

# ENCONTROS DE CINEMA

7º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL  
DE CINEMA DE VIANA 2018

**COORDENAÇÃO**

DANIEL MACIEL

PATRÍCIA NOGUEIRA

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

CARLOS EDUARDO VIANA

# **ENCONTROS DE CINEMA**

**7º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL  
DE CINEMA DE VIANA 2018**

ISBN 978-989-54416-3-1

AO NORTE – ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL

# FICHA TÉCNICA

**TÍTULO:** Conferência Internacional de Cinema de Viana 2018

**COORDENAÇÃO:** Daniel Maciel, Patrícia Nogueira, José da Silva Ribeiro e Carlos Eduardo Viana

**TIPO DE PUBLICAÇÃO:** Livro

**TIRAGEM:** Edição electrónica

**FORMATO:** PDF

**ISBN:** 978-989-54416-3-1

**DATA DE PUBLICAÇÃO:** Março de 2020

**EDIÇÃO:** AO NORTE

**CIDADE:** Viana do Castelo

**ÁREA TEMÁTICA:** Artes | Cinema | Educação

**DESIGN:** Carlos Coutinho – publiSITO

# COMISSÃO CIENTÍFICA

## **ADRIANA BAPTISTA**

*Escola Superior de Media Artes e Design (ESMAD) do Instituto Politécnico do Porto*

## **ALICE FÁTIMA MARTINS**

*Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, CNPQ, Coordenadora da Rede de Cooperação Internacional em Educação, Artes e Humanidades*

## **ANABELA BRANCO DE OLIVEIRA**

*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Diretora do Festival Rios*

## **ANABELA MOURA**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo*

## **ANTÓNIO CARDOSO**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo*

## **ANTÓNIO COSTA VALENTE**

*Escola Superior Artística do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade de Aveiro, Diretor do Cineclub e Festival de Avanca*

## **CARLOS ALMEIDA**

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo*

## **DENISE CARDOSO MACHADO**

*Universidade Federal do Pará, Diretora do Festival do Filme Etnográfico do Pará*

## **FERNANDO MANUEL ROCHA DA CRUZ**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

## **FERNANDO MIRANDA**

*Instituto de Artes, Universidade de la Republica, Uruguai*

## **FERNANDO REDONDO**

*Universidade de Santiago de Compostela*

## **GLÁUCIA DAVINO**

*Programa de pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura, Coordenadora do seminário de Roteirismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie*

## **GUARACIRA GOUVÊA**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

## **JORGE CAMPOS**

*Cineasta documentarista*

## **JOSÉ DA SILVA RIBEIRO**

*Universidade Federal de Goiás e Coordenador da Rede de Cooperação Internacional em Educação, Artes e Humanidades*

## **LARA LIMA SATLER**

*Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás*

## **LISABETE CORADINI**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

## **LUIZA PEREIRA MONTEIRO**

*Universidade Estadual de Goiás*

## **MANUELA PENAFRIA**

*Universidade da Beira Interior, Associação de Investigadores de Imagens em Movimento*

## **MARIA AUXILIADORA MACHADO**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro*

## **MARIA DO CÉU MARQUES**

*Universidade Aberta, CEMRI – Media e Mediações Culturais*

## **PAULO CUNHA**

*Universidade de Coimbra*

## **PATRÍCIA MONTE-MOR**

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro, coordenadora da Mostra internacional do Filme Etnográfico do Rio de Janeiro*

## **RAFAEL DE ALMEIDA TAVARES BORGES**

*Cinema, Universidade Estadual de Goiás*

## **RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO**

*Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás*

# COMISSÃO ORGANIZADORA

## **ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO DA PUBLICAÇÃO**

Daniel Maciel e Patrícia Nogueira

## **AO NORTE**

Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel, Rui Ramos

## **GRUPO DE ESTUDOS DE CINEMA E NARRATIVAS DIGITAIS**

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

## **CEMRI – MEDIA E MEDIAÇÕES CULTURAIS, UNIVERSIDADE ABERTA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

José da Silva Ribeiro

## **ESE – IPVC**

Anabela Moura, Carlos Almeida

## **COORDENAÇÃO GERAL**

José da Silva Ribeiro, Daniel Maciel, Patrícia Nogueira, Carlos Eduardo Viana

# ORGANIZAÇÃO

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

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos dias 03 e 04 de maio de 2018, e ocorreu no âmbito dos XVII Encontros de Cinema de Viana.



# ENCONTROS DE CINEMA

## CONTEÚDOS

### 9 APRESENTAÇÃO

## PARTE I CINEMA E ESCOLA

### 12 CINEMA E INFÂNCIA: OS ESCRITOS DE DANTE COSTA NA REVISTA SEARA NOVA

*RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO*

### 19 CINEMA SEM CONFLITOS: QUANDO ATRAVÉS DO CINEMA TAMBÉM SE PODE MEDIAR CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

*JOSÉ ALBERTO RODRIGUES*

*RICARDO BRAGA SILVA*

*IVAN GOUVEIA*

### 33 O DOCUMENTÁRIO E O DISCURSO EDUCATIVO: A VOZ DA CRIANÇA NO CINEMA

*ANA LUÍSA OLIVEIRA*

*ADRIANA BAPTISTA*

*MARCO CONCEIÇÃO*

*PEDRO SENNA NUNES*

### 46 A RELAÇÃO DO ESPECTADOR COM O SUJEITO FÍLMICO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DO CLOSE-UP

*SARA SANTOS*

*ADRIANA BAPTISTA*

### 58 (RE) CONSTRUÇÕES ANÍMICAS- (RE)COMEÇAR

*ANABELA MOURA*

*ANA SALDANHA DIAS*

*VASCO PIMENTA DE CASTRO*

### 64 O CINEMA NA ESCOLA: O FAZER COMO PRÁTICA CURRICULAR

*MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO ROCHA*

*JULIANA RIBEIRO MARRA*

*SANTIAGO LEMOS*

### 76 O ENSINO DE CONTEÚDOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS COM RECURSO AO CINEMA

*MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA*

### 86 CINEMA-EXPERIÊNCIA: DEVIR DA EDUCAÇÃO NA POÉTICA DO CINEMA

*MARIA THEREZA DIDIER DE MORAES*

### 97 MUITO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: OS AUDIOVISUAIS PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES NO SÉCULO 21\*

*JANE PINHEIRO*

# PARTE II CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA

## 116 EXPRESSIONISMO E TEMA DO VAMPIRO EM SHADOW OF A DOUBT (MENTIRA) DE ALFRED HITCHCOCK

*RAFAEL GOMES FILIPE*

## 131 RUMO A UMA MANIPULAÇÃO DA MEMÓRIA PELA CIÊNCIA? UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA AOS FILMES FINAL CUT E ETERNAL SUNSHINE OF THE SPOTLESS MIND

*CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE*

## 143 CINEMA NOVO DOCUMENTÁRIO: O CASO DE JOAQUIM PEDRO DE ANDRADE

*EDUARDO TULIO BAGGIO*

## 148 O DOCUMENTÁRIO BIOGRÁFICO E A SEQUENCIALIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS

*ALBERTO SEIXAS*

*ADRIANA BAPTISTA*

## 165 A ESTÉTICA DO CRU: DA REVOLUÇÃO DIGITAL DOMÉSTICA AO CINEMA COMERCIAL

*MIGUEL LÓPEZ CALZADA*

## 179 RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS: O CASO DE ESTUDO DA BINAURAL/NODAR

*TIAGO FERNANDO GUIMARÃES DIAS DOS SANTOS*

*MIGUEL CARVALHAIS*

*SORAIA FERREIRA*

## 191 O CINEMA OCUPA A PRAÇA: IMAGENS E IMAGINÁRIOS DA CIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CINEVILA

*TATIANE MENDES PINTO*

# ENCONTROS DE CINEMA VII

## APRESENTAÇÃO

A Conferência Internacional de Cinema de Viana realiza-se anualmente como parte do programa dos Encontros de Cinema de Viana, promovidos pela Associação AO NORTE e pela Câmara Municipal de Viana do Castelo. A organização da Conferência Internacional de Cinema de Viana 2018 foi levada a cabo pela sua comissão organizadora, composta a partir da colaboração estreita entre o Grupo de Estudos de Cinema e Narrativas Digitais da Associação AO NORTE, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a Câmara Municipal de Viana do Castelo, com apoio do CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta e a Universidade Federal de Goiás (Brasil).

Este livro, tal como a Conferência, estrutura-se segundo dois grandes eixos. O primeiro, de nome “Cinema e Escola”, especifica a pesquisa e reflexão sobre o ensino do cinema e o cinema em contexto de ensino. O segundo eixo, denominado “Cinema: Arte, Ciência e Cultura”, por sua vez, acolhe a reflexão sobre o cinema nas suas múltiplas vertentes, desde a análise fílmica e cinematográfica à reflexão sociológica e política dentro e fora do filme.

Os artigos aqui publicados resultam da colaboração de participantes da Conferência Internacional de Cinema de 2018, e respetiva submissão de textos originais a um processo de revisão.

### CINEMA E ESCOLA

Abrimos esta edição com o artigo de Rita Furtado, que propõe pensar sobre a emergência de uma preocupação com os efeitos do cinema, sejam positivos ou negativos, na formação e bem-estar psicológico de crianças; para o efeito, Rita Furtado analisa dois artigos publicados por Dante Costa, nos anos 30, na revista Seara Nova. Transpondo para a contemporaneidade em Portugal, seguimos com a exposição e problematização que José Alberto Rodrigues, Ricardo Silva e Ivan Gouveia fazem em torno do projeto Cinema Sem Conflitos, um programa educativo que mobiliza o cinema e o estado da arte na mediação de conflitos, com o objectivo de prevenção e combate à indisciplina escolar.

Com uma inversão de enfoque, Ana Oliveira e Sara Santos abordam o ensino doméstico e a sua representação em documentário, apontando diferentes formas como as técnicas cinematográficas são fundamentais na produção documental em contexto educativo. Ana Oliveira, a partir dos filmes *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017), dedica o seu texto à reflexão sobre o processo de filmagem e edição, considerando os desafios éticos e técnicos que este levanta. Sara Santos, por sua vez, aborda a construção do sujeito fílmico através de técnicas como a do close-up, visando a criação de uma relação íntima de identificação entre espectador e personagem, e analisando para esse efeito o documentário *Être et Avoir* (Philibert, 2002).

Voltando-nos para a utilização do cinema em contexto pedagógico e de sala de aula, seguimos com três artigos que abordam diferentes contextos e aplicações. Começamos com Anabela Moura, Ana Saldanha Dias e Vasco Castro, que contrapõem uma reflexão sobre a vida e obra de Almada Negreiros e a sua abor-

dagem pedagógica e fílmica com o projeto CinePoesia; continuamos com Maria Alice Rocha, Juliana Marra e Santiago Lemos, que descrevem um projeto de ensino para a disciplina de História e Cinema, e os eixos em que foi planejada a sua execução; e finalizamos este ciclo com Manuela Cachadinha, delineando a sua experiência e prática no uso do cinema como ferramenta para o debate de conteúdos das Ciências Sociais, aqui especificando o filme *Gran Torino* (Clint Eastwood, 2009).

Maria Thereza Moraes e Jane Pinheiro convidam-nos, finalmente, a sair da sala de aula e a desenhar caminhos transversais entre a escola e o mundo exterior. Maria Moraes abre o tema, transgredindo as fronteiras entre o cinema, a educação, e a poética, numa narrativa em viagem que parte da experiência de criação fílmica com estudantes de graduação, e que nos obriga a refletir sobre a cidade. Fechando esta edição do ebook da Conferência, por fim, Jane Pinheiro abre caminhos futuros de reflexão sobre o uso proliferado de tecnologias audiovisuais por parte de adolescentes, e a democratização na produção fílmica que acompanha essa proliferação.

### **CINEMA: ARTE, CIÊNCIA E CULTURA**

Rafael Gomes Filipe abre este eixo, analisando em profundidade as influências do expressionismo na obra de Hitchcock, nomeadamente em *Shadow of a Doubt*, delineando uma inflexão própria do cineasta que se afirma como gesto estético próprio, original e único. A análise fílmica continua no artigo de Carlos Trindade, que entrecruza e choca a bioética, a neurociência e a biotecnologia com a forma como os filmes *Final Cut* (Omar Naim 2004) e *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (Michel Gondry 2004) reflectem criticamente sobre a manipulação da memória e do esquecimento. Já Eduardo Baggio propõe percorrer a obra de Joaquim Pedro de Andrade, tracejando as influências do Cinema Novo ao longo dos seus documentários e apontando proximidades e distâncias entre as obras e o movimento cinemanovista.

Partindo para o entrecruzamento do audiovisual com paradigmas culturais contemporâneos, seguimos com Miguel López-Calzada, que delimita as formas de representação trazidas pela expansão de equipamentos de gravação domésticos no campo de uma “estética do cru”, continuando a sua análise na influência desta estética na ficção comercial, com vista à produção de um ar de autenticidade. Também Alberto Seixas reflete sobre mecanismos de reprodução do real, mas aqui voltando-se para o documentário biográfico, identificando técnicas cinematográficas empregues nos documentários *Le tombeau d’Alexandre* (Chris Marker, 1993) e *Finding Vivian Maier* (John Maloof e Charlie Siskel, 2013).

Trazendo o cinema da tela para prática social, Tiago Santos e Tatiane Pinto finalizam esta secção com duas análises de caso. Tiago Santos propõe analisar o papel comunitário de residências artísticas, focando as atividades da associação Binaural/Nodar. Tatiane Pinto, por sua vez, percorre estéticas, práticas e impactos do cinema de rua decorrentes do projeto Cinevila, no Rio de Janeiro.

A presente edição foi organizada e revista por Daniel Maciel, colaborador da AO NORTE e membro do Grupo de Estudos em Cinema e Narrativas Digitais, colaborador do CRIA – Centro em Rede de Investigação em Antropologia, investigador do DIVERSITAS – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Universidade de São Paulo, e membro da APA – Associação Portuguesa de Antropologia e da EASA – European Association of Social Anthropologists; e por Patrícia Nogueira, igualmente colaboradora da AO NORTE, investigadora integrada no iNOVA Media Lab - IC NOVA e professora auxiliar convidada da Universidade de Coimbra.

Agradecemos aos autores, aos revisores e ao editor pelo cuidado e qualidade demonstrados nesta publicação. Agradecemos também à Associação AO NORTE e à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo a colaboração e concretização da Conferência, assim como desta edição.

Daniel Maciel  
AO NORTE | CRIA-UM

Patrícia Nogueira  
AO NORTE | iNOVA Media Lab - IC NOVA | Universidade de Coimbra.

# **PARTE I CINEMA E ESCOLA**

# CINEMA E INFÂNCIA: OS ESCRITOS DE DANTE COSTA NA REVISTA SEARA NOVA

RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO  
Universidade Federal de Goiás – Brasil

RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO

*Graduada em Pedagogia (UCG, 1987), Mestre em Educação (UFG, 2000), Doutora em Educação (Unicamp, 2007). Realizou estágio pós-doutoral em Sociologia da Arte na Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2014). Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atuando nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual está vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais.*

## RESUMO

O objetivo dessa comunicação é analisar como a frequência ao cinema e o modo como este influenciava positiva e negativamente seus espectadores, suscitou uma preocupação específica com a infância no início do século XX. Nesse sentido, os dois artigos de autoria do médico brasileiro Dante Costa, publicados na revista Seara Nova, *A questão da frequência infantil aos cinemas* (1938) e *A infância e o cinema* (1939), disponíveis no acervo da Cinemateca Portuguesa, abordam o modo como o cinema apresenta, para além da diversão e da instrução, outras possibilidades. Ao observar que há um interesse desde a idade pré-escolar pelo cinema, Dante Costa propõe que este seja estudado em suas possibilidades posto que funciona como um centro de excitação sensível e inteligível, que promove também, através do fascínio pelas imagens, associações rápidas. Dante Costa reconhece a importância social do cinema, visto que este promoveria a amplitude das ideias e o desenvolvimento da linguagem. Assim, sugere, como forma de preservar a infância, que “o lado obscuro e profundo” de possíveis influências do cinema deveria ser evitado através da classificação etária na frequência aos filmes. O cinema educativo e o cinema popular seriam formas de desenvolver nas crianças atitudes benéficas ao seu desenvolvimento ao tratar de temáticas significativas para cada idade. Assim, o referencial teórico dialoga com a concepção de infância presente no campo pedagógico e psicológico do período aqui tratado.

