminaram recapturados pela Gestapo e, supõe-se, morreram assassinados. Em maio de 1945, na libertação de Theresienstadt, restavam somente 1.654 sobreviventes (Hilberg 1991, 373, 376; Tegel 2007, 210).

De Theresienstadt permaneceu a memória da fome interrupta, da labuta extenuante, da monotonia, da diarreia, a doença crônica dos campos de concentração, mas também, de um ambiente onde foi possível aos judeus cultivarem um remendo de existência comunitária. Falava-se em *Eretz Israel*, cantavam-se canções sionistas e o tratamento *chaverim e chaveroth* (“companheiro” e “compa-

nheira”) era de praxe. Artistas de cabaré, músicos, *performers* celebrados, comediantes, diretores de teatro e cinema promoviam, com os escassos meios de que dispunham, uma rotina cultural aos detentos, reforçando os laços sociais rompidos pelo degredo. Não obstante, aquele ambiente de insulamento não tinha consistência suficiente para proteger os internos do mundo exterior, ariano e violento. Pois a realidade externa sempre informava o cotidiano de panóptico do gueto, sua estrutura de estábulo para acantonamento de pessoas indefesas e a precariedade do status de prisioneiro e apátrida (Klüger 2005, 81-85, 93-95).

Nada disso fazia parte dos dois documentários rodados em Theresienstadt. Do primeiro, sem título, de 1942, subsistem o roteiro e oito minutos de película. Expressamente solicitado por Himmler para uso particular, seu propósito e a audiência à qual se destinava nunca foram determinados pelos historiadores. Supõe-se que, além de alguma vaga intenção propagandística junto a organismos internacionais, almejassem também preservar evidências documentais das primeiras etapas da Solução Final para um documentário educacional mais abrangente. Tendo sido roteirizado e filmado pelos próprios prisioneiros, igualmente se aventou que pretendesse alcançar plateias judaicas nos países subordinados ao Reich para as tranquilizar e as persuadir a colaborarem com sua própria deportação. As sequências remanescentes retratavam a trajetória de uma família nomeada Holländer desde sua convocação em Praga pelas autoridades nazistas até seu desembarque em Theresienstadt. Encenava o recebimento do comunicado de deportação, as orientações do Centro Comunitário Judaico referentes ao traslado, a preparação para a viagem e o embarque rumo a uma nova vida. O registro amadorístico, efetuado entre outubro e novembro de 1942, inadvertidamente, revelava a precariedade dos procedimentos e, num quadro, deixava aparecer o crematório recém construído nas cercanias do campo. A importante tomada de uma partida de futebol, não obstante, reapareceu no segundo documentário (Tegel 2007, 210-213).

O filme seguinte rodado em Theresienstadt surgiu no contexto de uma grave crise diplomática entre o Reich e o governo dinamarquês. Na medida em que inexistia um movimento fascista ou antisemita significativo na Dinamarca, a Gestapo não encontrou ali os habituais colaboradores locais para pressionar o país a se desfazer do segmento judaico de sua população. Tal qual a Itália e a Bulgária, nações aliadas de Hitler, mas opostas ao seu programa racial, o governo de Oslo, até então, precaveria-se de contribuir com as deportações por meio de jogos diplomáticos e sabotagens nas operações de concentração. Ao contrário dos demais países, contudo, quando Hitler demandou mais cooperação no trabalho de depuração racial, a Dinamarca afirmou, sem meios termos, sua resolução de não aderir às prescrições antijudaicas de Berlim. Tratou-se, aliás, do único caso de resistência dessa natureza vinda de um governo e de sua população sob a esfera de influência do Terceiro Reich. Numa das raríssimas ocasiões em que a própria condição de apátrida amparou os judeus, a Dinamarca rejeitou até mesmo expulsar os refugiados alemães de seu território alegando que, ao destituí-los da cidadania no Reich, a Alemanha renunciara às suas prerrogativas sobre eles (Arendt 2006, 170-175 e Hilberg 1991, 480-488.).

A delegação alemã encarregada de negociar com o governo dinamarquês comprometeu-se a encaminhar todos os judeus de seu país, não importando sua categoria, a Theresienstadt. Unidades da Gestapo foram então mobilizadas para apreender, casa a casa, os judeus de Oslo. Informados com antecedência pelos líderes comunitários nos serviços do Rosh Hashanah e amparados pelo governo, pelo Rei e pela população, mais de 7.800 judeus foram escondidos ou encaminhados secretamente para a Suécia que, mantendo-se neutra no conflito europeu, inesperadamente passou a oferecer asilo a qualquer refugiado que estivesse se evadindo de perseguição política no seu país de origem. Os 477 capturados, em sua maioria idosos e pessoas pobres, não receberam a tempo as informações necessárias para assegurar sua fuga ou não compreenderam a gravidade da situação. Ainda assim, por menor que fosse o número de aprisionados, sua deportação deflagrou uma comoção profunda na Dinamarca. O governo exigiu sua repatriação imediata (Arendt, 2006, 173). A repercussão negativa