## PALAVRAS-CHAVE

Cinema, Infância, Seara Nova, Dante Costa

## ABSTRACT

The purpose of this communication is to analyze how the cinema's attendance and the way it influenced positively and negatively its viewers, raised a specific concern with childhood in the early 20th Century. In this sense, the two articles written by the Brazilian doctor Dante Costa, published in the Seara Nova journal, *A questão da frequência infantil aos cinemas* (1938) and *A infância e o cinema* (1939), available in the collection of the Portuguese Cinematheque, address the way as the cinema presents, in addition to the fun and education, other possibilities. In observing that there is an interest from pre-school age by the cinema, Dante Costa proposes that it be studied in its possibilities since it functions as a center of sensitive and intelligible excitement, which also promotes, through the fascination of images, fast associations. Dante Costa recognizes the social importance of cinema, since it would promote the breadth of ideas and the development of language. Thus, it suggests, as a way of preserving childhood, that “the dark and deep side” of possible cinema influences should be avoided by the age classification in the movies. The educational cinema and the popular cinema would be ways to develop in children attitudes beneficial to its development when dealing with themes that are significant for each age. Thus, the theoretical reference dialogues with the conception of childhood present in the pedagogical and psychological field of the period here treated.

## KEYWORDS

Cinema, Childhood, Seara Nova, Dante Costa

## INTRODUÇÃO

Ao nascer, a criança penetra no mundo que possui estrutura, hierarquia e classificações estabelecidas. O que se espera da criança é que ela, através da observação, da imitação e da repetição, conserve tal estrutura. Mas espera-se também que ela a modifique, através da superação e da transgressão, no tempo lento da elaboração, do melhor modo possível, mas sem abalar seus alicerces e em consonância com as expectativas que o adulto criou acerca dela. De modo geral, as concepções morais compõem um mosaico das preocupações éticas com esse novo humano que se insere no mundo social. Assim, as condições históricas e culturais nas quais a criança se situa, instituem nossa percepção acerca dela. Posto que somente muito

recentemente a criança se torna objeto de estudo em algumas áreas do saber, trataremos aqui de pôr em relevo a problemática da infância, analisando as condições nas quais se dá a relação da criança com o contexto social e como as intervenções desta no mundo podem ser intensificadas e/ou mediadas pelo cinema.

Cinema e infância estão interligados pela imaginação, pela possibilidade de, estando no real, prescindir dele por um curto período, instituindo cenários e personagens e retornar a ele. O cinema o faz pela técnica, a criança o faz pelo lúdico. Mas ambos, criando imagens extra e intramentais, representam a interação com o mundo em suas infinitas possibilidades.

Este novo dispositivo de interação das crianças com a imagem modifica de modo bastante significativo a maneira como estas agora lidam com suas experiências espaciais, temporais, interiores, afetivas e identitárias, o que se apresenta também como um problema novo a ser pensado pois desvela a constituição de um novo lugar da infância. Tais mutações definem também novas políticas a serem pensadas nesse crescente e significativo campo de estudo marcado por uma dinâmica que percorre as relações sociais como um todo.

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar como a frequência ao cinema e o modo como este influenciava positiva e negativamente seus espectadores, suscitou uma preocupação específica com a infância no início do século XX. Nesse sentido, os dois artigos de autoria do médico brasileiro Dante Costa, publicados na revista *Seara Nova*, *A questão da frequência infantil aos cinemas* (1938) e *A infância e o cinema* (1939), disponíveis no acervo da Cinemateca Portuguesa, abordam o modo como o cinema apresenta, para além da diversão e da instrução, outras possibilidades.

### **A centralidade na temática da infância nas primeiras décadas do século XX**

Gagnebin, quando fala da infância no Iluminismo, afirma que neste movimento cultural percebe-se uma celebração da idade adulta como possibilidade emancipatória. Nesse sentido, segundo ela,

A infância tem, nessa tradição de pensamento, um estatuto paradoxal: território perigoso das paixões, do pecado e do erro, zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão, ela é, no entanto, na nossa miséria humana, o único solo à disposição de onde possa brotar, naturalmente, essa mesma razão que lhe falta. Desprovida de logos – linguagem e razão – a infância o detém, porém, em potência. Cabe à educação/formação realizar essa potencialidade e transformar esses pequenos seres egoístas, tirânicos e choraminguentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente, de se tornarem os cidadãos responsáveis e independentes de uma res pública. (Gagnebin 1997, 91)

A literatura pedagógica, a partir de então, desenvolve, com base nos estudos de Rousseau, uma sistematização de um ideário direcionado à infância e à educação.

Nas primeiras décadas do século XX havia, no Brasil e no mundo, uma centralidade na abordagem da infância, em decorrência das pesquisas nos campos social, histórico e filosófico e dos avanços dos estudos da Psicologia, sobretudo no campo da neurociência, o que permitiu que vários projetos, agora pautados em referências pedagógicas, disputassem formas de “civilizar” as crianças nesse contexto das transformações ocorridas. Percebe-se, por parte do Estado, a tentativa de instituir o espaço social no qual se insere a criança, sustentando a ideologia comum de disciplinarização nas esferas social, psicológica e política, moldando, a partir de uma ideia de “centralidade na criança”, a própria concepção de infância e assegurando por meio de projetos sociais, as normas relativas a questões como higienização, disciplina, etc. Ou seja, através de pesquisas voltadas especificamente para o estudo e difusão das questões relativas à infância, fossem elas de aspectos médicos, assistencial, social, legislações ou de ensino, reforçava-se o ideal de infância preconizado pelos vários segmentos sociais.

Nesse período vários organismos internacionais já desenvolviam políticas específicas que buscavam a criação de órgãos governamentais que assegurassem a proteção da infância, tais como a Union Internationale de Secours aux Enfants (Genebra, 1920) e o Instituto Interamericano Del Niño, (Montevidéu, 1927), os congressos e conferências que passaram a se realizar com certa frequência e em espaços distintos, visando o debate específico das questões relacionadas à infância, como o Congresso Internacional de Proteção e Assistência à Infância (Paris, 1928), e documentos como a Declaração de Genebra (1924). Essa hegemonia

da infância nesse contexto, nos permite problematizar a questão da frequência ao cinema.

Nesse mesmo período, verifica-se essa mesma preocupação no Brasil, tanto do ponto de vista jurídico quanto do ponto de vista pedagógico. Mas é especificamente a partir dos anos trinta que o meio intelectual, sobretudo a partir da influência do movimento modernista nas artes e no movimento da Pedagogia Nova na educação, propõe novos modos de se conceituar a infância. Um profundo nacionalismo e a possibilidade de tomar como parâmetro os modelos americano e europeu de modernidade, fazem com que esse ideal seja difundido, sobretudo com o entusiasmo pela educação e com a descoberta da infância. Nesse sentido, preservar e prevenir, buscando atender as necessidades da sociedade brasileira que é depositária da crença no progresso econômico, social e moral, são as convocações nacionalistas do momento. Tratar dos “efeitos nefastos” do cinema, considerando a diversidade e a multiplicidade de seus usos, era uma preocupação que antecedia, numa perspectiva mais generalizante, o governo do Estado Novo que assume como prioridade a questão social da maternidade e da infância, visando assegurar através da política higienista, o ideal nacionalista de país forte. Desse modo, a evidência de tal preocupação se dá através da criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1921), da criação da Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (DPMI), em 1934, vinculada ao Departamento Nacional de Saúde Pública.

### **Os escritos de Dante Costa na revista Seara Nova**

Nesse contexto acima citado, o médico Dante do Nascimento Costa torna-se, de modo bastante atuante, um porta-voz dos direitos da infância, representando o Brasil em conferências internacionais que tratavam do tema, em países americanos e europeus. Em seu livro *Infância e Recreação*, publicado em 1942, Costa justifica sua preocupação com a infância:

Defender a infância é uma obrigação da mais alta ordem e um trabalho a ser executado unitariamente por instrumentos adequados aos vários aspectos da realidade infantil. Amparar a criança significa defender-lhe a saúde, facilitar-lhe o desenvolvimento físico, garantir-lhe o progressivo aperfeiçoamento do espírito, dar-lhe saúde moral e permanência na alegria abrindo o caminho para sua evolução normal durante toda a infância e até a adolescência. (Costa 1942, 8)

Cosmopolita, Dante Costa publicou mais de noventa obras científicas e literárias, traduzidas em vários países, dentre elas os dois textos na revista Seara Nova, aos quais nos dedicaremos aqui. Dante Costa nasceu na cidade de Baião, no Pará, em 1912. Ainda muito jovem, muda-se para o Rio de Janeiro e cursa medicina na Universidade do Brasil, concluindo o curso em 1934. Costa sofre profunda influência dos pensamentos propagados através da Semana de Arte Moderna de 1922 e acompanha, em sua juventude, um momento de profundas mudanças políticas, científicas e culturais no país. Amigo de Jorge Amado e de vários outros intelectuais, artistas e escritores, Costa tem uma intensa vida social e um trânsito fácil pelos bastidores do governo de Getúlio Vargas.

Em 1939, complementa seus estudos de Medicina na Universidade de Paris. A essa altura, Costa já era um escritor de reconhecido talento no Brasil, tendo iniciado sua carreira literária com a obra “Feira Desigual”, publicada em 1933. Suas críticas de cinema eram publicadas no jornal carioca *A Pátria* e suas críticas literárias e notas de arte em revistas como *Boletim de Ariel*, *Revista Literária* e *Revista do Brasil*. Foi colaborador dos jornais *Correio da Manhã*, *O dia* e *The Litterary World (Estados Unidos)*. apreciador de ideias inovadoras que, somadas à sua preocupação com os valores sociais e culturais, o levam a se dedicar à área da nutrição, implementa vários projetos no país, como os da merenda escolar e dos parques públicos infantis.

No artigo *A questão da frequência infantil aos cinemas*, na seção *Estudos Pedagógicos do Cadernos da Seara Nova*, em 1938, Dante Costa pauta-se na “influência nociva do cinema sobre o espírito infantil” para descrever, e justificar, sua participação na comissão de censura cinematográfica do governo Vargas. Como intelectual respeitado no meio científico, artístico e cultural brasileiro, o médico Dante Costa participa ativamente dessa comissão. Seu espírito cosmopolita, e, portanto, o conhecimento de várias teorias pedagógicas gestadas sob a influência da psicologia e da neurociência, chancela, de certo modo, tal participação. Ele assim inicia seu artigo:

O cinema é uma força de poderosa influência sobre a personalidade da criança. Dirigindo-se ao ser infantil, ele fala-lhe ao instinto, à sensibilidade, aos sentidos, e também ao ra-

ciocínio, ao conhecimento consciente, à inteligência. Possui por isso, é evidente, acção poderosa sobre todos os campos da vida mental. Acção poderosa e nociva, muitas vezes, dadas as desordens psicológicas, sensoriais, e intelectuais que pode produzir na criança, não só pelo seu conteúdo (história, enredo) como também através dos seus meios de expressão (imagens, ruídos). Uma sequência de cenas de violência excessiva, capaz de gerar forte choque emocional, por exemplo, tem uma repercussão considerável sobre a criança. Exerce uma acção verdadeiramente nociva sobre o humor, a memória, a imaginação, o carácter e até sobre o gosto estético, para não falar nas acções de ordem fisiológica, modificações de tensão arterial, observadas modernamente por pesquisadores americanos. (Costa 1938, 9)

Dante Costa, enquanto médico, acompanha os estudos no campo da Psicologia sobre o impacto dos meios de comunicação para o comportamento social da criança e suas analogias, via pesquisas científicas, entre a idade cronológica e a idade psíquica. E é pautando-se nesses estudos que ele contesta a divisão etária estabelecida na legislação brasileira quanto à frequência dos cinemas em apenas dois grupos, os de crianças de 01 a 10 anos e de 10 a 18 anos. Sua crítica a tal divisão se pauta no argumento de, no primeiro caso há uma equiparação de crianças de 0 a 6 anos (que, segundo ele apresentam reacções apenas pautadas nos sentidos pois o cérebro somente conclui sua evolução morfológica que alinha o desenvolvimento mental com o desenvolvimento do sistema nervoso, aos três anos) com as crianças que, a partir de sete anos já iniciam sua socialização através da escola e, portanto, apresentam reacções agora pautadas no sentido e na inteligência. No segundo caso, a crítica vai no sentido de incluir no mesmo grupo, “os meninos que entram na puberdade, quando o psiquismo sofre profundas alterações e a curiosidade, principalmente em torno do sexo, gera fortes choques”, com jovens que, aos 17 e 18, já estão, segundo ele, “mais serenos, mais esclarecidos, já com muita curiosidade satisfeita” (Costa 1938, 13). Assim,

A acção do Estado é essencial para que se consiga realizar alguma coisa neste capítulo importantíssimo da nossa organização. Cuidar da criança que vai ao cinema, e impedir que este exerça sobre o ser infantil sua acção muitas vezes nefasta, é obra de verdadeiro amparo à infância. (1938, 22)

Ora, o estabelecimento de uma censura – que antes já existia de modo isolado referindo-se a obras literárias e à pintura –, delimitando legalmente a idade de frequência ao cinema, pauta-se no fato deste se tratar de um instrumento da cultura de massa e, por conta disso, delega ao Estado a responsabilidade de decisão sobre o indivíduo e, conseqüentemente, sobre sua consciência e seu imaginário. Assim, para Ethis:

(...) quando o puritanismo da censura é implementado, ele é sempre coberto com um claro desejo de defender um corpo social - supostamente frágil - contra si mesmo. É por isso que não é incomum que a justificativa dos fatos da censura no cinema se relacione com uma parte e não com a totalidade de seu público. Quando este é o caso, ela pretende proteger a parte considerada mais vulnerável ou mais sugestível: os jovens. Se tentarmos fazer um rápido inventário dos fatos de censura exercidos com o objetivo de preservar os menores, vemos que essas ações estão polarizadas em torno de dois eixos: o da sexualidade (maus costumes, erotismo, pornografia, obscenidade) e o de agressão (perturbações da ordem pública, violência, incitamento ao crime). (Ethis 2013, 74).

Segundo Ethis, para compreendermos a questão da censura aos filmes é necessário analisarmos o contexto sociocultural, sua evolução ao longo dos anos, os sentidos e as singularidades de sua interpretação em determinada época. A censura cinematográfica é geralmente entendida como “um dispositivo que se exerce antes que um filme seja exibido” (2013, 75), no sentido de proteger um determinado grupo social dos efeitos da imagem cinematográfica a partir de critérios previamente estabelecidos por instituições estatais atendendo e em consonância ao apelo de instituições civis e/ou religiosas.

Como membro da Comissão de Censura Cinematográfica, instituída pelo governo federal, Dante Costa propõe uma nova classificação agora dividida em quatro grupos: Grupo A – Crianças de 2 a 6 anos, grupo B – menores de 7 anos incompletos a 14 anos, Grupo C – Menores de 15 a 18 anos e Grupo D – Recem-nascidos, lactantes, crianças de 0 a 2 anos. Além da proibição para a frequência noturna do cinema por crianças menores de 14 anos. Costa ressalta que estabelecer tal censura é uma forma de “amparo verdadeiro” à criança pois, pautando-se em bases científicas, contribui “para o bem da criança e o aperfeiçoamento do

homem" (Costa 1938, 23)

Ao observar que há um interesse desde a idade pré-escolar pelo cinema, Dante Costa propõe que este seja estudado em suas possibilidades posto que funciona como um centro de excitação sensível e inteligível, que promove também, através do fascínio pelas imagens, associações rápidas.

No artigo intitulado *A infância e o cinema*, publicado em 1939 na revista Seara Nova, Dante Costa faz um elogio ao cinema, reconhecendo que seu desenvolvimento e expansão, destaca-o dos outros modos de expressão artística, o que explicita sua abrangência. Segundo ele, "O cinema está presente nas mais diferentes situações humanas, e seduz em todos os tempos da vida" (1939, 11), mas reconhece que é na infância, que ele exerce "uma ação de poder incontestável".

Dante Costa escreve quando há um evidente destaque para as pesquisas sobre infância sobretudo aquelas desenvolvidas nos Estados Unidos e na França nas primeiras décadas do século XX. Mas o que ele ressalta é justamente a necessidade de se pesquisar "os benefícios que o cinema é capaz de trazer à criança, e a anulação do poder maléfico que possui" (Costa 1939, 12). Costa entende que o cinema educativo em maior grau e o cinema "livre", "popular" em menor grau, contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças, estimulando nelas "o espírito de iniciativa, a coragem, a fraternidade, o gosto pelos esportes, a emulação às grandes vidas, certa tendência altruística, certo amor à paz, certo arejamento, certa amplitude de ideias e de reações mentais". (Costa 1939, 12). Em contrapartida, Costa identifica sérios riscos que exacerbam o lado "obscuro e profundo" do cinema.