das prisões e o endurecimento das campanhas de propaganda antifascista que o acontecimento precipitou nos países neutros compeliu a realização do segundo documentário. Em 23 de junho de 1944, dois oficiais dinamarqueses e um representante da Cruz Vermelha inspecionaram o assentamento. Seis semanas após essa visita, teve início a rodagem de um filme intitulado *Der Führer schenkt den Juden eine Stadt* ("O Líder presenteia aos judeus uma cidade"). As cópias posteriormente localizadas, não obstante, anunciavam outro título *Theresienstadt: ein Dokumentarfilm aus den jüdischen Siedlungsgebiet* ("Theresienstadt: um filme documental da área de assentamento judaico") (Leiser, 1974, 88; Tegel 2007, 214-216).

O documentário – do qual subsistem atualmente 26 minutos, mas que em sua versão original provavelmente durava noventa – pretendia formular uma imagem positiva do encaminhamento da Questão Judaica. Construindo a fantasia de um gueto modelo, sugeria que a solução da segregação racial beneficiaria satisfatoriamente os próprios internos. Vislumbrava alcançar a opinião pública internacional, convencendo-a que a integridade física e cultural dos judeus remanesceria intacta no Reich. Os recursos para a realização, contudo, originaram-se de bens confiscados dos judeus da Tchecoslováquia. A produção ficou sob encargo da Aktualitá, uma companhia de cinejornais sediada em Praga. A direção – até onde o termo se aplicava – foi imposta a Kurt Gerron, um artista popular, consagrado no teatro e em espetáculos para clubes noturnos na República de Weimar (incluindo um repertório de peças de Bertolt Brecht). As filmagens iniciaram-se em 11 de setembro e duraram onze dias úteis. Supervisionado pela SS, Gerron desempenhou um papel tópico na direção. As decisões dos planos cabiam aos supervisores e ele não teve acesso aos copiões. Logo após o encerramento dos trabalhos, o diretor e a maioria dos integrantes da produção receberam ordens de deportação para os campos de extermínio na Polônia onde morreram gaseados. O filme imputou-lhe a mácula do colaboracionismo. Como muitos dos prisioneiros convocados para cooperar na realização do documentário, Gerron supostamente foi motivado pela esperança de que seu assentimento asseguraria alguma proteção para si e sua família. Qualquer que tenha sido sua participação, o resultado final não continha nenhum vestígio de criação autoral (Leiser, 1974, 88; Tegel 2007, 214-219).

Uma destruição sagrada

No idílico e ensolarado campo de concentração, o cotidiano banhava-se em luz e música. As sequências remanescentes do filme resplandeciam com faces saudáveis e expressões de sorridente êxtase diante dos espetáculos esportivos e artísticos. Às margens do rio Eger, as crianças brincavam numa simbiose entre cultura e natureza que incidia sobre várias atividades, inclusive aquelas de caráter laboral. A câmera construía seus personagens protagonizando existências extraordinárias e propositivas, ocupados em ações socialmente úteis e afirmativas. Jovens homens e mulheres se entregavam em júbilo ao trabalho e esse era encenado como uma atividade de prazer lúdico e criativo. Os *Prominente* surgiam em cena a todo tempo. Nesse paraíso concentracionário, os idosos aparentavam vigor e resolução e as crianças asseadas se alimentavam fartamente. Os doentes se beneficiavam com banhos de Sol num gracioso gramado: a doença se assemelhava a um estado de paz e contemplação. Não havia nenhum vestígio da fome, da carência, de epidemias ou de superpovoamento nessa Theresienstadt. Somente mais tarde se soube que as crianças desnutridas devoraram desesperadamente quase todo pão antes da câmera rodar, que o concerto do celebrado maestro Karel Švenk para uma audiência de notáveis fora filmada em plano americano porque ele vestia calças em farrapos, que os jardins eram adereços de cenário, que quartos entulhados foram esvaziados para sugerir ambientes arejados e que se conjuraram todos os dispositivos ficcionais com o fim de produzir um sonho radiante (Tegel 2007, 220-223).