No subtítulo *O cinema e o pré-escolar*, Costa pauta-se nos estudos da psicologia, sobretudo aqueles pautados no desenvolvimento da mentalidade infantil, para analisar a influência negativa do cinema nas crianças, tanto a partir de observações suas, feitas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, quanto de fatos ocorridos no país que se relacionavam diretamente à frequência infantil ao cinema, tais como as nuances de quadro depressivo, de relatos de furtos, de crimes, de suicídios e até de tragédias ocorridas em função do pânico, no ambiente interno do cinema, diante de determinada situação. Para Costa, "o cinema, dos 7 aos 14 anos, passa a ser um centro de excitação não só da sensibilidade, como da inteligência da criança" (1939, 15)

Costa relata a pesquisa por ele realizada com 285 estudantes do Rio de Janeiro, na qual 87 % destes afirmam gostar ou gostar muito de cinema. A pesquisa permite a ele identificar também, a abrangência do cinema como arte popular desde sua origem, que acolhe pessoas das mais variadas classes sociais.

Nesse sentido afirma a necessidade de se estabelecer, através de políticas públicas, um maior cuidado com crianças, em especial aquelas do grupo de faixa etária entre 7 e 14 anos. Costa indica para os menores de sete anos a frequência de sessões especiais, realmente a elas dedicadas, mas no estudo encomendado e apresentado à Comissão de Censura Cinematográfica do Brasil (1936 e 1937) Dante Costa sugere "a proibição absoluta em qualquer espetáculo cinematográfico" a crianças de 0 a 6 anos, a frequência livre a sessões especiais infantis, a liberação da entrada para os adolescentes de 15 a 18 anos, quando não houver restrições instituídas pela Comissão de Censura e proibição expressa de frequência aos filmes no horário noturno para crianças de até 14 anos. Para justificar sua posição, ele afirma: "A memória visual é excitada pelo cinema, que nela marca uma presença capaz de exercer uma ação benéfica (cinema educativo) ou maléfica (filmes de assassinio, morte, representações sexuais vivas, etc.)" (Costa 1939, 21), e ainda, "É preciso não esquecer que a criança é um ser plástico, deformável, sobre o qual as sugestões exteriores influem poderosamente." (Costa 1939, 23)

Ao encerrar o artigo, Dante Costa cita as contribuições trazidas para o âmbito da pesquisa sobre cinema no Institut International du Cinématographe Educatif (França) e na Liga das Nações. e conclui dizendo que a investigação nesse campo abrange os campos moral e social na medida em que analisa o futuro do homem e, desse modo, estudando este em sua infância, atinge-o "na sua expressão mais pura, primitiva e mobilizável". (1939, 26)

## Conclusão

Do ponto de vista cultural, a alteração da visibilidade pautando-se na leitura de um livro, hábito predominante até meados do século XIX, para a visibilidade da tela do cinema, no final deste mesmo século, produz mudanças significativas no modo de percepção, na “possibilidade inusitada de evasão e de sonho,” pois ao alterar o movimento da imagem, altera também o ritmo do mundo. Desloca-se uma atenção para o cinema, não somente em função da multiplicação desordenada das salas de exibição, mas pelas alterações nos modos de percepção do filme e do mundo. Por conta disso, Claudine Haroche afirma:

A rapidez, a aceleração do movimento, o caráter contínuo das imagens nas telas, os fluxos sensoriais visuais e auditivos instauram uma relação de natureza diferente com o silêncio e com a palavra: esses podem induzir no espectador um sentimento de excesso, de transbordamento, de indistinção, que tendem a desenvolver uma atividade rápida, acelerada, um pouco superficial, acompanhada de uma passividade profunda e persistente. (Haroche 2013, 99)

Considerando que o cinema, por sua narrativa visual proporciona um entendimento rápido, direto e abrangente, diferentemente da literatura que supõe o entendimento mais elaborado, num país como o Brasil, com um alto índice de analfabetismo no início do século XX, o cinema contribui sobremaneira para a necessidade urgente de sanar tais problemas. Desse modo, como contraposição aos filmes de ficção, o cinema se propõe educativo no sentido de priorizar o conteúdo em detrimento da forma, com uma intervenção direta nos propósitos de nacionalização, educação e higienismo.

O cinema educativo, nome dado ao conjunto de filmes com a função de informar e instruir, possui uma especificidade pedagógica de recriar de modo mais abrangente o saber científico vinculado a uma linguagem publicitária que imprime maior clareza ao conteúdo através de sua potência discursiva. Para Jacquinet-Delaunay,

O filme pedagógico instaura relações particulares entre o mundo da aula (o mundo do espectador) e o do ecrã, contrariamente ao que de um modo geral se passa no filme de ficção. É bem evidente que toda a realização de um filme de espectáculo é feita em função do espectador: mas tudo é organizado como se os heróis ignorassem que eles são o objecto de um espectáculo. No filme pedagógico, pelo contrário, a presença do espectador-aluno está implicada enquanto tal explicitamente. O filme apresenta-se ao aluno como diretamente realizado para ele. (Jacquinet-Delaunay 2006, 55)

O filme educativo pode, de modo implícito, conter uma função de disciplinarização que se impõe sob a égide do discurso estético, no filme convencional ou pedagógico, e do discurso ético no filme educativo, exaltando ideias, sentimentos e valores específicos que, através da reprodução imagética, assegura cumprir o que se espera de um filme elaborado com esse propósito, isto porque, segundo Jacquinet-Delaunay, “o discurso didáctico é um discurso inscrito numa realidade social, é também o lugar de um discurso ideológico produtor de sentido”. (2006, 123)

Ora, faz sentido que Dante Costa intentasse um cinema educativo, com o fim de instruir, visto que o governo de Getúlio Vargas, na época da publicação, no Brasil, do artigo de Costa, em 1937, havia inaugurado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), com o propósito de, segundo Rosália Duarte, “incentivar a produção e exibição de filmes que, fundados em temáticas exclusivamente nacionais, valorizassem a cultura brasileira” (Duarte 2009, 29).

Assim, nossa exposição aqui pretendeu promover uma análise dos dois textos de Dante Costa relativos à censura cinematográfica e à problemática da relação infância e cinema, visto que Dante Costa reconhece a importância social do cinema, ponderando que este promoveria a amplitude das ideias e o desenvolvimento da linguagem. Assim, sugere, como forma de preservar a infância, que “o lado obscuro e profundo” de possíveis influências do cinema deveria ser evitado através da classificação etária na frequência aos filmes. O cinema educativo e o cinema popular seriam, para ele, formas de desenvolver nas crianças atitudes benéficas ao seu desenvolvimento ao tratar de temáticas significativas para cada idade.

## **BIBLIOGRAFIA**

Costa, Dante. 1938. *A Questão da Frequência Infantil aos Cinemas*. Lisboa: Seara Nova.

Costa, Dante. 1939. *A infância e o Cinema*. Lisboa: Seara Nova.

Costa, Dante. 1942. *A infância e a Recreação*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança/Ministério da Saúde.

Duarte, Rosália, 2009. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ethis, Emmanuel. 2013. *Sociologie du Cinéma*. Paris: Armand Colin.

Gagnebin, Jean-Marie, 1997. "Infância e Pensamento". In: *Infância, Escola e Modernidade*. Organizado por Paulo Guiral-delli Jr, 83-100. Curitiba: Editora UFPR.

Haroche, Claudine 2013. "A Invisibilidade Proibida". In *Tiranias da Visibilidade*. Organizado por Nicole Aubert e Claudine Haroche, 85-110. São Paulo: Unifesp

Jacquinet-Delaunay, Geneviève. 2006. *Imagem e Pedagogia*. Mangualde: Pedago Edições.

# CINEMA SEM CONFLITOS: QUANDO ATRAVÉS DO CINEMA TAMBÉM SE PODE MEDIAR CONFLITOS EM CONTEXTO ESCOLAR

JOSÉ ALBERTO RODRIGUES

*Cinema Sem Conflitos – Portugal*

RICARDO BRAGA SILVA

*Cinema Sem Conflitos – Portugal*

IVAN GOUVEIA

*Cinema Sem Conflitos – Portugal*

---

## JOSÉ ALBERTO RODRIGUES

*Professor da área de artes e tecnologias e docente das disciplinas de EV, ET e TIC. É mestre e doutor em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro. Foi presidente da APEVT e diretor do seu centro de formação; Membro do Conselho Nacional de Educação de 2014 a 2016; De 1998 a 2017 pertenceu à Comissão Organizadora do CINANIMA e Coordenador do Serviço Educativo; foi Júri em vários festivais de cinema como ShortCutz Ovar, IFF, FEST, CINANIMA, Curtas Sardinias, entre outros. É Consultor Pedagógico do espaço Cinema Sem Conflitos e membro do secretariado da ATE – Associação dos Trabalhadores da Educação.*

---

## RICARDO BRAGA SILVA

*Professor da área de artes e docente das disciplinas de Educação Visual na Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe na Ilha de São Miguel - Açores. Licenciado em Design e Mestre em Ensino de Artes Visuais pela Universidade de Évora. Colaborou com o CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora). Formador creditado para a formação contínua da Secretária Regional da Educação e Cultura dos Açores; Formador do SDPA (Sindicato Democrático dos Professores dos Açores). É autor do espaço Cinema Sem Conflitos.*

---

## IVAN GOUVEIA

*Técnico de Comunicação Audiovisual e Multimédia na Fundação Calouste Gulbenkian. Licenciado em Som e Imagem – Ramo Imagem, na Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria; Mestre em Ensino de Artes Visuais pela Universidade de Évora e atualmente em frequência no Doutoramento em Educação – Educação à Distância e Elearning pela Universidade Aberta de Lisboa. Experiência na área de Produção e Realização em Cinema e Publicidade é também autor do espaço Cinema Sem Conflitos.*

## RESUMO

O Cinema Sem Conflitos é fruto de uma investigação iniciada na Universidade de Évora e pretende utilizar o cinema como estratégia e ferramenta para a prevenção e combate à indisciplina em contexto escolar. Esta comunicação aborda um projeto que tem uma dupla vertente em educação, de cariz teórico e prático, onde se propõe a criação e implementação de recursos educacionais abertos, criados por professores e técnicos, para conceção e implementação de guiões de exploração dos filmes selecionados em contexto escolar, para mediação de conflitos, tendo por base os dez temas identificados por especialistas na psicologia, neuropsicologia e mediação de conflitos e que são: Amor e Sexualidade, Bullying, Dilemas Sociais, Drogas, Família, Emoções, Racismo, Relações Interpessoais, Religião e Cultura, Violência. Pretende-se, para além do contributo para a literacia fílmica dos jovens, que este espaço possa ser adotado por todos os agentes educativos como recurso na prevenção, gestão e mediação de conflitos. Um princípio basilar que se pretende alicerçar no trinómio: ver cinema; falar cinema; e também fazer cinema, numa componente de realização de filmes na escola. Elencamos para este projeto quatro fundamentos para o seu desenvolvimento e que são: i) Contribuir para o conhecimento científico e didático na área da mediação de conflitos em contexto escolar, proporcionando um espaço online com recursos educativos catalogados; ii) Desenvolver e implementar uma plataforma, tendo por base a filosofia REA - Recurso Educativo Aberto, promovendo o livre acesso e contribuição; iii) Proporcionar uma ampla análise estatística a nível nacional, de forma a ser possível identificar as tipologias de conflitos que mais afetam os as instituições em Portugal; iv) Promover, junto de toda a comunidade educativa, a divulgação de cinema de autor, alertando em simultâneo para a mais valia que será melhorar a reciprocidade entre o Cinema e a Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Cinema, Mediação de Conflitos, Recursos Educativos Abertos.

## ABSTRACT

Cinema Sem Conflitos is the result of an investigation initiated at the University of Évora aimed at using the cinema as a strategy for prevention and combat of indiscipline in school context. This communication is about a project that has two sides in education, theoretical and practical, where it proposes a creation and implementation of open educational resources created by teachers and technicians for the implementation of guides to explore the selected films in a school context, that supports the mediation of conflicts, based on the ten themes identified by specialists in psychology, neuropsychology and conflict mediation, which are: Love and Sexuality, Bullying, Social Dilemmas, Drugs, Family, Emotions, Racism, Interpersonal Relations, Religion and Culture, Violence. It is expected that, in addition to the contribution to improve the filmic literacy of young people, this space can be adopted by all educators as an educational resource in prevention, management and conflict mediation. A guiding principle that is intended to be based on the trinomial: to see cinema; talk about cinema; and also in making films, through a cinematographic realization component in a school. For this project, we list four foundations of its development: i) Contribute to the scientific and didactic knowledge in the area of conflict mediation in a school context, providing a whole new online space capable of cataloging educational resources; ii) Develop and implement a platform, based on the Open Educational Resource philosophy, promoting free access and contributions; iii) Provide a broad statistical analysis at national level in order to identify the types of conflicts that most affect the institutions in Portugal; iv) Promote, along with the whole educational community, the disclosure of auteur movies, warning simultaneously to the added value that will improve reciprocity between Cinema and Education.

**KEYWORDS:** Education, Cinema, Conflict Mediation, Open Educational Resources.

## INTRODUÇÃO

A realidade educativa dos dias de hoje transporta consigo um misto que tanto tem de inquietações como de oportunidades, mas inquietações e oportunidades não são necessariamente conceitos desconexos apostos. O tema deste artigo tem precisamente a sua origem num distinto conjunto de inquietantes descobertas, subjacentes a vários níveis. Primeiro, por se tratar naturalmente do mais indigente e alarmante, surge o conflito escolar. A “era das redes sociais tem vindo a expor e denunciar graves situações de violência e indisciplina” (Boyd 2014; Cohen, Louis, Lawrence

Manion e Keith Morrison 2007; Dwyer 2010; Zawacki-Richter, Olaf e Terry Anderson 2013).

Estas situações surgem habitualmente quando existem conflitos sem resolução, ou de resolução lenta e são extremamente negativos para a produtividade escolar e qualidade de vida dos alunos e professores (Favinha 2012, 3). Mas, será que é possível transformar esses conflitos em oportunidades? Poderão essas mesmas redes sociais dar o seu contributo nesse sentido?” (Morgado, Catarina e Isabel Oliveira 2009, 46).

O segundo campo de inquietações é o excesso de informação, verificado a nível da sociedade em geral e que ganha um foco minucioso na área educativa: trata-se do excesso de informação. Esta questão, motivada pela “sociedade em rede” (Castells 2010; Dron, Jon e Terry Anderson 2014; Nascimento, Lauriza e Maria João Spilker 2014) merece um olhar igualmente bastante atento.

Aos professores e alunos passou a ser exigido que melhorem a sua fluência técnica, nomeadamente de pesquisa, de avaliação e de filtragem de conteúdos.

A verdade é que num espaço temporal relativamente curto, passou-se da escassez de informação e recursos, para uma quantidade colossal, nunca antes verificada. Surge assim a carência de maior organização de informação (Ramos, José Luís, Vítor Teodoro e F. M. Ferreira 2011, 12) e, paralelamente, de agregação (Dron, Jon e Terry Anderson 2014, 84; Kemczinski, Avaniilde, Miguel Ángel Tobias Martínez e Maria do Carmo Freitas 2015, 65).

A questão que se coloca é: esse excesso de informação, habitualmente designado por desinformação, poderá conter em si uma oportunidade de melhorar algo?

Com base nas inquietações expostas, surge o *Cinema Sem Conflitos*. Neste projeto, o cinema assume-se como “um elo de ligação único, pela transversalidade que a própria linguagem audiovisual possui” (García-Roldán, Angel 2012, 54). Propõe-se organizar um plano de intervenção, através da criação de uma plataforma

ma online sustentada pelos pressupostos dos Recursos Educacionais Abertos (REA), que terá aplicabilidade direta em todos os contextos onde a mediação de conflitos é aplicável, com o objetivo de prevenir, mediar e auxiliar a resolução de conflitos através da mensagem cinematográfica. O cinema é muitas vezes visto pelas crianças e jovens como puro entretenimento, sendo simplesmente valorizado pelos momentos lúdicos e de lazer que proporciona. No entanto, em contextos educativos, não se pode cometer o erro de desvalorizar o impacto que certos filmes podem ter sobre a forma como interpretamos e lidamos com a nossa realidade. Os filmes certos, nos momentos certos, podem ser autênticos “espelhos” para as nossas próprias vidas e sugerir-nos novos caminhos a seguir. O “que vemos de nós mesmos nestas imagens”? (Valle, Lutiére Dalla 2011, 49). Desta forma, o cinema pode passar a ser interpretado como uma poderosa e acessível ferramenta de auxílio à mediação de conflitos e à prevenção das problemáticas mais variadas como: agressão física; agressão verbal; dificuldades na comunicação interpessoal; problemas de convivência em comunidade; *bullying e cyberbullying*; racismo e xenofobia; violência e crime; vandalismo; violação do património; consumismo; pobreza; autoritarismo; questões de inclusão e exclusão; discriminação; amor; sexualidade; diferenças de género; consumos de álcool e drogas; comportamento ambiental; questões religiosas; sociedade e cultura; indisciplina; entre tantas outra. Na verdade,

a identificação morfológica do conflito e a sua respetiva categorização taxonómica encerra em si uma dificuldade, devido à enorme quantidade de tipologias existentes (Rivera, Vicente Torrijos e Andrés Pérez Carvajal 2013, 125).