A epifania de um pequeno mundo perfeitamente limpo e integralmente judaico nas remotas fronteiras de uma fortaleza secular, escondida das agruras da His-

tória e dos perversos efeitos da diferenciação, atualizava uma fantasia peculiar à mentalidade nazista: o retorno ao estado originário, anterior à corrupção do homem pela sua submersão no tempo e seu distanciamento da natureza. Quando encenada por judeus, essa fantasia atestava que nenhuma Solução Final fora suficientemente final ao ponto de erradicar a magnética ilusão de um reencontro num tempo das origens, anterior à cisão entre o homem e o mundo, sujeito e objeto. A fraude documental não apenas racionalizava uma ficção para camuflar as atuições reais do genocídio, mas também formulava um espaço ideal do desejo, insulando-o fora do tempo e da História, apartando-o de todas as calamidades terrenas. Em uma pequena Shangri-lá da Tchecoslováquia, o filme projetava o ilegítimo imaginário de uma comunidade racialmente realizada em seus valores fundamentais: a comensalidade, a preservação da cultura, o benefício do labor comunal e a higidez de um sangue que não mais se misturava. Que o destinatário desse devaneio fosse agora o judeu ao invés do ariano, não remanesceia contrassenso algum. Interpelado pela moldura paranoica do nacional-socialismo, a presentificação do desejo já não pretendia efetuar nenhuma articulação eficiente entre o real e o imaginário. Porquanto a paranoia submerge o sujeito no objeto, não assombra que, para o ariano, a função final do judeu fosse formalizar, numa reduzida escala espetacularizada, a imagem que o antissemita fazia de si próprio, atestando inversamente o que Adorno e Horkheimer mais tarde discerniram. “Não há antissemita que não seja levado instintivamente a imitar o que ele considera judeu” (Adorno e Horkheimer 1985, 151). Pois em *Theresienstadt* o que o nazismo oferecia era uma imitação pervertida dele mesmo.

Uma imitação, porque o fascismo alemão já nascera como um gesto de repetição mecânica, para dar aos ressentimentos recalcados pela História a envergadura do ornamento de massa. E também uma perversão, porque o nazismo cultivou até o fim o recalque no seu objeto, o judeu. No momento em que a realidade resistiu a qualquer possibilidade de simbolização, o recalque retornou para reinvestir esse objeto com os anseios do seu sujeito. Nem um ódio contra si, nem contra o objeto, mas contra o real que obstruía a fruição fusional de um no outro. Pela idealização do ódio, o cenário de Theresienstadt remetia o ariano para o outro lado da alteridade. Fornecia um retrato invertido de Auschwitz – aqui, nenhuma síntese era possível exceto pela aniquilação total do objeto no sujeito: ali, o mesmo se verificava, mas pelo completo desaparecimento do sujeito no objeto.

Nos seus múltiplos territórios de penetração, nenhuma instância do fascismo alemão subsistia como uma criação autêntica ou uma produção original da realidade. O nazismo, com seus símbolos e fórmulas cuidadosamente articulados – as caveiras, os uniformes, a disciplina ritualizada dos desfiles, a gestualidade e as palavras de ordem repetidas à exaustão – era, *per se*, uma coletivização da imitação (Adorno e Horkheimer 1985, 152). O nacional-socialismo se inscreveu na História como um traço arcaico. Atualizou na contemporaneidade um aspecto peculiar da mentalidade pagã: a admissão de que todo ato já se realizara previamente por outros homens no tempo das origens. Do ponto de vista do sujeito arcaico, tudo o que se apresentava pelo gesto já existiu um dia. Todos os gestos preenchidos de sentido replicavam ações praticadas *ab origine* por deuses e heróis. De tal maneira que inexistia qualquer atividade profana – tudo participava do sagrado: a caça, a pesca, a agricultura, os jogos, as batalhas, o sexo. Todas as experiências se investiam de um propósito definido, continham um significado místico, pertenciam, em sua origem, a algum episódio da trama divina: eram, portanto, gestos rituais. De tal maneira que os ritos que emulavam o paradigma divino suspendiam o devir mecânico do tempo. Transportavam o celebrante para uma outra temporalidade. A ritualização do gesto fundador ocorria, então, no mesmo instante mítico de sua primeira efetivação. Uma fusão temporal suspendia a cisão entre o passado e o presente e instaurava um tempo cósmico. O gesto ritualístico interrompia a História e reiniciava o mito. Regenerava um mundo adulterado, restituindo o ato fundador originário, recriando-o em cada um de seus momentos. Um dos miraculosos prodígios psíquicos dos ritos de imitação era, pois, a suspensão provisória da História. O efeito psicológico dessa abolição somente podia ser descrito como uma ruptura radical. O sujeito se

lançava numa indescritível experiência de se sentir ele próprio. Ele se resignificava e toda sua vida desaparecia em uma transformação extrema, um misto de milagre e revelação (Eliade 2009, 16-17, 41, 48-51, 93-94).

Por uma condição de permanente contágio do mítico no histórico, a História tende ao mito. O mito é a premissa de qualquer grande narrativa universal e também das metanarrativas subsidiárias orientadas para estabilizar eventos independentes num mecanismo dialético que ora opõe classes sociais, ora raças ou culturas hegemônicas (Žižek 2008, 157). A memória da História é, consequentemente, a-histórica. Ela assimila, numa matriz mítica, eventos factuais, preservando de seus agentes somente aquilo que é exemplar, enquanto seus episódios sucumbem à ação corrosiva da mistificação. A História se escreve, então, não no fato, mas na lenda, sintetizada em seus personagens grandiosos ao invés da totalidade de seus atores sociais (Eliade 2009, 57-62). Enquanto fato histórico, o nazismo consistiu precisamente num esforço monumental de erradicação da História pela fixação de uma identidade deliberadamente constituída em torno de um mito coroado de ritos. Entre a estrela e a cruz (denominadores pagãos da vida e da morte); pelos raios da *Sonnenrad*, a roda solar traçada nas extremidades da *Hakenkreuz*, a cruz gamada da suástica; com as runas da vida na forma raiada das trovejantes iniciais da SS; em objetos materiais como a *Blutfahne*, a bandeira riscada pelo sangue dos rebeldes de Munique – o nacional-socialismo se escrevia mediante símbolos para saltar da História mito adentro (Klemperer 2009, 130-131, 186). Essa mitopoiese buscava constituir tardiamente seu próprio sujeito. Almejava por “mitos construtores” – não apenas a recuperação de mitologemas antigos, mas a constituição de uma nova mitologia, a escritura de “mitos do futuro”: *Mimesis e methexis*, imitação mítica e fusão pela participação mística, ao mesmo tempo (Lacoue-Labarthe e Nancy 2002, 30-31, 37, 42-44).

Ao contrário desses alemães ressuscitado da História pelo mito ariano, os judeus europeus prosseguiram numa cultura de margens. Precocemente desenraizados da História, só voltaram a ela pela violência nazista, num gesto que pretendia erodir a própria historicidade. Muito antes disso, contudo, reconheciam-se por uma situação comum de exclusão e alienação (Žižek 2013, 184-185). Sua memória de grupo se constituía de uma mistura de recordações amargas, de lembranças de guetos, de êxodos, de grandes ciclos de perseguições, de massacres e, sobretudo, de agressões e sofrimentos cotidianos recebidos com resignação pelo que atravessaram vinte séculos de rejeição. Errabundos e odiados, a diáspora fez deles um povo sem passado, uma sociedade dispersa sem memória, nem mártires. Sua única tradição era a impassibilidade com a qual enfrentavam as fabulosas desditas que o Ocidente cristão lhes impôs (Sartre 2009, 72, 90-91).

A ideia de judeu antecedeu sua realização. “Longe que a experiência engendra a noção de judeu”, verificou Sartre, “é essa que esclarece a experiência contrária: se o judeu não existisse, o antissemitismo o inventaria” (Sartre 2009, 12). Daí que Sartre interpelasse o antissemitismo como uma paixão. Enquanto tal, alimentava a si mesmo, escapava à dinâmica do argumento: não dependia da realidade para subsistir. O antissemita se fazia um sujeito coletivo pela socialização da sua insignificância. Um fenômeno particularmente rampante nas classes médias, um “esnobismo dos pobres” que provia ao seu sectário não apenas a felicidade de odiar, mas lhe afiançava também o júbilo de uma mediocridade partilhada. Pois, os *Junkers* possuíam as riquezas da terra, os operários, a consciência de sua classe internacional, enquanto os antissemitas tinham o judeu. Detestá-lo significava pertencer a uma elite, a uma apaixonante aristocracia de nascença (Sartre 2009, 15, 29, 39). “Cavalheiro do Bem, o antissemita é sagrado, o judeu é, ele também, sagrado à sua maneira: sagrado como os intocáveis, como os indígenas atingidos por um tabu. Assim, a luta é levada ao plano religioso e o fim do combate não pode ser outra coisa que uma destruição sagrada” (Sartre 2009, 46).

Homines sacri

Sagrados, tanto o judeu, quanto o ariano – esse com seu louro sangue virgem; aquele, destituído além de qualquer remissão. Num curioso fenômeno linguístico pelo qual determinadas palavras (as *Urwörter*, “palavras primitivas”) assentavam simultaneamente dois significados, Freud reconheceu as mesmas engrenagens dos sistemas de deslocamento, condensação e recalque pelos quais o inconsciente se dá a saber. Observou que o termo latino *sacer*, por exemplo, designava tanto “sagrado”, “augusto”, o “consagrado aos deuses” quanto seu contrário, o “maldito”, o “excluído da comunidade”. A palavra sintetizava uma antítese completa de significação sem demandar qualquer alteração morfológica. *Sacer*, no mundo romano, absorvia o domínio do tabu que sequestrava um objeto – pessoa ou coisa – da esfera terrena, marcando-o de uma só vez como santo e poluído, puro e sujo, sacro e corrompido (Freud 1996a, 161-7, 180-181).