Em síntese, tendo um olhar abrangente da equação entre inquietações e oportunidades, o plano de ação do *Cinema Sem Conflitos* visa dar uma resposta global na medida em que se propõe: gerar um panorama nacional de tipologias de conflito; facilitar o ato de pesquisa de vídeos online, respondendo a um padrão de qualidade e adequabilidade, dispondo-os por categorias de conflitos e duração, sendo de fácil adaptação aos tempos letivos; incutir uma cultura de mediação escolar utilizando esses filmes enquanto recurso pedagógico mediador alternativo mais próximo das vivências dos alunos; promover o debate, a reflexão e a partilha ativa de ideias; a articulação efetiva entre diferentes áreas do conhecimento; a capacidade de iniciar novas aprendizagens partindo das idiossincrasias e conhecimentos prévios; a apreciação e valorização da arte; a manifestação de emoções e sentimentos; a promoção da autoestima; a promoção de hábitos de vida saudáveis; a aprendizagem e, acima de tudo, a convivência harmoniosa em ambientes educativos.

### **Definição do objeto de estudo e finalidades do projeto Cinema Sem Conflitos**

Uma forma de delimitar o objeto de estudo, tornando-o exequível, é a formulação de uma questão concreta e orientadora ao longo de todo o processo de investigação: Que influência poderá ter *uma plataforma online no apoio às práticas de mediação de conflitos em contexto educativo?*

Os intervenientes educativos locais são os principais beneficiados com este projeto, uma vez que o podem incluir sistematicamente nas suas práticas pedagógicas específicas, em cada contexto educativo. A recolha de dados para análise será realizada de forma interrupta, uma vez que a investigação irá decorrer fundamentalmente num espaço online. A utilização da plataforma estará constantemente vinculada às ações que irão decorrer no terreno, mediadas pelos intervenientes educativos locais. Estes, por sua vez, terão um papel fundamental ao darem o seu *feedback* sobre os resultados alcançados.

### **Os fundamentos de como nasceu o Cinema Sem Conflitos e enunciado dos objetivos do estudo e projeto**

Não inferindo ainda sobre o espaço que foi criado online e as suas premissas, organização, estruturação e finalidades, torna-se fulcral no desenvolvimento global deste projeto a enunciação daqueles que foram (e são) os 4 fundamentos base para o nascimento e desenvolvimento deste projeto e investigação. São eles:

- I. Contribuir para o avanço do conhecimento científico e didático na área da mediação de conflitos em contexto escolar, proporcionando um espaço online com recursos educativos adequados e devidamente catalogados.
- II. Desenvolver e implementar uma plataforma online, tendo por base a filosofia REA - Recurso Educativo Aberto, promovendo o livre acesso e contribuição;
- III. Proporcionar uma ampla análise estatística a nível nacional, de forma a ser possível identificar as tipologias de conflitos que mais afetam as instituições em Portugal;

IV. Promover, junto de toda a comunidade educativa, a divulgação de cinema de autor, alertando em simultâneo para a mais valia que será melhorar a reciprocidade entre o Cinema e a Educação

### **Enquadramento teórico: relação da problemática com o estado da arte**

O encadeamento teórico do projeto *Cinema Sem Conflitos*, que tem a sua maior componente ativa numa plataforma online, necessita de um amplo conhecimento em todos os vértices de desenvolvimento. Como tal, foram definidos os três principais pontos a desenvolver no presente capítulo: a internet na educação, a mediação na educação e o cinema na educação.

### **Internet na Educação**

Há muito que as desconfianças e hesitações sobre a utilidade da internet na educação foram dissipadas. Uma forma perspicaz de abordar este assunto é relembrar a seguinte consideração, que encerra em si uma forte mensagem:

Se alguém expressar dúvidas sobre a aprendizagem online ser o futuro, apenas teremos de lhe perguntar onde procuram em primeiro lugar algo novo. (Dron and Anderson 2014, 185)

De facto, a aprendizagem online tem crescido exponencialmente. Este fenómeno começou por acontecer nas instituições de Ensino Superior, por estarem mais próximas dos meios tecnológicos necessários e devido à maior maturidade etária dos seus alunos (Costa e Morgado 2014, 63), contudo, na última década, movimentações parecidas têm acontecido em escolas do ensino secundário e básico, esperando alcançar os mesmos níveis de sucesso. Assim, é com naturalidade que vão surgindo mensagens de alerta no sentido de promover uma cultura de organização de conteúdos que esteja à altura do público cada vez mais novo, J. L. Ramos, V. Teodoro e F. M. Ferreira resumem as necessidades existentes:

As necessidades atuais de recolher e organizar recursos educativos digitais são de uma grande importância, considerando a quantidade de informação e de recursos existentes e a que é possível aceder através da Internet (2011, 28) enquanto a ideologia BYOD (bring your own device) se continua a estabelecer (Nascimento, Lauriza e Maria João Spilker 2014, 10),

principalmente devido a uma busca insaciável pela mobilidade, tanto alunos como professores, percebem que a mudança é indispensável e já começou. Segundo L. Johnson, S. A. Becker, V. Estrada e M. Cummins existe um fator de motivação adicional subentendido nesta mudança:

Enquanto os jovens se acostumam com o uso de dispositivos nas suas vidas pessoais, mais educadores e dirigentes escolares estão vendo que a tecnologia é essencial para viver, aprender e trabalhar no mundo atual. Validar experiências de aprendizagem informal também desempenha um papel neste desafio, pois os alunos têm mais oportunidades do que nunca para perseguir os seus interesses fora da sala de aula (2014, 60).

Com efeito, perseguir os interesses fora da sala de aula, poderá vir a ser um dos grandes trunfos que os professores poderão retirar da utilização das tecnologias. Tomando por base o exemplo do Facebook, como refere Danah Boyd:

Networked publics are here to stay. Rather than resisting technology or fearing what might happen if youth embrace social media, adults should help youth develop the skills and perspective to productively navigate the complications brought about by living in networked publics. Collaboratively, adults and youth can help create a networked world that we all want to live in" (2014, 213).

Assim, a internet ao serviço da Educação deve possibilitar o que J. L. Ramos, V. Teodoro e F. M. Ferreira estabelecem enquanto necessidades a serem desenvolvidas a curto prazo:

é necessário e desejável dispor de conceitos e instrumentos que permitam distinguir, num universo de grande diversidade de recursos digitais, aqueles recursos que, através de um conjunto de características específicas podem contribuir de forma mais efetiva para a inovação educativa, disponibilizando funções e funcionalidades que os professores podem utilizar para melhorar o

ensino e a aprendizagem pelos alunos (2011, 15).

### **Mediação na Educação**

Os conflitos são factos inerentes à interação humana (Seijo 2003), como tal, não são externos à evolução tecnológica. De forma progressiva também vão passando a existir com mais frequência na internet e, por resultado, a afetar tanto alunos como professores. Desta forma, justifica-se por completo a implementação de novas e inovadoras políticas de apoio à mediação escolar tal como aponta Favinha:

Com a introdução da mediação, estamos perante uma nova cultura no processo de gestão de conflitos dentro da escola. Um conflito bem trabalhado e resolvido pode significar criatividade, inovação e mudança através de soluções que, aplicadas na prática, traduzam modificações positivas na vida escolar. É um novo espaço para a gestão de um conflito, que se apoia numa redefinição das relações entre os membros da comunidade educativa (2012, 4).

Assim, a mediação escolar, uma componente ininterrupta da própria educação, necessita de se reinventar idealizando novos espaços comunitários de atuação.

### **Cinema na Educação**

O cinema e os meios audiovisuais em geral estão cada vez mais presentes no ambiente escolar. O Plano Nacional de Cinema (PNC) veio dar um relevante contributo neste sentido, através das suas linhas orientadoras que permitem que os estabelecimentos escolares operacionalizem atividades de forma autónoma. O cinema permite que os aprendentes sejam capazes de desenvolver uma visão si mesmos, manipuladas por outros, cujos valores e atitudes poderão não estar em concordância com a sua forma de ser e de estar. Neste sentido Fantin afirma:

O cinema, no contexto da mídia-educação, pode ser entendido a partir de diversas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – interrelacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos (2007, 1)

Os filmes contribuem a nível de construção social, pois são o reflexo e, paralelamente, o eco da sociedade em que vivemos. Os assuntos abordados, os temas discutidos, os próprios diálogos funcionam como mecanismos que ajudam a expressar a nossa sabedoria convencional, as nossas verdades, as nossas crenças e os valores sobre o mundo atual (Pires 2010, 288). Os filmes lidam com questões adversas de difícil resolução, exatamente o mesmo que fazem os mediadores no seu dia-a-dia: o amor e a separação, o afeto e a perda e até mesmo o confronto entre o bem e o mal. As histórias que alguns filmes apresentam, muitas vezes aproximam-se bastante da realidade, sugerindo vias de resolução. Os medos, tensões, ódios, e a resolução (ainda que ficcional) dos mesmos são graficamente ilustrados e, em seguida, levados pelos espectadores para as suas vidas.

Os filmes podem alternativamente encorajar ou desencorajar as tendências das pessoas para lutar, fugir ou negociar os seus conflitos de vida. Assim, o cinema, uma linguagem eminentemente coletiva, pode encontrar, no ambiente escolar, um espaço extremamente vantajoso de experimentação e criação (Assis 2009, 8).

### **Metodologia**

No presente capítulo serão abordadas as cinco fases do desenvolvimento metodológico utilizado. Inicialmente serão revistos os fundamentos metodológicos do projeto, passando depois à avaliação da população, amostra e participantes do estudo, e seguidamente será realizada uma revisão sobre os instrumentos de recolha de dados e enumerados os procedimentos do trabalho de campo. Finalmente será abordado o processo de tratamento e análise de dados estáticos, como forma de aferir o nível de sucesso numa fase subsequente.

### **Fundamentos metodológicos do projeto**

Assente na metodologia Design-Based Research (DBR), que permite estabelecer uma correlação entre a in-

investigação e a prática na educação (Anderson, Terry e Julie Shattuck 2012; Cohen, Louis, Lawrence Manion e Keith Morrison 2007; Herrington, Jan, Susan Mckenney, Thomas Reeves e Ron Oliver 2007; Reeves 2008; Zawacki-Richter, Olaf e Terry Anderson 2013), a gênese do próprio projeto percorre os seguintes pressupostos:

- I. Dar resposta a um problema real e significativo;
  - II. Criar um novo recurso/contexto de aprendizagem com capacidade de incidir diretamente sobre a problemática identificada;
  - III. Efetuar o trabalho de investigação suportado pela implementação prática do projeto;
  - IV. Avaliar os resultados da intervenção, analisando as possibilidades de implementação de melhorias.
- Através desta metodologia será possível aferir se a inovação introduzida (a plataforma online) tem impacto efetivo num contexto educativo real e qual a sua dimensão. Um dos fortes motivos para a escolha desta metodologia está relacionado com a constante cooperação que irá existir com os profissionais no terreno e a importância decisiva que os mesmos poderão vir a ter no desenvolvimento de soluções partindo de um quadro teórico, para uma aplicação final prática ou reajustando o modelo de aplicação, sempre que necessário. Tal como o DBR conjectura, também no cronograma desta investigação consta um período de avaliação e de aperfeiçoamento do desenho, pois só assim será possível melhorar as intervenções práticas, como demonstrado no seguinte esquema:

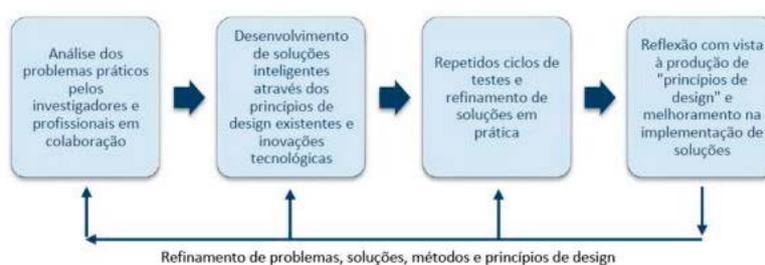


Figura 1 – Esquema adaptado de: Reeves, T. C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, nº 11, 34

No artigo “Design-Based Research (DBR): A Decade of Progress in Education Research?” de **Terry Anderson e Julie Stuck (2012)** é demonstrado que o DBR é uma metodologia amplamente utilizada em investigações relacionadas com a implementação de inovações tecnológicas em diversos campos da educação como a utilização de novas soluções de *software*, implementação de redes sociais, atividades educativas com suporte a tecnologias, jogos pedagógicos, entre outros.

### População, Amostra e Participantes do estudo

A população infinita será constituída por todos os participantes na plataforma online *Cinema Sem Conflitos*. Não existirá restrições de acesso à plataforma, proporcionando assim um acesso livre. Após uma recolha significativa de dados, será possível delimitar uma amostragem não probabilística através dos questionários online, que será previsivelmente formada pelos intervenientes nos processos educativos (público-alvo definido), que é apresentado no diagrama seguinte:



Figura 2 – Diagrama elucidativo de definição do público-alvo do projeto/investigação

Numa fase posterior, após a realização dos primeiros cruzamentos de dados subjacentes à atividade profissional, será possível caracterizar corretamente este subconjunto da população, delimitando uma amostra, com as devidas variações que possam vir a existir. Por sua vez, é expectável que nas conclusões desta investigação seja exequível inverter o processo e que a amostra delimitada anteriormente passe a ser representativa de toda a População Educativa, provando assim a aceitação dos conceitos e resultados obtidos, com a devida margem de erro.

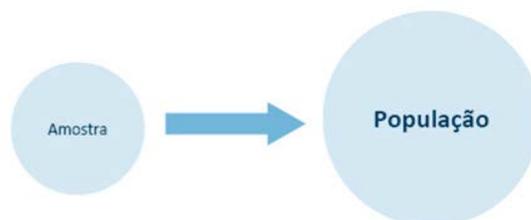


Figura 3 – Relação do nível de confiança entre a Amostra e a População do projeto/investigação

### Instrumentos de recolha de dados

A planificação dos instrumentos de recolha de dados deverá ser encarada como uma fase decisiva pois é fundamental que

num estudo empírico, que o investigador escreva a Hipótese Operacional que pretende testar antes de proceder à recolha de dados, e que o questionário (perguntas e escalas de medida) e os métodos para analisar os dados sejam planeados de tal forma que possa testar a Hipótese Operacional escolhida (Hill, Manuela e Andrew Hill 1998, 8).

Os instrumentos de recolha foram então selecionados tendo por base primordial responder às questões de investigação colocadas e, paralelamente, ir ao encontro dos objetivos de estudos delineados:

	Método de Recolha de dados DIRETO	Método de Recolha de dados INDIRECTO
Descrição	<p><b>Surveys</b> Convite à participação facultativa de todos os utilizadores</p>	<p><b>Analytics</b> Gerados automaticamente e de forma constante pelo sistema</p>
Função	<p>Permitirá quantificar os níveis de satisfação em relação às diferentes funções da plataforma e identificar a área de atividade profissional</p>	<p>Permite visualizar as estatísticas de acesso e utilização da plataforma (páginas do mais acedidas, origem e natureza do tráfego, tempos de visualização por conteúdo, ranking de palavras pesquisadas, etc.)</p>

Quadro 1 – Discriminação dos métodos de recolha de dados aplicados

Adicionalmente poderá ser considerado um outro método qualitativo através de entrevistas online (Internet-Based Interviews) a pessoas com atividade profissional na área da educação. Porém, esta hipótese só se verificará caso se perceba que é viável e interessante durante o desenvolvimento da investigação realizar tal recolha.

### Procedimentos do trabalho de campo

A história da educação demonstra que

o processo de passagem ao trabalho de campo deve ser realizado precocemente de forma a

impedir o desfasamento natural entre o conhecimento teórico e as suas respetivas aplicações práticas (Herrington, Jan, Susan Mckenney, Thomas Reeves e Ron Oliver 2007, 3).

Nesta investigação o trabalho de campo irá ser repartido por duas dimensões:

I. Na primeira fase será estabelecida uma base de trabalho online de forma a centralizar todos os tipos de media necessários (Word, Excel, Power Point, PDF, imagens, vetores, links, vídeos Youtube e Vimeo, documentos Google Drive, entre outros). Para responder a esta necessidade foi selecionado o RealtimeBoard9, uma ferramenta web 2.0, gratuita e que se propõe substituir os tradicionais quadros nas salas de aula, onde é possível disponibilizar todos os conteúdos sem limites bidimensionais, com a possibilidade de partilha e colaboração entre utilizadores.

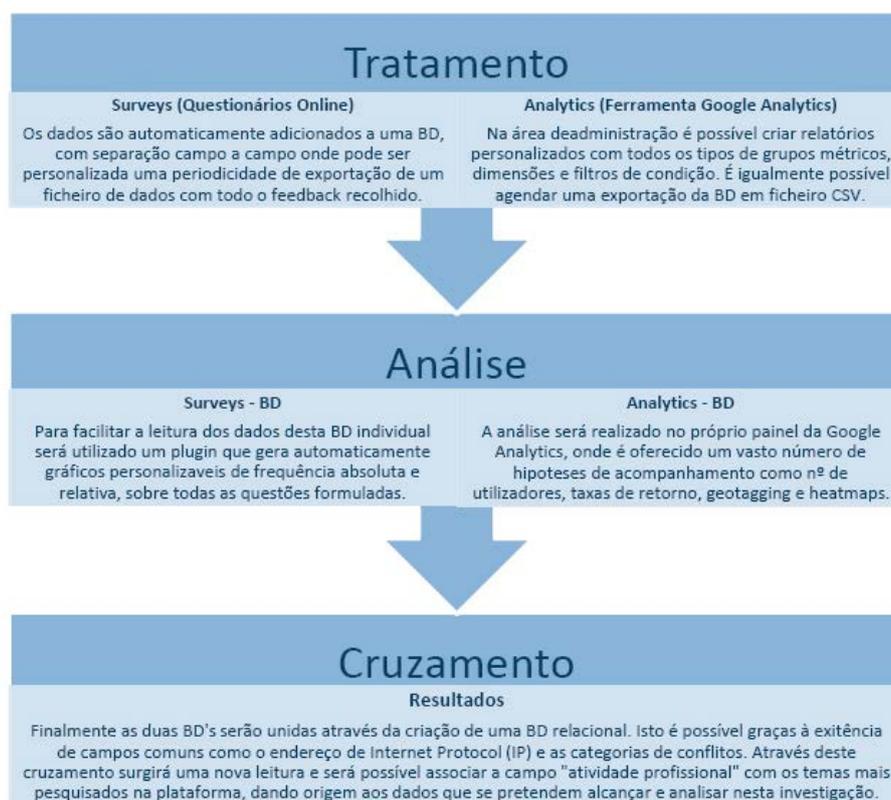
II. Na segunda fase serão instituídas algumas parcerias com os intervenientes locais, a quem este trabalho é especialmente dirigido. Desta forma será proposto que iniciem a utilização da plataforma facultando o seu *feedback*.

### Tratamento e análise de dados

Conforme é explicitado por Nascimento, Lauriza e Maria João Spilker (2014), atualmente está simplificada a tarefa de realizar uma volumosa coleta de dados através de meios tecnológicos. Estes mesmos dados devem ser armazenados e analisados em tempo útil, sobre diferentes pontos de vista, de forma a dar uma determinada visão ou informação que se pretenda.

A rapidez da análise ganha assim um ênfase extra, de forma a poder contribuir positivamente nos processos iterativos de melhoramento da plataforma a nível didático, administrativo, de alocação de recursos organizacionais e, principalmente, de tomada de decisão. (Siemens e Long 2011, 4)

Como resultado foi necessário definir uma estratégia que permitisse criar um método expedito e acelerar tanto o processo de tratamento como de análise. Assim, no sentido de dar uma resposta consistente e elucidativa a este ponto do projeto, foi realizado um protótipo da plataforma online com o objetivo de realizar alguns testes experimentais de recolha de dados. De seguida procedeu-se ao ensaio, como está demonstrado no esquema seguinte:



Quadro 2 – Metodologia aplicada ao tratamento e análise de dados

## Bases de inovação a integrar no projeto Cinema Sem Conflitos

A inovação é um fator primário para este projeto, que terá uma especificidade agregativa triangular, unindo as áreas do cinema, da mediação de conflitos em contexto educativo e da conceção de Recurso(s) Educativo(s) Aberto(s), gerando uma nova e desafiante abordagem. Como fica demonstrado no seguinte esquema os três fatores terão uma importância equivalente:

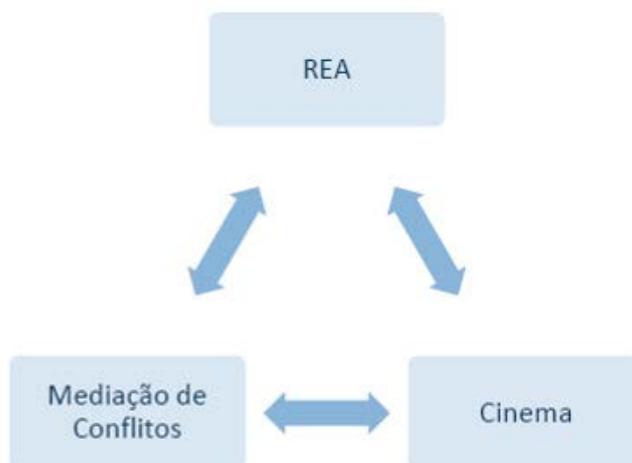


Figura 4 – Relacionamento proporcional das três áreas em estudo

Ao ser proposto estudar o comportamento de um público, que será pela primeira vez convidado a usufruir da plataforma online *Cinema Sem Conflitos*, é congruente que:

- I. A nível micro, uma experiência nova que responde às necessidades específicas de todos aqueles/as (professores, psicólogos, formadores, famílias e aprendentes) que se debatem na sua atividade diária com vários tipos de conflitos relacionados com o meio escolar e toda a sua envolvimento na comunidade;
- II. A nível macro será possível gerar resultados estatísticos primários sobre as tipologias de conflitos mais procurados por incidência da zona geográfica. Esta visão, no panorama nacional, possibilitará uma visão holística sobre os fenómenos que afetam as escolas das diferentes regiões do país.

## Implementação do projeto Cinema Sem Conflitos

A inauguração oficial da plataforma online [www.cinemasemconflitos.pt](http://www.cinemasemconflitos.pt) decorreu durante a conferência “IX Aprender no Alentejo – Encontro Regional de Educação 2017”, que teve lugar na Universidade de Évora. No dia 26 de maio, pelas 9 horas da manhã, foi realizada uma comunicação: “*Cinema sem Conflitos* – uma proposta prática na prevenção e combate à indisciplina”, momento esse que assinalou a abertura oficial ao público. Nos seis meses prévios a plataforma atravessou a fase prevista de testes intensivos de funcionamento. Este período foi importante para verificar e provar a estabilidade da mesma a garantir que não haveria qualquer problema aquando do início da sua divulgação pública oficial.

## Gestão da Marca

Mas a génese do projeto é também um princípio para estabelecer o seu nome, a sua marca e a sua identidade. Assim, um dos primeiros passos do processo de gestão da marca foi a escolha do nome do projeto. A elevada importância desta etapa justificou o desenvolvimento de uma extensa pesquisa sobre os nomes existentes e outras marcas previamente registadas dentro da mesma área de atividade. Com efeito, a designação escolhida - *Cinema Sem Conflitos* - tenta invocar um sentido cómico e até algo sarcástico, já que praticamente todas as narrativas fílmicas decorrem precisamente em torno de enormes conflitos. Trata-se assim de um nome de fácil memorização e que dá relevo às palavras que são alicerces do próprio projeto: cinema e conflitos.

De seguida foi concretizado o procedimento de registo oficial da marca na entidade própria, o Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI, o que aconteceu no dia 5 de maio de 2015, ficando o *Cinema Sem Conflitos*, como a marca nacional Nº 542403. Além do nome textual foi também necessário o desenvolvimento da criação do logótipo oficial, que pudesse ter uma boa aplicabilidade em todos os espaços necessários, assim como a capacidade de ser suficientemente adaptável às necessidades que pudessem surgir.

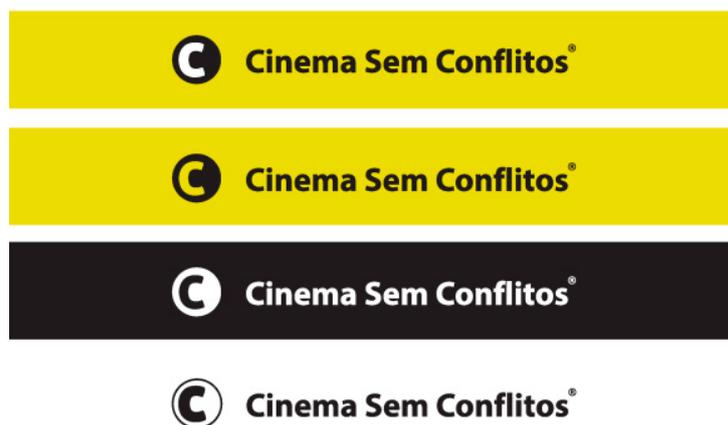


Figura 5 – Estudo de variação cromática



Figura 6 – Logotipo oficial

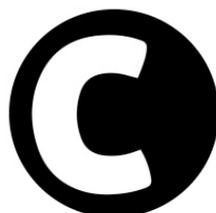


Figura 7 – Logotipo oficial para ícone/app

### Organização e Desenvolvimento para implementação do espaço Cinema Sem Conflitos

Um dos pressupostos do projeto foi a necessidade de identificar e agrupar as centenas de tipologias de conflitos existentes, que acontecem recorrentemente em contextos educativos. Depois de um longo trabalho de pesquisa de campo e consulta bibliográfica foram definidas 10 categorias, que fazem parte da organização geral da plataforma e da indexação de todos os novos conteúdos lançados:



Quadro 3 – Estrutura geral da plataforma online com sistema de indexação por tags

Para o desenvolvimento da plataforma foi escolhida a ferramenta de gestão de conteúdos online *WordPress*. As principais vantagens da sua utilização estão relacionadas com a facilidade de implementação, capacidade de personalização elevada, suporte completo de multimédia e, principalmente, as potencialidades colaborativas em comunidade com a interação simplificada de vários membros.

### Design e Acessibilidade

O design e acessibilidade da plataforma online *Cinema Sem Conflitos* foi um dos aspetos mais importan-

tes na fase de implementação, uma vez que pretendia responder às diferentes necessidades tecnológicas contemporâneas: I. Visualização em dispositivos web de entretenimento/produktividade (pc, smart tv, etc).

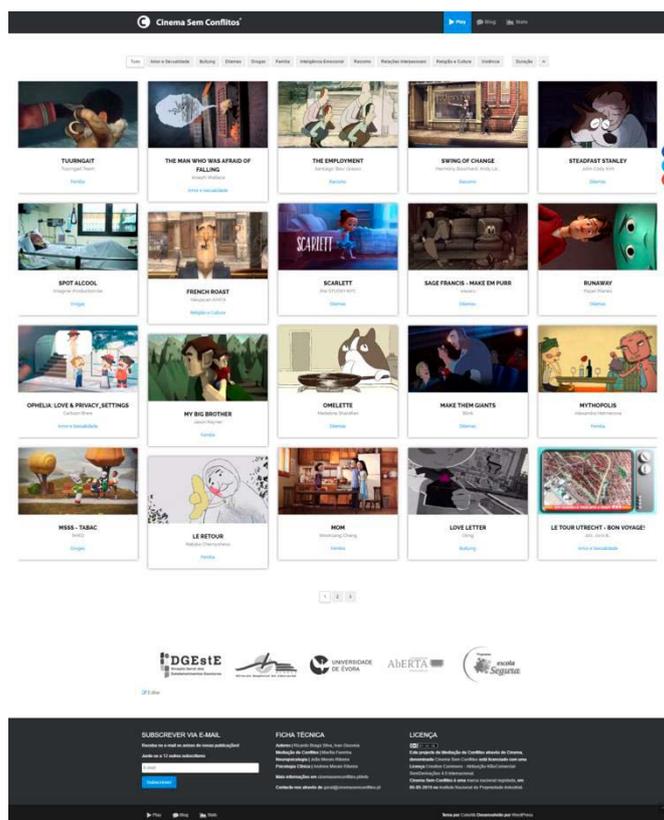


Figura 8 – Visão web browser em versão desktop

## II. Visualização em dispositivos mobile (smartphones, tablets, etc.)



Figura 9 – Visão web browser em versão mobile e explicação das funcionalidades

### Gestão de conteúdos

A inserção e atualização dos conteúdos oferecidos ao público exige um trabalho constante de pesquisa e catalogação de materiais, por parte dos membros da equipa. Nesta fase inicial, o *Cinema Sem Conflitos* não tem a responsabilidade de alojamento próprio de filmes. O espaço tem sim o seu enfoque na partilha e disseminação dos filmes para utilização em contexto, sendo premissa fundamental que os filmes estejam obrigatoriamente alojados em espaços online dos realizadores, produtores, distribuidores ou outras entidades oficiais. Preservam-se assim os seus direitos autorais, pois é facilmente verificável que muitos autores, depois de submeterem os seus filmes no circuito de festivais, sendo filmes de autor, disponibilizam integralmente a obra online, especialmente quando falamos no caso das curtas metragens. Sempre que um filme é introduzido na plataforma para publicação, este faz-se acompanhar da respetiva ficha técnica, uma sinopse (quando possível) e um link para o local primitivo onde o seu autor alojou o respetivo conteúdo.

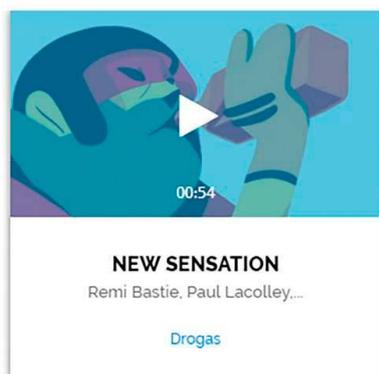


Figura 10 – Layout de filme publicado na plataforma com informações técnicas

Cada publicação realizada no espaço *Cinema Sem Conflitos* é automaticamente disseminada por três redes sociais interligadas – Facebook, Twitter e Google+, promovendo assim a participação ativa, a partilha e a capacidade de obtenção de feedback por parte do público.

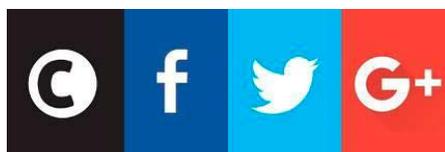


Figura 11 – Redes sociais usadas pelo espaço Cinema Sem Conflitos

### **Conclusões finais (a partir da primeira análise de dados sobre implementação online) e perspetivas e desenvolvimentos futuros**

De modo a ser possível materializar algumas reflexões finais sustentadas, apresentamos sucintamente neste ponto de encerramento alguns dados estatísticos relevantes sobre os primeiros seis meses de atividade do espaço online *Cinema Sem Conflitos*. Assim, com o auxílio da ferramenta Google Analytics, entre junho e dezembro de 2017, foi possível quantificar um total de 19 475 entradas na plataforma, sendo que o tempo médio de cada visita foi de 2 minutos e 46 segundos. Os dados demográficos dos visitantes indicam que 78% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino, sendo que mais de 70% têm idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos de idade, o que comprova satisfatoriamente a correlação com o público-alvo que se pretendia atingir (docentes). As visitas foram oriundas de três principais países - Portugal (87,79%), Brasil (6,42%) e Estados Unidos (3,31%) – o que vincula convenientemente o *Cinema Sem Conflitos* não só a Portugal mas também a várias comunidades que adotam a língua Portuguesa, aspeto que consideramos bastante relevante, apesar de validar, novamente, o público-alvo que se pretendia (docentes e em Portugal). Do ponto de vista tecnológico, 63,4% dos acessos foram feitos através de computadores desktop ou portáteis e mais de 30% através de smartphones, tablets, ou outros dispositivos móveis, pelo que a acessibilidade mobile deve prosseguir o seu melhoramento e expansão. Este tipo de dispositivos continua a aumentar exponencialmente e a sua facilidade de utilização é fulcral. Continuando a recorrer ao Google Analytics, é possível perceber que os interesses gerais dos nossos visitantes são: “Lifestyles & Hobbies/Family-Focused”, “Media & Entertainment/Book Lovers” e “Lifestyles & Hobbies/Art & Theater Aficionados”, sendo que a grande maioria da segmentação por profissão é definida como: “Education/Primary & Secondary Schools (K-12)”, “Education/Post-Secondary Education” e “Test Preparation & Tutoring”. Esta última indicação dá a garantia total de que a plataforma online é visitada maioritariamente por profissionais ligados à Educação, o que se pode considerar um apontamento de sucesso, decorridos apenas seis meses do lançamento da mesma.