Essa síntese da antítese, Freud interpretou como um renitente resíduo da mente arcaica incrustado nas línguas contemporâneas, o qual refutava a lógica da separação encerrando dois conteúdos num só continente. A contrassignificação implicava em interdependência cognitiva: a contradição era parte do sentido e esse desaparecia quando aquela inexistia (Freud 1996b, 180-181). No vocabulário do sagrado, a figura do *homo sacer*, atentou Freud, identificava a senha pela qual o bendito e o maldito se contaminavam mutuamente. Não continha dois gêneros distintos, mas duas variedades complementares e coincidentes. Em torno desse referente flutuante, *sacer*, sagrado e mundano pivotavam promiscuamente na máquina sacrificial. Nem imolação, nem homicídio: assassinado, o *homo sacer* era enfim devolvido aos deuses (Agamben 2007b, 69).

A mesma incongruência que perturbava o termo *sacer*, Giorgio Agamben identificou no significante “povo”. Em todas suas variantes linguísticas ocidentais – *peuple*, *people*, *pueblo*, *popolo*, *Volk* – o vocábulo comporta duas significações opostas: *Povo*, corpo político integral da nação, o sujeito soberano e *povo*, os carentes, os excluídos, os miseráveis. Nesse conceito dialético, que impõe um duplo movimento cognitivo, conectando dois extremos, Agamben apontou a estrutura política primária: vida nua, povo, e existência sociopolítica, *Povo*. O povo é, daí, o marcador do cisma da sociedade em classes, raças e qualquer outro sistema de cisão, carregando consigo a fratura que separa os incluídos dos excluídos (Agamben 2007a, 183-185).

Conquanto a política moderna trabalha para esvaziar essa lacuna, eliminando o povo do Povo, o extermínio judaico na Alemanha nazista realizou a culminância do embate entre as duas acepções. Vida matável e insacrificável, “vida que não merece ser vivida”, o referente negativo da soberania, *homo sacer par excellence*, o judeu era ali o marcador da divisão. Um povo impermeável à integração no corpo político nacional (supunha-se que sua assimilação fosse invariavelmente simulada), ele perseverava em estampar a divisão. Os labores do nazismo perseguiram a quimera de um Ocidente liberto da ruptura, impondo pela luta desproporcional o *Volk* alemão, o corpo político integral. Consagrando o povo judeu à morte, o *Povo* ariano lançou ambos num perpétuo rito sacrificial, votando tanto um quanto o outro a uma purificação sem fim, porque inútil, perseguindo a fantasia de produzir o Povo sem povo (Agamben 2007a, 121, 185-186).

Nos campos de concentração, o judeu tornara-se exatamente esse ser paradoxal, o *homo sacer* movendo-se num cenário irreal. Já não pertencia nem ao mundo dos vivos, nem ao mundo dos mortos – um morto que ainda vivia, um vivente incondicionalmente separado da vida, um ente em simbiose com a morte, um defunto velando seu próprio funeral numa comunidade racial destinada à inexistência. Por isso, ele viria a adquirir, em *Theresienstadt*, o prestígio de tabu. A fantasia racista tramada ao redor da cidade-prisão invocava uma confraria arcaica de intocáveis, de extraviados, de *Prominente*, uma sociedade consanguínea, endogâmica, homogênea, fechada, impenetrável. Alheias aos rigores do tempo e aos desastres da História, as “vidas que não mereciam ser vividas” fruíram ali de uma última e infinita sobrevida.

Falsa natureza

O horror à História, a crença na regeneração do mundo, a abolição do sujeito numa descarga libidinal, o gozo escatológico, todos os traços da mentalidade arcaica enfim, não desapareceram na era moderna. Muito ao contrário, um resíduo recalcado da experiência arcaica resistiu nas margens da historicização do tempo. Perpassou, por exemplo, o propósito marxista de libertação da humanidade com o desfecho da luta de classes. E quando enunciava a História como uma queda, reivindicando a emancipação do sujeito massificado pela criação de um novo homem, remido, restituído em toda sua grandeza num mundo regenerado, o fascismo também revivia a transcendência do primitivo pela radical imersão na natureza (Eliade 2012, 167, 176-82).

Informada na teoria organicista como uma dimensão mítica originária, a natureza condicionava o irracional, transfigurando-o em sangue e solo, na “alma do povo”, para oferecer uma realidade que não admitia conhecimento, apenas reconhecimento. Ela não significava um fator produtivo ou um espaço de disputa, mas se apresentava como um mito. Enquanto tal, servia de derradeiro bastião contra a depravação da História. A natureza era eterna, divinamente concebida e implícita na nação e no povo. Sua constância ultrapassava as cambiantes estruturas historicamente construídas (Marcuse, 2009, 1-3, 9-10, 16). Uma noção que tornava mais significativa a sequência particularmente artificial de *Theresienstadt* em que os internos regavam suas plantas, aravam o solo e pareciam comungar, sob o céu ensolarado, das forças telúricas e solares que, até então, haviam sido o leitmotiv da excelência ariana.

O naturalismo nazista modulava precisamente uma semântica da sociedade por aquilo que era próprio à biologia – o *Volk*, fator de constituição do sujeito do sangue, o qual emergia do solo, capacitado pela força da pátria, protegido pelas bênçãos inalienáveis de sua raça. A natureza designava uma unidade originária essencial, anterior à diferenciação em classes e grupos. Preservava um caráter autossuficiente, uma totalidade genuína e única. No nazismo, essa retórica em torno da natureza incidia deliberadamente contra o juízo da razão. A mistificação da agricultura opunha a glorificação do natural contra a hostilidade da metrópole. O naturalismo efetuava uma simbiose da raça ao chão. Registrando a sociedade em determinantes orgânico-naturais (raça e povo, sangue e solo) e espirituais (o realismo heroico-nacionalista), a doutrina organicista da História principiara na comunidade natural e terminara na comunidade de destino. Essa foi a contradição daquela – pois o destino da comunidade não era a harmonia modelada pela natureza, mas a vitória final de uma sociedade predestinada racial e espiritualmente a triunfar. Nessa comunidade final, aboliu-se o materialismo, dispensaram-se as riquezas externas, rejeitou-se a facticidade da História e a banalidade da existência burguesa. Tudo isso o heroísmo superou. Contra o materialismo, a nova comunidade do povo ariano opôs valores ideais: honra, moralidade, retidão, dever, coragem. E, sobretudo, uma vida de ascetismo sob o signo do trabalho (Marcuse 2009, 15-18). Mas em 1944, quem enfim consumou essa decantada síntese não foi o nórdico, e sim o semita. Realizando-a numa comunidade de judeus perfidamente reconstituída num remoto campo de concentração tcheco, o que o nazismo legou, num de seus derradeiros documentos audiovisuais, foi a falsidade da própria Gestalt ariana.

Conclusão: a minissociedade do espetáculo

A Alemanha moderna nasceu como espetáculo. Veio ao mundo, em sua forma contemporânea, nos palcos de Bayreuth. Ali, a experiência espetacular precedeu o investimento político. Muito antes de passar à gestão dos sistemas de concentração e organização do poder executivo, a identidade nacional alemã foi um produto constituído ao redor da cultura. A afirmação de um caráter tipicamente germânico se consumou primeiramente nas artes – a música, a literatura e o teatro – e, somente mais tarde, na casa real dos Hohenzollern e nos feitos de Bismark. O projeto de um teatro nacional precedeu emblematicamente a unificação política e a espetacularização do nacionalismo (Strobl 2009, 31). Na

Bayreuth de Wagner se urdiu, em primeira mão, a inflamada miragem de um povo alemão com sua cultura arcaica rebatida no centro da era contemporânea. Numa embriagante torrente de imagens sonoras e visuais, Wagner teceu a transfigurante fantasia de uma nascente nação num registro tão arrebatador que desafiaria o tempo, ecoando mesmo nos lugares onde os horrores não teriam fim (Adorno 2011, 317-318).

As disposições musicais wagnerianas, opinou Adorno, anteciparam o narcisismo das massas, a neurótica fixação endogâmica do pangermanismo, o arrasador apelo do triunfo da vontade e o nacionalismo delirante que o nazismo tomaria como emblemas. A partir dessa incandescente matéria prima, a política se transfixou como obra de arte e a arte atingiu uma máxima encarnação política. A estrada que se iniciava em Bayreuth, recordou Adorno, terminaria em Nuremberg. A Alemanha nazista era uma resposta catártica – teatral e política – às tentações demoníacas que mantiveram o país na servidão durante a época weimariana: o internacionalismo, o universalismo, o liberalismo, o bolchevismo, a democracia. Os alemães haviam sucumbido às tentações, mas o Reich os perdoou. Pecadores convertidos que abjuravam aos falsos ídolos da modernidade, negando os trabalhos nefandos da República, renasciam purificados na forma de uma massiva audiência, o novo caldeirão da nação. (Adorno 2011, 321-322, 326).

Era então uma moldura dentro de uma moldura o que se via em *Theresienstadt*, um rebatimento da fantasia incidindo sobre si mesma, imputando ao objeto – uma minissociedade do espetáculo – o molde de satisfação do desejo que o sujeito do fascismo assumira como seu. Congelado pela câmera, o campo modelo era não apenas um apagamento dos horrores produzidos pela História, mas um esforço patológico de apagamento da própria História. Um cenário de deformação do tempo vivido, ele oferecia a contrassenha à delirante Nuremberg de *Triumph des Willens* (O triunfo da vontade, 1935, de Leni Riefenstahl). No Altersghetto, a Alemanha chegava ao fim de um espetáculo principiado com as épicas marchas das falanges fascistas – de Nuremberg a Theresienstadt, assistia-se à mesma ficcionalização que produzia uma alternativa estridente onde o real que resistia à representação se comutava em espetáculo para as massas.