Por outro lado, a recolha estatística também nos permite encontrar alguns problemas que necessitam de reflexão cuidada a curto prazo: foi possível quantificar uma fraca taxa de visitas ao espaço do *Blog* e escassa interação do público através dos espaços para comentário. Esta é uma situação que terá de ser revista, dado que um dos objetivos do projeto é criar, efetivamente, um espaço de debate e de partilha de conteúdos diários. É precisamente esta reflexão que nos leva à conclusão final, onde são estabelecidas como perspetivas futuras de desenvolvimento:

- I. Criar um espaço de partilha de guiões de exploração dos filmes selecionados, para auxílio dos intervenientes educativos no terreno (professores, psicólogos, formadores, etc.) na preparação dos seus planos de aula;
- II. Estabelecer uma rede de parcerias com escolas interessadas, tendo como objetivo a recolha direta de opiniões dos profissionais, sendo assim possível tornar a nossa análise mais abrangente e não restrita a estatísticas online;
- III. Estudar a possibilidade de desenvolvimento de um concurso nacional de produção de curtas-metragens, promovendo a aproximação com todos os agrupamentos de escolas nacionais, assim como o estímulo à criação própria de novos trabalhos artísticos na área do cinema em Portugal.

## NOTAS FINAIS

O projeto Cinema Sem Conflitos encontra-se disponível e acessível a quaisquer utilizadores da Internet através do seguinte sítio online: <http://cinemasemconflitos.pt>

Para além da página oficial na Internet onde estão alocados os recursos, existem outros espaços de partilha em linha nas redes sociais:

Facebook - <https://www.facebook.com/cinemasemconflitos>

Twitter - <https://twitter.com/cinemaconflitos>

Google+ - <https://plus.google.com/u/0/111498720593606283487>

## BIBLIOGRAFIA

- Allen, Elaine e Jeff Seaman. 2014.. Opening the Curriculum: Open Educational Resources in U.S. Higher Education, Babson Survey Research Group. <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/openingthecurriculum2014.pdf>. Acedido em 19 de outubro de 2017.
- Anderson, Terry e Julie Shattuck. 2012. Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? in *Educational Researcher* nº 41: 16-25.
- Anderson, Terry. 2005. Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education in *Canadian Journal of Learning and Technology* nº 32: 69-84.
- Assis, Henrique Lima. 2009. As imagens cinematográficas finalmente chegaram às minhas aulas de arte! in *Revista Digital do LAV* nº 2: 163-183.
- Boyd, Danah. 2014. *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale: Yale University Press.
- Castells, Manuel. 2010. *The Rise of the Network Society*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion e Keith Morrison. 2007. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Costa, Angelina, and Lina Morgado. 2014. "Tecnologias da Informação em Educação in *Indagatio Didactica* nº6: 60–79.
- Dron, Jon e Terry Anderson. 2014. *Teaching Crowds: Learning and Social Media*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Dwyer, Tim. 2010. *Media convergence*. Maidenhead: Open University Press.
- Fantin, Mônica. 2007. Mídia-Educação e Cinema na Escola in *Revista Teias* nº 8: 15-16.
- Favinha, Marília. 2012. A Mediação e a criação de novos contextos educativos. CIEP – Universidade de Évora. <http://bit.ly/2FTiXOP>. Acedido em 9 de maio de 2017.
- García-Roldán, Angel. 2012. El vídeo-ensayo en la formación audiovisual del profesorado in *Invisibilidades* nº 3: 47-56.
- Herrington, Jan, Susan Mckenney, Thomas Reeves e Ron Oliver. 2007. Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal in *Proceedings of ED-MEDIA 2007*, 4089-97. Vancouver
- Hill, J.R., D. Wiley, L.M. Nelson e S. Han. 2004. "Exploring Research on Internet-Based Learning: From Infrastructure To Interactions". In *Handbook of research on educational communications and technology*, 433-60. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hill, Manuela e Andrew Hill. 1998. A construção de um questionário. Lisboa: Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica.
- Johnson, L, S.A. Becker, V. Estrada e M. Cummins. 2014a. *NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2014*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, L, S.A. Becker, V. Estrada e M. Cummins. 2014b. *NMC Horizon Report: Edição Ensino Superior 2014*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kemczinski, Avaniilde, Miguel Ángel Tobias Martínez e Maria do Carmo Freitas. 2015. Un repositorio digital de contenido fílmico como recurso didáctico in *Comunicar - Revista Científica de Comunicación y Educación* nº 44: 63-71.

- Morgado, Catarina e Isabel Oliveira. 2009. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade in Exedra nº 1: 43-56.
- Nascimento, Lauriza e Maria João Spilker. 2014. Pedagogias emergentes - desafio e perspectivas para as Universidade na sociedade em rede in ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2691-705. Florianópolis/SC: ESUD.
- Pires, Eloiza Gurgel. 2010. A Experiência Audiovisual nos Espaços Educativos: Possíveis Interseções entre Educação e Comunicação in Educação e Pesquisa nº36: 281-95.
- Ramos, José Luís, Vítor Teodoro e F. M. Ferreira. 2011. Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. In Cadernos SACAUSEF nº 7: 11-35.
- Reeves, Thomas C. 2008. Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda in Educational Technology & Society nº 11: 29-40.
- Rivera, Vicente Torrijos e Andrés Pérez Carvajal. 2013. De los conflictos complejos: naturaleza, estructura y morfología de los conflictos intratables e imperecederos in Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad nº 2 vol. 8: 119-142.
- Sá, Irene. 1976. Cinema - presença na Educação. Rio de Janeiro: Renes.
- Seijo, Juan Carlos Torrego. 2003. Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores. Porto: Edições ASA.
- Siemens, George, and Phil Long. 2011. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education in EDUCAUSE Review nº 46.
- Torremorell, Maria Carme Boqué. 2008. Cultura de Mediação e Mudança Social. Porto: Porto Editora.
- Valle, Lutiere Dalla. 2011. Cinema e educação: alternativas para desaprender a docência e possibilidades para construir-se como educador in Invisibilidades nº 1: 46-54.
- Zampa, Daniel F. Martinez. 2009. ¿de qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? In Revista de Mediación nº 3: 38-44.
- Zawacki-Richter, Olaf e Terry Anderson. 2013. Online Distance Education: Towards a Research Agenda. Alberta: AU Press - Athabasca University.

## O DOCUMENTÁRIO E O DISCURSO EDUCATIVO: A VOZ DA CRIANÇA NO CINEMA

ANA LUÍSA OLIVEIRA

ESMAD-IPP – Portugal

ADRIANA BAPTISTA

ESMAD-IPP | uniMAD – Portugal

MARCO CONCEIÇÃO

NIMAE - ESMAE-IPP – Portugal

PEDRO SENNA NUNES

ESMAD - IPP – Portugal

---

### ANA LUÍSA OLIVEIRA

Licenciada em Comunicação Social pela Universidade do Minho, e com mestrado em Cinema Documental pela ESMAD, colaborou em vários meios de comunicação como jornalista e, desde 2014, enveredou pela área do cinema, mais especificamente na produção, argumento e realização. Correalizou a curta-metragem “Casas da Rua” (prémio de melhor curta-metragem no Festival de Cinema Shortcutz no Porto (2012)). Em 2014, realizou o seu segundo filme “2 Metros Quadrados”, selecionado no Festin - Festival Itinerante de Língua Portuguesa e exibido em várias salas de cinema independentes em Portugal. Em 2015, fez o argumento do documentário “Irmãos”, produzido pela Pixbee. O filme venceu o Grande Prémio e o Prémio de Melhor Edição do festival Caminhos do Cinema Português, arrecadou também o Lince de Ouro para Melhor Longa-metragem documental no FEST - New Directors Film Festival, esteve em destaque no festival Filmes do Homem e no Doc Outlook - International Market do Festival Visions Du Reel. Em 2017, correalizou e produziu a curta-metragem “A Ver o Mar”, premiada em vários festivais (Curtas de Vila do Conde, Cortéx, Fike, Ficca). Atualmente está a desenvolver a longa-metragem “Lar Doce Escola” sobre o ensino doméstico em Portugal.

---

### ADRIANA BAPTISTA

Doutorada em Psicolinguística (Literacia Verbal e Visual/leitura de textos híbridos); docente na ESMAD/IPP, no Mestrado de Comunicação Audiovisual, especialidade em Fotografia e Cinema Documental, nas Licenciaturas de Multimédia, Tecnologia Audiovisual e Fotografia; investigadora na uniMAD/ESMAD e no CLUL/FLUL, nas áreas de Semiótica e Retórica e Verbal e Visual.

---

### MARCO CONCEIÇÃO

PhD, Diretor de Som, Vice-Presidente da ESMAE-IPP e Diretor do Núcleo de Investigação em Música e Artes do Espetáculo, Professor colaborador nas disciplinas de Especialização Avançada e Projecto do Mestrado em Comunicação Audiovisual da ESMAD-IPP.

---

### PEDRO SENNA NUNES

Realizador, produtor, fotógrafo, consultor, programador. Realizou documentários, ficções e trabalhos experimentais em cinema e vídeo e produziu mais de 100 spots publicitários para a televisão e rádio. Colabora regularmente com coreógrafos, encenadores, artistas plásticos, actores, designers, escritores, músicos e arquitectos. Foi fundador do Teatro Meridional, Avanti.pt, Apordoc e Associação Portuguesa de Realizadores e é director artístico da Associação Vo'Arte e consultor de outras associações e projectos artísticos pontuais. Investigador do GECAPA que está integrado no CLEPUL (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).

### RESUMO:

Para a realização de um documentário sobre Ensino Doméstico, refletiu-se sobre formas de construir um discurso, conferindo-lhe uma voz destacada das outras realidades da arena socioeducativa. De acordo com Nichols (1983: 249) entende-se que “a voz não está restrita a nenhum código ou recurso, como o diálogo ou comentário falado. A voz é talvez semelhante a esse padrão intangível, (...) formado pela interação única de todos os códigos de um filme (...)” e dado que “A voz de um documentário é o modo específico como um argumento ou uma perspectiva são apresentados.” (Nichols, 2001: 44), defende-se que parte dessa identidade se organiza através de estratégias de realização/edição, que conferem às crianças o direito a uma voz, e a serem, elas próprias, na deixis fílmica, o sujeito. A captação de imagem e som, em contextos educativos, e posterior edição, coloca múltiplos desafios éticos e técnicos

(e.g. escolha de planos visuais e sonoros) (cf. Dancyger, 2011), destinados a salientar as características particulares de um dado sujeito, recortando-o de um coletivo infantil (a turma, os alunos, os irmãos), organizado, por confronto o professor. Esta oposição, exige estratégias de realização/edição (seleção de falas, formas de tomar e conferir a palavra, gestão de tempos de elocução, pontos de vista visual e pontos de audição, controlo dos ruídos e dos silêncios, etc.) (cf. Sonnenschein, 2001) que se refletirão na construção eficaz da voz individual. Tomar-se-ão, por isso, para reflexão e análise, as estratégias visuais e sonoras, utilizados para a diferenciação e construção da voz individual e coletiva das personagens em contextos educativos, nos filmes *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017).

**PALAVRAS - CHAVE:** Cinema e educação, personagem, discurso educativo, voz, individualidade.

### **Abstract**

In order to make a documentary about homeschooling, we reflected on several ways of building a speech, giving voice that is detached from the other realities of the socio-educational arena. According to Nichols (1983, p.19) it is understood that "the voice is not restricted to any code or resource, such as spoken dialogue or comment. The voice is perhaps similar to this intangible pattern, (...) formed by the unique interaction of all the codes of a film (...) "and given that "The voice of a documentary is the specific way an argument or a perspective is presented." (Nichols 2001: 43), it is argued that part of this identity is organized through strategies of achievement / editing, giving the children the right to have a voice, and to be themselves, in the film. The capture of image and sound, in educational contexts, and subsequent editing, places multiple ethical and technical challenges (e.g. choice of visual and sound plans) (Dancyger, 2011), intended to emphasize the particular characteristics of a given subject, cutting it out of a children's collective (the class, the students, the siblings), organized, by confrontation, the teacher. This opposition requires strategies of achievement / editing (selection of speeches, ways of taking and conferring speech, management of speaking times, visual points of view and points of hearing, control of noise and silences, etc.), (Sonnenschein, 2001) which will be reflected in the effective construction of the individual voice. They will be taken, therefore, for reflection and analysis; the visual and sound strategies used for the differentiation and construction of the individual and collective voice of the characters in educational contexts in the films *The Blackboard* (Makhmalbaf, 2000) and *Childhood* (Olin, 2017).

**KEYWORDS:** Cinema and education, Character, Educational Speech, Voice, Individuality.

### **Introdução**

No âmbito da reflexão sobre as formas de realização capazes de dar voz às crianças no cinema, no âmbito da temática da educação enquanto realidade social relevante, foram visionados alguns filmes, a sua maioria sobre a temática da educação, mas também obras que exploram a relação entre as crianças e os adultos, o seu ponto de vista, sem que a temática esteja necessariamente relacionada com a questão educativa, do qual é exemplo o filme *Frère et Soeur* (Touati, 2014), e onde uma parte significativa da informação que estes transmitem é rececionada através da gestão da apresentação das relações entre crianças e crianças e adultos e crianças (conflitos, afetos, relatos, interações verbais).

Foram vários os filmes visionados, como os filmes *Être et Avoir* (Philibert, 2002), *Frère et Souer* (Touati, 2014), *A Turma* (Cantet, 2008), *Being and Becoming* (Bellar, 2014), *Beyond The Classroom* (Stracke, 2011), *Grown Without Schooling* (Kowalke, 2014), *High School* (Wiseman, 1968), *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000), *Nenhum a Menos* (Yimou, 1999), *Childhood* (Olin, 2017), sendo o foco muito diferente, em cada um deles, mas todos contribuindo para construir uma escala de variância da representação mental sobre os comportamentos de crianças e de adultos em contextos educativos. Estes filmes não concretizam obviamente uma lista exaustiva do que existe sobre a temática da educação e sobre a importância da criança enquanto sujeito filmico, mas permitem consolidar uma reflexão sobre as particularidades dos sistemas educativos e das suas implicações e sobretudo exibem formas muito diversas do cinema se apropriar e mostrar o tema

Concentrar-nos-emos, neste artigo, sobretudo em dois filmes, *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000), uma viagem pelas montanhas das fronteiras do Irão, no período de conflito entre o Irão e o Iraque, guiada por professores que carregam quadros negros às costas em busca de alunos; e *Childhood* (Olin, 2017) que, ao longo de um ano, acompanha um grupo de crianças, numa escola de pedagogia Waldorf, fazendo uma reflexão sobre o método de ensino em idade pré-escolar e a importância de brincar como método de aprendizagem.

A escolha destes filmes prende-se com o facto de serem dois filmes distintos na abordagem ao tema da educação e nas opções de realização, como vamos poder analisar mais à frente neste artigo. Se por um lado, no filme *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000), a educação surge quase como um tema secundário subjacente ao conflito entre o Iraque e o Irão e no qual os dois professores têm uma missão que ultrapassa o objetivo de ensinar crianças e adultos analfabetos, por outro lado, no filme *Childhood* (Olin, 2017), o tema da educação, com um enfoque na pedagogia Waldorf, é central no decurso de toda a narrativa desenvolvida tendo as crianças como protagonistas do filme.

### **Contextualização do Homeschooling em Portugal**

O Ensino Doméstico é uma modalidade educativa, defensora de estratégias alternativas às do Ensino público em Portugal, pautadas por valores educativos baseados na autonomia, na aprendizagem coletiva, em ambientes verticais e em práticas educativas de consciencialização social para os valores de cidadania enquanto conteúdo educativo com a mesma importância que outros conteúdos teóricos.

A modalidade de Ensino Doméstico vem a ser legislada em Portugal, nos termos da alínea a) do nº 4 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, que aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – “aquele que é lecionado no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite” e nos termos do Despacho n.º 32, de 21 de Março de 1977, que veio definir as habilitações mínimas que as pessoas que pretendiam matricular alunos em Ensino Doméstico deviam possuir.

No Ensino Doméstico fica ao critério dos pais a matéria a lecionar e a forma como o fazem, mas as crianças devem, obrigatoriamente, estar matriculadas numa escola, onde estão sujeitas a avaliações e exames no final de cada ciclo. Cabe aos pais assegurar a educação dos filhos, sejam eles próprios, enquanto tutores, que ensinam os filhos em casa ou os que contratam um professor ou explicador para o fazer. Outra situação que se tem registado nos últimos anos é o aparecimento de comunidades de Ensino Doméstico um pouco por todo o país, que juntam crianças de diferentes idades que aprendem segundo esta modalidade, no entanto, esta situação ainda não está legalmente prevista.

Não sendo uma área sobre a qual pretendamos investigar a fundo, para contextualizar a temática, consultamos, entre outros, Ribeiro (2010, 2015 e 2017) e Sedlmayr (2014). Na conceção de Ribeiro, o “Ensino Doméstico é um projeto coletivo com história, dimensão organizacional e estruturas de apoio, portador de novos valores, práticas sociais, estilos de vida, maneiras diferentes de encarar a educação e certos aspetos da existência social” (citado por Ribeiro, 2017: 59).

Contrariamente à escola, no Ensino Doméstico o modo de organização educativo é pensado, conscientemente ou não, em função do educando, a partir de uma narrativa que lhe é própria. E porque estamos a lidar com educandos que viverão em contextos sociais plurais e frequentemente contraditórios, algo dissonantes com o património de disposições, hábitos e capacidades adquirido na mundividência de base familiar e das interconexões do espaço doméstico, prefigura-se como um desafio investigativo em longo prazo estudar na diacronia o impacto e os resultados desse otimismo reformador parentocrático cuja força motriz se ancorou na desconfiança em relação à escola como a instituição-chave na construção da cidade e dos sujeitos que a habitam”. (Ribeiro, Álvaro e José Augusto Palhares, 2017 22).

A consulta à literatura referida revelou uma realidade pedagógica no século XXI em Portugal, com contornos muito particulares. O Ensino Doméstico tem registado um aumento na procura. Nos últimos dois anos, triplicou o número de alunos em Ensino Doméstico, totalizando atualmente cerca de 619 crianças inscritas, de acordo com informação prestada pelo Ministério da Educação.

No âmbito de um projeto académico e como parte do processo de pesquisa e realização em curso do documentário sobre *homeschooling*<sup>1</sup>, foi iniciada uma pesquisa há cerca de um ano e meio, sobre a prática desta modalidade em Portugal, que incluiu entrevistas exploratórias a famílias de Ensino Doméstico (em Braga, Lisboa e na Lousã), para perceber as suas motivações e expectativas, e contactos com educadores e investigadores que desenvolvem a sua área de investigação sobre a temática, no sentido de aprofundar o

<sup>1</sup> realizado no âmbito do Mestrado em Comunicação Audiovisual, especialização em Cinema Documental, na Escola Superior de Media, Artes e Design, do Instituto Politécnico do Porto.

conhecimento e a evolução do fenómeno em Portugal.

Da pesquisa realizada foi possível constatar que o contraste entre o ensino formal público e privado e o *homeschooling* centra-se sobretudo nas metodologias de aprendizagem, ou seja, o *homeschooling* é um ensino muito mais individualizado, no qual cada criança aprende ao seu ritmo sob a orientação dos pais, de um tutor ou de um monitor. Além disso, o tempo dedicado ao estudo é muito menor, havendo mais espaço para as brincadeiras e exploração de atividades ao ar livre e de interesse da própria criança. Sedlmayr questiona a liberdade de escolha das crianças, respeitando a sua individualidade e privilegiando “a brincadeira como a atividade mais importante da criança, através da qual evolui e aprende sobre o mundo, isto diz respeito a uma brincadeira livre e espontânea” (...) Brincar não é seguir regras impostas e arbitrarias de algum adulto que ainda quer fazer passar disfarçadamente uma mensagem pedagógica. Brincar, para ser válido e significativo, como a natureza o intencionou, tem que ser em perfeita liberdade (Sedlmayr, 2014 37).

Distingue-se também pela ausência de grandes turmas, as crianças aprendem em grupos mais pequenos. O próprio espaço de aprendizagem é totalmente distinto das salas de aula, e pode configurar-se em casa, onde as crianças podem aprender com os pais ou com um tutor, ou em comunidades onde se juntam com outras crianças com o apoio de monitores.

### **O conceito de voz em Bill Nichols e a construção de um ponto de vista no cinema documental**

A reflexão sobre a atribuição de voz à criança enquanto sujeito fílmico, no âmbito da temática do *homeschooling* leva-nos à definição de “voz” em Bill Nichols, fortemente associado ao conceito de ponto de vista da imagem. “A voz de um documentário é o modo específico como um argumento ou uma perspectiva são apresentados.” (Nichols, 2001: 44). Nichols entende que “a voz não está restrita a nenhum código ou recurso, como o diálogo ou comentário falado. A voz é talvez semelhante a esse padrão intangível, semelhante ao ‘padrão moiré’, formado pela interação única de todos os códigos de um filme (...)” (Nichols, 1983 249).

A voz conferida a um personagem está estreitamente relacionada com as questões da perspectiva do enquadramento na imagem, do ponto de vista e das técnicas visuais e sonoras que, conjuntamente, contribuem para que a voz das crianças se diferencie da voz de um adulto, na estrutura narrativa. Para Martin-Jones (2011), a empatia ou a ‘identificação emocional’ entre o espetador e o personagem provém (entre outras coisas) da perspectiva. O “Adult-child seer” de Martin-Jones (2011) corresponde à história contada pelos olhos de uma criança num espaço temporal passado-presente, o que cria “uma relação diferente entre espetador, filme e história” (Martin-Jones, 2011: 80). O adulto que assiste através do ponto de vista da criança consegue que o próprio espetador se desloque mentalmente até à sua própria infância, ou seja, através da memória, o adulto recorda os tempos de infância e faz uma reflexão crítica. (Martin-Jones, 2011: 81).

A perspectiva que confere uma relação entre o adulto e a criança é uma forma de destacar a criança ou o adulto conforme a colocação da câmara. Se tivermos, por exemplo, a câmara colocada à altura das crianças, como vemos no filme *Frère et Souer* (Touati, 2014), e *Childhood* (Olin, 2017), temos as crianças como protagonistas, e, em grande parte, não apenas pelas opções e implicações do discurso narrativo, mas pela forma como a câmara está colocada. Concretizando: o ponto de vista das crianças assume uma dupla função, se por um lado, lhes dá voz, por outro lado, cria no espetador a empatia e identificação emocional definida por Martin-Jones (2011), remetendo-o até à sua própria infância.

No que diz respeito à temática em análise do *homeschooling* e da relação entre a criança e o adulto importa referir que a captação de imagem e som no contexto educativo formal gere normalmente um coletivo (a turma, os alunos), organizado de uma determinada maneira no espaço de representação, onde podem ou não, destacar-se personagens individuais. Este coletivo organiza-se por confronto com um personagem individual, o professor, com papéis de coadjuvante e oponente. Esta espécie de oposição ajuda a clarificar os papéis e a gerir o protagonismo.

A perceção do espaço e do tempo é influenciada pelo som que traz uma nova forma de perceção, porque não vemos e ouvimos sons como canais separados (Chion, 1990: 9). Isso acontece porque entre a imagem e o som existe um “contrato audiovisual”, em que “as duas perceções se influenciam mutuamente”, portanto, num filme, a relação do som e da imagem não deve ser descrita simplesmente como “associação”, mas

como “sinérgico”; eles entram num “contrato” na percepção do cineasta (Chion, 1990: 9).

O registo cinematográfico no contexto educativo, e nomeadamente no documentário, levanta questões acerca da atribuição da voz às crianças e aos adultos que com elas interagem, tendo como subjacentes estratégias de realização (gestão de tempos de elocução, captação de imagem e som, tomada de palavra, seleção de falas, etc.). Nos capítulos seguintes, haverá uma reflexão sobre algumas das estratégias eficazes para conferir voz a um personagem.

### **O cinema documental e as suas estratégias**

A fronteira entre o documentário e a ficção apresenta-se muitas vezes ténue, porque enquanto a ficção “está preocupada com o desenvolvimento da ação”, o “documentário preocupa-se com a exposição do tema” (Reisz, 1966: 124). No entanto, e como questiona Nichols (2001), o documentário não é o registo da realidade em si mesma, mas uma representação da realidade, a construção de uma realidade percebida pelo realizador, que não é um ser isolado, e incorpora em si todos os valores e crenças (Nichols, 2001: 20). Por isso, todas as estratégias de realização do documentário têm em conta esse background e terão impacto na vida dos personagens.

Tudo isto levanta questões éticas e estéticas nos contextos de realização no cinema documental onde se equaciona a questão sobre se a representação dos factos pode ser obtida pela sequência cronológica de todo o material filmado, ou poderá ser manipulado de alguma forma. (Dancyger, 2011). A direção de atores trabalha inevitavelmente com o controlo da forma de dizer enquanto suporte de significados e exige muitas vezes a existência de planos e a repetição de takes apenas para controlo do modo de dizer. No registo documental, prever a audibilidade e a densidade do que é dito é uma ação muito mais imprevisível porque a direção de não atores processa-se de forma diferente e baseia-se apenas na orientação dos seus gestos e movimentos. Nas diferentes vertentes do documentário cortar o que não se gostou é, por vezes, criar o que não foi dito, situação que exige uma decisão ponderada de quem realiza e que coloca várias questões éticas. Tal permite por vezes intensificar o que é dito ou desvalorizar o que é dito.

### **Estratégias visuais e sonoras**

No contexto educativo, o coletivo de crianças organiza-se, normalmente, por confronto com um personagem individual, o professor, com papéis de coadjuvante e/ou oponente, que pode roubar protagonismo ao personagem infantil. Esta oposição pode ajudar a clarificar os papéis, o que se refletirá na construção eficaz da voz individual.

As interações comunicativas centram-se no sistema cinésico (gestos e expressividade facial), no sistema verbal (linguístico e prosódico) e no paralinguístico (gritos, risos, silêncios, choros, etc.). Estas particularidades exigem do realizador uma atenção particular à captação de som e ao seu tratamento através de estratégias de realização/edição, da gestão da escala de planos, da gestão da duração dos planos, e da montagem e edição que dão ritmo à narrativa. Todos estes fatores vão destacar os personagens na sua individualidade e no conjunto do coletivo.

A temática em apreço (a realidade de *homeschooling*) pode, ao lidar com crianças como sujeitos filmicos, em contextos de alguma informalidade, ver-se confrontada com gerir situações de entropia porque os coletivos infantis geram situações vococêntricas extremas, uma vez que a tomada de palavra acontece ao mesmo tempo, e, muitas vezes, em ambientes ruidosos, e a exigir uma atenção particular ao controlo do registo vocais e da percetibilidade linguística. Neste caso particular, a dimensão verbocêntrica também assume relevância porque o som verbocêntrico precisa que as palavras sejam inteligíveis para garantir a assimilação de um código, o linguístico, enquanto, por outro lado, o som vococêntrico evidencia todos os elementos da voz (Chion, 1990: 5-6). Para Chion, apesar do som no cinema ter as dimensões vococêntrica e verbocêntrica, o som é principalmente vococêntrico, ou seja, significa que quase sempre privilegia a voz, destacando-o de outros sons” (Chion, 1990: 5). As falas das personagens surgem em primeiro plano, tendo a voz como suporte principal da expressão verbal e “essas vozes falam numa linguagem acessível, por isso, primeiro vamos procurar o significado das palavras, passando a interpretar os outros sons só quando o interesse pelo significado estiver satisfeito” (Chion, 1990: 6).

O sujeito fílmico recorta-se de um coletivo infantil (a turma, os alunos, os irmãos), com o qual partilha semelhanças, mas pelas quais também se distingue dele, no espaço de representação, obrigando à opção por certos planos visuais e acústicos (cf. Dancyger, 2011) dado que estes seriam itens que ajudariam a definir as características do sujeito fílmico e o modo como este é percebido e assim a construir a voz do filme.

Os contextos educativos caracterizam-se basicamente por incluírem crianças e adultos numa relação onde o exercício de poder pertence aos adultos, mas com uma maioria de crianças o que desencadeia situações muito particulares de ruído e tensão, dado que a tomada de palavra acontece, muitas vezes, de forma desordenada no seio do coletivo. Este contexto particular apresenta características sonoras específicas: a algazarra, o silêncio, o ruído. No entanto, o conceito de ruído, depende sempre de interpretação, por isso, a algazarra poderá ser ruído para uns e “diversão” para outros.

A impressão de silêncio traz, muitas vezes, o espectador para uma dimensão mais íntima e introspetiva do personagem, fazendo com o que o espectador se identifique com ele, do ambiente ou das ações que o realizador pretende destacar na narrativa. O silêncio pode ter também um significado sintático quando é usado como um separador, indiciando a transição para um momento ou ambiente distintos; pode ser diegético e acompanhar a ação ou personagem que vemos na imagem ou ter um efeito dramático para enfatizar estados emocionais, situações de perigo ou de angústia.

A colocação da câmara, os cortes e as transições entre planos, os sons que se sobressaem, em consonância ou por oposição ao que vemos na imagem, são estratégias de realização/edição que destacam ambientes, personagens ou situações que o realizador quer evidenciar.

“Da mesma forma que a câmara pode ter um ponto de vista, a perspetiva sonora poderá ter um ponto de audição (Sonnenschein, 2001: 163). O ponto de audição resulta de uma escolha do realizador para despertar a atenção do espectador, por isso, o som pode ajudar a conferir temporalidade e espacialidade à narrativa, seja através de ambiências, paisagens sonoras da diegese, efeitos sonoros que provêm de um objeto ou fonte específicos, ou da recriação de sons em estúdio (Foley), muitas vezes, relacionados com os movimentos e ações dos personagens.

Para Sonnenschein, o “ponto de audição” pode ter dois significados: um sentido espacial (ouvir toda a envolvimento das crianças a brincar no jardim e destacar esse ponto de audição ou privilegiar o som de uma criança a brincar sozinha) ou um sentido subjetivo “relacionado com um personagem numa determinada cena ou lugar está associado aquilo que o espectador ouve” (Sonnenschein, 2001 163).

O ponto de audição por si só não confere significado à escuta e isso introduz-nos à definição dos modos de escuta. Alguns autores propuseram diferentes formas de escutar sons tendo colocado os mesmos em categorias que indicam algum tipo de compreensão cognitiva conscienciosa ou não. Schaeffer (1977) e, posteriormente, Chion (1994) categorizam três modos de escuta: a escuta causal, na qual o som fornece informação sobre a causa ou a fonte de determinado tipo de som que pode resultar de um evento ou ação; a escuta semântica, relacionada com um código ou linguagem que permite a interpretação de mensagens através do som, ou seja, é uma escuta baseada no conhecimento prévio e nas convenções culturais e sociais; e a escuta reduzida, com enfoque apenas no som e nas suas características tímbricas, sem ter em conta o significado ou causa.

À luz do acima referido e no âmbito do contexto educativo, em particular do homeschooling, questiona-se a possibilidade de o ponto de audição permitir ativar uma escuta semântica na realização/montagem, ou seja, a percepção da mensagem por parte do espectador só acontece se tiver em conta o contexto em que está inserido.

### **Análise dos filmes *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017).**

O *Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) é um filme realizado por Samira Makhmalbaf que, com apenas 19 anos, venceu o prémio do Júri no festival de Cannes. Conta a história de um grupo de professores que atravessam os caminhos montanhosos de uma região remota do Curdistão Iraniano. Estes homens carregam quadros negros às costas, viajando de cidade em cidade à procura de alunos. Com muita mestria e

subtileza, Samira Makhmalbaf leva-nos nesta viagem que usa a educação como um pretexto para abordar a situação dos refugiados e outras pessoas que tentam sobreviver perto da fronteira do Irã com o Iraque. A estrutura do filme pode ser dividida em três partes. Numa primeira parte do filme até ao minuto 12'55" são introduzidos os dois personagens principais e a sua missão do filme. Rebooir e Said, dois professores que se destacam do grupo de homens que carrega os quadros negros às costas pelos caminhos montanhosos sinuosos e que estão a tentar ganhar a vida a ensinar nómadas analfabetos. Nesta primeira parte do filme, vamos percebendo que mais do que educar, estes homens tentam sobreviver a um conflito, tendo como escudo protetor e de salvação o quadro negro, o único elemento que lhes resta.

Na segunda parte do filme (12'59" – 50'41"), inicia-se a missão dos dois professores. Said encontra um grupo de nómadas perdidos que querem voltar para o Iraque. Nenhum deles quer aprender. Só querem regressar à terra natal para morrer em paz. O outro professor, Rebooir, encontra um grupo de crianças, mulas de contrabando, e tenta ensiná-los em troca de comida ou dinheiro. Ambos tentam sobreviver. Na terceira parte do filme, a partir do minuto 54' começa a parte final da viagem.

Começamos por analisar a relação entre o professor e a criança. Em *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) o professor é que procura insistentemente os alunos, levando consigo um quadro negro para ensiná-los. No filme, o professor aparece como uma figura vergada pelo sofrimento e pelo peso do quadro que carrega.

Apresentaremos e comentaremos alguns *frames* que nos permitem pensar o modo como a articulação de diferentes estratégias cria uma voz muito particular, neste caso para o professor e para a sua missão pedagógica.