Assim como nas culturas arcaicas, as contemporâneas sociedades do espetáculo rejeitaram a História, substituindo o tempo linear por um tempo cíclico, porém dentro de uma moldura ideológica diametralmente diversa. O tempo circular fascista foi uma deturpação que não pretendia remeter à origem, mas se tornar ele próprio o ato originário. Nessas sociedades espetaculares, restitui-se a experiência não de um tempo cíclico, mas pseudocíclico, um tempo sem vitalidade, um tempo-mercadoria, consumível. A representação da vida adquirira contornos espetaculares enquanto a banalidade do cotidiano permanecia sem uma linguagem de referência e, portanto, sem acesso crítico – um refugio apático do espetáculo, destituído de registro em qualquer uma de suas instâncias (Debord 2013, 149-157).

“Um discurso ininterrupto que a ordem faz de si mesma”, “seu monólogo laudatório”, “o autorretrato do poder na época de sua gestão totalitária” – por espetáculo, Debord definia uma especialização do poder, um discurso que arrasava todos para o centro da encenação do vivido. Produzia uma vida aparente, capturada na miserável abundância do banal. Assim, justificava uma sociedade sem justificativa. O espetáculo garantiu ao mundo a condição de um pseudogozo. Ele antecipava, selecionava e padronizava as experiências sociais possíveis. Definia o programa e os anseios da classe dirigente, determinava os bens e valores pelos quais ela deveria punir e oferecia aos insatisfeitos falsos modelos de revolução. Pela forma do espetáculo se anteviam as estruturas subterrâneas do desejo massificado (Debord 2013, 53-54).

Quando exibido pela primeira vez no Palácio Czernin de Praga, em março de 1945, cerca de quatro milhões de judeus já haviam sido aniquilados pela massificação do desejo de purificação nazista (mais 1,5 milhão seria exterminado posteriormente). *Theresienstadt* era, nessa ocasião, o retrato de um mundo insubstancial habitado por fantasmas. No momento da estreia, a maioria das pessoas que

transitavam na tela já não vivia mais. Uma segunda exibição ocorreu no próprio local das filmagens no início de abril para representantes de organizações internacionais, entre elas uma nova missão da Cruz Vermelha que negociava com as autoridades do Reich a libertação dos prisioneiros remanescentes. O desígnio originário de fraudar as evidências para restaurar a credibilidade das medidas antissemitas defendidas pelo regime jamais se concretizou. Antes da primeira cópia chegar aos observadores estrangeiros, os russos libertaram Majdanek e encontraram indícios suficientes para conjecturar a extensão e a gravidade da Solução Final (Tegel 2007, 223-224).

Às vésperas do desfecho da guerra, o filme não serviu a nenhum propósito, exceto o de desvelar uma fantasia delirante. Para uma plateia alemã de 1945, a visão dessa cidade paradisíaca, preservada dos bombardeios aliados, povoada por uma saudável comunidade racial, num dia a dia beatífico que desconhecia as privações da guerra teria soado como uma devastadora traição. Expostos aos sacrifícios do racionamento e à angústia dos estertores do Reich numa cacofonia de pronunciamentos contraditórios, a fantasmagoria daquela Theresienstadt de papelão teria significado aos alemães mais do que uma miragem. Era a próprio desejo ariano abandonando-se para ser definitivamente realizado no judeu (Tegel 2007, 212).

O falso documentário filmado em Theresienstadt prestava um testemunho cifrado da paralisia da representação diante da impermeabilidade do trauma histórico. Quando uma determinada doutrina de interpretação da História não pôde mais responder aos acentos inexoráveis da realidade, a representação naufragou na fantasia e transmutou o destino do desejo, fazendo desaparecer o sujeito e colocando o objeto em seu lugar. Num deslizamento da significação, a imagem mediava a mensagem de que os judeus venceram a guerra pela qual os arianos combateram. Na sua última encarnação cinematográfica, esse inapreensível objeto do desejo antissemita se tornou então pura somatória de imagens, o espetáculo na sua máxima acepção e, como tal, encerrou ele próprio a grande narrativa da luta racial.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. 2011. *Introdução à sociologia da música*. Traduzido do alemão por Fernando R. Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp.
- Adorno, Theodor W. e Horkheimer, Max. 1985. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Traduzido do alemão por Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Agamben, Giorgio. 2007^a. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Traduzido do italiano por Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Agamben, Giorgio. 2007b. *Profanações*. Traduzido do italiano por Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo.
- Arendt, Hannah. 1997. *The Origins of Totalitarianism*. Nova York: Harcourt.
- Courtade, Francis e Cadars, Pierre. 1972. *Histoire du cinema nazi*. Paris: Eric Losfeld.
- Debord, Guy. 2013. *La Société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Eliade, Mircea. 2009. *Le mythe de l'éternel retour*. Paris: Gallimard.
- Eliade, Mircea. 2012. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico religioso*. Traduzido do francês por Sonia Cristina Temer. São Paulo: Martins Fontes.
- Evans, Richard J. 2009. *The Third Reich at War*. Londres: Penguin Books.
- Freud, Sigmund. "A significação antitética das palavras primitivas". Em *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XI*. 1996a. Traduzido do alemão e do inglês por Durval Marcondes J. Barbosa Corrêa, Walderado Ismael de Oliveira, David Mussa, Clotilde da Silva, Jayme Salomão e Paulo Dias Corrêa. 161-7. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. "Esboço de psicanálise". Em *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XXII*. 1996b. Traduzido do alemão e do inglês por Maria Aparecida Rego. 155-219. Rio de Janeiro: Imago.
- Hilberg, Raul. 1991. *La destruction des Juifs d'Europe II*. Traduzido do inglês por Ma-

- rie-France de Palomêra e André Charpentier. Paris: Gallimard.
- Hilberg, Raul. 2006. *La destruction des Juifs d'Europe III*. Traduzido do inglês por Marie-France de Palomêra, André Charpentier e Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris: Gallimard.
- Hull, David Stewart. 1969. *Film in the Third Reich: a Study of the German Cinema 1933-1945*. Berkeley: University of California Press.
- Klemperer, Victor. 2009. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich*. Traduzido do alemão por Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Klüger, Ruth. 2005. *Paisagens da memória: autobiografia de uma sobrevivente do Holocausto*. Traduzido do alemão por Irene Aron. São Paulo: Editora 34.
- Lacoue-Labarthe, Philiooe e Nancy, Jean-Luc. 2002. *O mito nazista seguido de O espírito do nacional-socialismo e seu destino*. Traduzido do francês por Márcio Selligman-Silva. São Paulo: Iluminuras.
- Leiser, Erwin. 1974. *Nazi Cinema*. Traduzido do alemão por Gertrud Mander e David Wilson. Nova York: Collier Books.
- Marcuse, Herbert. 2006. *Negations*. Traduzido do alemão por Jeremy J. Shapiro. Londres: Mayfly Books.
- Sartre, Jean-Paul. 2009. *Réflexions sur la question juive*. Paris: Gallimard.
- Schulte-Sasse, Linda. 2003. *Entertaining the Third Reich: Illusions of Wholeness in Nazi Cinema*. Durham e Londres: Duke University Press.
- Singer, Claude. 2003. *Le Juif Süß et la propagande nazie: la histoire confisquée*. Paris: Les Belles Lettres.
- Strobl, Gerwin. 2009. *The Swastika and the Stage: German Theatre and Society, 1933-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tegel, Susan. 2007. *Nazis and the Cinema*. Londres: Hambledon.
- Welch, David. 2001. *Propaganda and the German Cinema 1933-1944*. Londres: I. B. Taurus.
- Welch, David. 2002. *The Third Reich Politics and Propaganda*. Londres: Routledge.
- Žižek, Slavoj. 2008. *The Sublime Object of Ideology*. Londres e Nova York: Verso.
- Žižek, Slavoj. 2013. *O amor impiedoso (ou: sobre a crença)*. Traduzido do alemão por Lucas Mello Carvalho Ribeiro: Belo Horizonte: Autêntica.

Filmografia

- Ein Mann will nacht Deutschland*. 1934. De Paul Wegener. Alemanha.
- Pettersson & Bendel*. 1934. De Per-Axel Branner. Suécia.
- Leinen aus Irland*. 1939. De Heinz Helbig. Alemanha.
- Robert und Bertram*. 1939. De Hei8ns Zerlett. Alemanha.
- Die Rothschilds Aktien auf Waterloo*. 1940. De Erich Waschneck. Alemanha.
- Jud Süß*. 1940. De Veit Harlan. Alemanha.
- Der ewiger Jude*. 1941. De Fritz Hippler. Alemanha.
- Ohm Krüger*. 1941. De Hans Steinhoff. Alemanha.
- Triumph des Willens*. 1935. De Leni Riefenstahl. Alemanha.
- Theresienstadt, ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet*. 1944. De Kurt Gerron. Tchecoslováquia.

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.

Anabela Branco de Oliveira

UTAD

António Cardoso

IPVC/CICS.Nova.UMinho

Daniel Maciel

ID+

Jane Pinheiro

UFP

Manuela Cachadinha

ESE-IPVC

Manuela Penafria

UBI | Labcom

Maria Alice Rocha

UFG

Maria Auxiliadora Machado

UNIRIO

Maria do Céu Marques

CEMRI-UAb

Patrícia Nogueira

UBI | ICNova

Raquel Pacheco

CIAC | UAig

C
E
1
i
A
M
N
S