Figura 1 - Grupos de homens seguem pelas montanhas com quadros às costas até ao minuto 03'03". Segue-se uma sequência longa na qual o silêncio só é interrompido pelo vento forte, o que nesta sequência, filmada num exterior agreste tão distante do interior aconchegado das salas de aula, esta tomada das personagens de costas, ao afastar do espetador da leitura de rostos, intensifica o valor opoente da natureza à tarefa dos professores. Estes, sem rosto para nós, ficam contextualizados no som que revela a natureza como um campo árido e de sofrimento. Neste ambiente, o som transforma a caminhada dos professores numa marcha errática e sofridora. Vê-los de costas, é vê-los afastarem-se, o que imprime à cena um valor dramático.



Figura 2 – O professor Rebooir encontra uma criança e fala com ela. A forma como professor e aluno aparecem na cena, é uma situação dá poder ao aluno, que se encontra numa posição de superioridade em relação ao professor que tenta convencê-lo a aprender. De novo, de costas para nós, o professor procura, busca além que faça valer os seus produtos. Olhar para cima, vergado sob o peso da lousa negra, é sinónimo de rogar. A relação de forças que a escala natural (criança mais pequena do que o adulto) poderia ajudar a construir, é aqui subvertida pela inteligente opção do plano contrapicado (12'56") que inverte de forma significativa a relação de forças.

O discurso do professor é um discurso pedagógico, mas muito distante do discurso pedagógico e da relação entre aluno professor do ensino privado e público que estamos habituados a observar, uma vez que aqui a voz do professor se impõe pela autoridade, enquanto, no filme, o professor se vê obrigado a apregoar, ou seja, a fazer valer a sua voz pela altura e sem qualquer autoridade, antes usando-a como ferramenta para vender. A sua voz destaca-se pela insistência e pelo recurso frequente ao pregão e ao apelo para ensinar as crianças.



Figura 3 – Said percorre sem sucesso as aldeias à procura de alunos apregoando “Venham aprender a multiplicar” (14’54”). Todas as portas se fecham. Ninguém quer aprender. A tomada de Said apresenta-o num plano contrapicado elevado, face ao espetador. Porém, todo o cenário se organiza para que se tema a sua queda, dada a instabilidade dos muros e quelhos por onde circula o professor. As paredes exteriores das casas (distantes das paredes interiores das escolas) e os muros (que vemos do lado de fora), num reticulado caótico, ocludem a área perceptiva e consubstanciam a recusa dos residentes em querer seguir o professor, excluindo o professor.

No filme *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000), o realizador confere uma voz muito particular aos alunos, porque a tira aos professores como podemos ver nas figuras 2 e 4, pela forma como a câmara está colocada – o professor numa perspetiva de inferioridade relativamente ao aluno - e pelo discurso quase de “súplica” usado ao longo do filme. São os professores que seguem, quase desesperadamente, atrás dos alunos, como exemplificámos nas figuras 1 e 3.

Uma realidade totalmente oposta ao tempo do ensino peripatético da escola da Grécia Antiga que seguia os ensinamentos do fundador Aristóteles – e onde os alunos que seguiam o professor para aprender, andavam literalmente atrás dele, tentando ouvir os seus ensinamentos. A palavra grega “peripatético” significa ‘ambulante’ ou ‘itinerante’ e os peripatéticos eram discípulos de Aristóteles, nome atribuído por causa do hábito do filósofo de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia.

O cenário que estamos habituados a ver de forma muito definida, ou seja, os alunos numa sala de aula, fechada e confortável com quadro na parede, é totalmente desconstruído no filme *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000), no qual o quadro aparece, de forma tão invulgar: é um quadro móvel que se move no espaço exterior, aberto e agreste. Mas esta desconstrução, ao exhibir o desconforto em que se movimentam estes agentes do sistema educativo evoca por antítese a diferença relativamente às salas de aula. Tudo isto reorganiza as vozes, o poder e a relação entre os personagens, como podemos ver nas figuras 5 e 6.

O quadro negro surge no filme como um objeto simbólico que encena em si várias metáforas: é a tábua de salvação para os professores que querem ensinar a troco de comida e de trabalho para sobreviver; é o escudo de proteção contra os ataques; é o meio de salvamento para transportar feridos; é a salvação dos alunos analfabetos que podem ter uma vida melhor e é a salvação para os professores, alunos e nómadas que caminham pelas montanhas em pleno período de conflito. O quadro é aliás, usado, durante o filme com várias funcionalidades e poucas vezes para ensinar. Um dos professores, Said, usa inclusive o quadro para transportar um ferido e, mais tarde, como dote para casar.

De facto, o quadro assume um valor positivo, mas quase que irónico, pois raramente associado à aprendizagem. Cumpre funções de proteção e salvação como o saber, mas em contextos onde o pragmatismo é muito evidente.



Figura 4 – Reboir insiste com as crianças para tentar convencê-las das vantagens de aprender a ler e a escrever (32’08” e 32’40”). Apesar de o vemos num plano elevado, relativamente às crianças, recortado contra o céu, não beneficia de qualquer relação de poder. De facto, encontra-se vergado ao peso do quadro e não percebemos que se vergou antes que não consegue levantar-se, tal o peso. O quadro confere-lhe uma dimensão de pequenez e, mais uma vez, inverte a relação de escalas.



Figura 5 – O professor Reboir a ordenhar uma cabra, enquanto o aluno aprende no quadro que carrega às costas (01'07"). Aqui, confrontamo-nos com uma situação em que os olhos de professor e aluno não se cruzam, a comunicação é anódina. De novo, num espaço exterior que não nos tranquiliza, o professor, quase que assume ser um mero suporte do quadro e ainda tem tempo para se dedicar a outra função, ela também desvalorizada. O que poderia parecer uma relação de confiança, coloca o professor numa posição de punição e a toma de vista lateral, faz com que o quadro funcione (ao contrário do que acontece numa sala de aula normal onde o docente domina o quadro e o aluno o teme, escrevendo nele com a pequenez da sua dimensão) como um muro que distingue aluno de professor sendo, neste caso bem mais pequeno do que o aluno.



Figura 6 – O professor Said num monólogo perante o desinteresse total da mulher que ele tenta ensinar (41'30"). Falar sem interlocutor é um dos maiores paradoxos da interação comunicativa. Ensinar sem aluno no exterior é deixar que as palavras (e o saber) se percam na linha do que vale ou não vale a pena dizer. Aqui, percebemos facilmente que os olhares que olham algo distinto do quadro são olhares que dão corpo à distração e ao desinteresse e o foco nos ensinamentos e não nos alunos dá corpo ao erro pedagógico, aqui traduzindo de imediato o desespero de quem se sabe não ouvido.



Figura 7 – O quadro serve várias vezes de escudo de proteção dos ataques (01'03") Aqui, escudo, tampa e porta de esconderijo, não constrói a ideia de segurança, antes de instabilidade e fragilidade. Junto dos rochedos parece recuperar a sua dimensão natural e não erudita. Pedra no meio das pedras com códigos como gravuras. Como se esconder o homem fosse possível e mais necessário do que libertá-lo da ignorância.



Figura 8 – O quadro é usado para transportar um homem mais velho que quase não consegue andar (26'11") O respeito pela incapacidade do velho, retira estatuto ao professor e faz com que a velhice seja de novo um símbolo de sabedoria. Mas, mais do que isso, o professor aparece como o que o carrega, como o que é capaz do esforço físico afastando-se do cliché da fragilidade intelectual e fundindo as duas dimensões.

O quadro representa sobretudo a cruz do professor que o carrega às costas pelas montanhas, e esse "fardo" é mostrado ao longo do filme, não só através da posição da câmara que nos dá uma perspetiva desse peso e da dureza do caminho, mas também da gestão dos silêncios e dos diálogos. A algazarra é mais notória no coletivo, sobretudo na viagem do grupo de nómadas, onde a confusão de instala várias vezes, mas onde o professor tenta a todo o custo fazer ouvir a sua voz e ensinar os alunos. Mas há silêncio e ruídos naturais que instauram espaço para pensar.



Figura 9 – Reboir sobe com dificuldade as montanhas. A câmara à mão causa desconforto ao longo deste caminho árduo, onde só o som das pedras interrompe o silêncio. O plano contrapicado (11'43") indicia o esforço. O quadro destaca-se mais uma vez na paisagem, em detrimento da ocultação do rosto de quem o carrega.



Figura 10 – Said insiste e repete a pergunta “Sabe ler e escrever?” aos elementos do grupo de nómadas. (21'20”). Não é um diálogo, é uma estratégia e a conversa é em sofrimento respiratório. A visualização lateral do homem mais velho e do professor, caminhando lado a lado, sugere uma contradição entre a sabedoria associada ao homem mais velho, e o desprezo do saber do professor, limitado a carregar o quadro.

Ao longo do filme e à medida que a viagem avança, os professores vão ganhando uma posição mais igualitária em relação às crianças e vão conquistando o seu espaço na liderança dos dois grupos. Cinematograficamente vemos isso através do enquadramento, do ponto de vista e da voz dos dois professores que se vão destacando cada vez mais do grupo, por exemplo, em planos onde aparecem destacados do grupo como podemos ver nas figuras 11 e 12.



Figura 11 – Reboir lidera o grupo de jovens que servem como mulas do contrabando. Neste plano picado (18'46”), o professor consegue finalmente a atenção dos alunos e é seguido por eles, remetendo-nos para o estilo peripatético da escola da Grécia Antiga.



Figura 12 – Reboir conversa com um aluno, tentando convencê-los das vantagens de aprender. O close-up do professor mostra a relação de proximidade entre ele e o aluno (32'56”). Este professor já não está em sofrimento. Libertado da sombra do quadro, absorve a luz do sol e ganha finalmente protagonismo. De frente, podemos ouvi-lo e a captação da sua voz regista a audibilidade que esperamos todo o filme.

O filme desmonta no espetador um conjunto de pré-conceitos e ideias pré-concebidas sobre a escola. E, por isso, este filme é singular, logo pelo facto de nos apresentar quadros móveis e professores que procuram os alunos. Trata-se de um anacronismo simbólico que cria imprevisibilidade. O próprio cenário que não é estático gera alguma intranquilidade, porque ao longo da narrativa somos levados numa viagem que não sabemos como vai terminar. Todo o cenário se constrói por oposição ao espaço estático de uma sala de aulas tradicional, familiar ao espetador e, por isso mesmo, é eficaz em construir o desconforto na dimensão exata da quantidade informativa diretamente proporcional à imprevisibilidade.

O filme *Childhood* (Olin, 2017) conta a história de um jardim de infância com crianças com idades entre 1 e 7 anos que defende a seguinte filosofia: “brincar é o trabalho das crianças”. O filme usa separadores para contextualizar o tempo e a ação e pode ser dividido em duas partes que correspondem ao decurso do tempo cronológico. Na primeira parte, até ao minuto 26'00”, temos a contextualização e apresentação dos personagens, dando a perceber já quais são as crianças que se destacam ao longo da narrativa. Nesta parte, a ação decorre durante o inverno. A segunda parte do filme passa-se numa outra altura do ano, na primavera a partir do minuto 49'00”, o que nos dá a passagem do tempo cronológico de um ano letivo num jardim de infância. Nesta escola, que segue a pedagogia Waldorf, o brincar é um método de aprendizagem e de bem-estar das crianças que prevalece sobre qualquer outra atividade.

O dia a dia das crianças deste jardim de infância é passado com atividades lúdicas como o teatro, música, a cozinha ou exploração na natureza. As crianças são, sem dúvida, os protagonistas da narrativa e vão-se

destacando do coletivo pelo seu comportamento que vemos através dos seus gestos e expressões, por exemplo, o Ludvig, que apresenta um comportamento mais rebelde. O close-up é um recurso muito usado ao longo da narrativa, sendo uma forma de criar empatia com os personagens e de mostrar a reação das crianças às demandas dos adultos.



Figura 13 – Crianças brincam na floresta. Ludvig conta como é divertido comer formigas vivas. O close-up (03'44") traz-nos uma maior proximidade com o personagem. A capacidade de perceber o olhar e a boca tornam a expressividade do rosto e a densidade muito maior.



Figura 14 – Crianças estão numa oficina a fazer fantoches a partir de legumes. Mais uma vez, o close-up (08'59"), cria empatia e proximidade com o personagem. Através da expressão do rosto da criança é possível perceber a sutileza e a sutileza da emoção dá densidade narrativa à personagem fílmica.

A relação entre o adulto e a criança é de proximidade, de afeto, e muito longe de ser autoritária por parte do adulto. No filme, os adultos têm uma presença constante, no entanto, e como forma de dar protagonismo às crianças, muitas vezes, só ouvimos a voz dos adultos ou partes do corpo (mãos, pernas, braços). Essa perspectiva, com a câmara, muitas vezes, colocada à altura das crianças dá-lhes protagonismo e voz e coloca-nos a nós espectadores ao nível do professor e este ao nível da criança. Ou seja, há três sujeitos na cena.



Figura 15 – Crianças ensaiam peça de teatro de Natal. O professor Kristofer distribuiu os papéis de cada aluno na peça. Mais uma vez a perspectiva da câmara colocada à altura das crianças (20'51") consegue que o próprio espectador se desloque mentalmente até à sua própria infância, através do ponto de vista da criança (o conceito de "Adult Child Seer", de Martim-Jones).



Figura 16 – Monitora tenta resolver o conflito entre as crianças numa brincadeira na floresta. Mais uma vez a perspectiva da criança que nos é dada pela colocação da câmara à altura delas (15'07"), dá-lhes protagonismo em relação ao adulto que aparece em plano ao mesmo nível das crianças.

A ação do filme decorre maioritariamente no interior do jardim de infância, deixando o espectador envolver-se na atmosfera da escola e na relação entre as crianças e os professores. As cenas de exterior estão relacionadas com os momentos de exploração na natureza, de curiosidade e descoberta.



Figura 17 – Crianças brincam ao ar livre e sobem às árvores (00'18"). As crianças perscrutam o horizonte e o céu ganhando assim magnificência e poder. São naturais como frutos e tememos pelo seu equilíbrio maravilhados com a sua imponência. Brincar na natureza é crescer livre como as árvores. A analogia parece simples.



Figura 18 – Crianças brincam na neve. Apesar da natureza absorver as crianças pela altura da neve, a forma como estas estão ao nosso nível, faz desaparecer o perigo e introduz a ludicidade e o prazer.

## CONCLUSÃO

A reflexão sobre a voz possível a atribuir ao discurso educativo e a forma de construir a voz das crianças no cinema, tendo em conta a particularidade das situações pedagógicas permitiu aferir diferentes estratégias de realização em contextos de aprendizagem, nomeadamente do Ensino Doméstico. Para aprofundar a temática foram analisadas com atenção opções de realização evidentes em alguns frames dos filmes *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000) e *Childhood* (Olin, 2017) que expusemos de acordo com os seguintes parâmetros: o décor da ação (espaços interiores e exteriores), a direção de arte associada ao décor, a duração dos planos e o ambiente, a relação entre o adulto e a criança através das técnicas visuais (tipo de planos e movimentos de câmara) e sonoras (uso de voz off, música, silêncios), como fatores que contribuem para a construção da personagem - por vezes com recurso a dispositivos complexos do ponto de vista do subtexto que passa pelo que nem sempre é visível ou ainda pelos pensamentos (voz interior) - e para a representação e diferenciação da voz individual e da voz coletiva e a definição do ponto de vista, conseguido pelo ritmo de montagem e pela articulação de materiais e de sons.

A análise dos dois filmes que têm como temática a educação, ainda que ocorram em contextos totalmente distintos, permitiu a desconstrução de alguns preconceitos associados às formas de aprendizagem e ao modo como é fixa a forma de transmitir informações sobre os contextos e os diálogos educativos. Vejamos, a aprendizagem individualizada pode acontecer em qualquer lugar, como vimos acima no *O Quadro Negro* (Makhmalbaf, 2000).

Esta análise permitiu-nos saber melhor o que queríamos mostrar no filme *Lar Doce Lar* e perceber como o podíamos fazer para que as crianças fossem os protagonistas e tivessem voz. Desta forma, ao longo do filme é privilegiado o ponto de vista das crianças, com a colocação da câmara à altura delas, proporcionando ao adulto uma relação de empatia e de envolvimento com os personagens, ou seja, a o conceito de "Adult Child Seer" definido por Martin-Jones (2011). Este documentário assume uma particular relevância uma vez que não existem referências cinematográficas ao tema do *homeschooling* em Portugal.

## BIBLIOGRAFIA

- Chion, Michel. 1982. *La voix au cinema*. Paris: Éditions de l'Étoile.
- Chion, Michel. 1990. *L'Audio-Vision*. Editions Nathan, Paris. Columbia University Press.
- Dancyger, Ken. 2011. *The Technique of Film & Video Editing 5th Ed*. Elsevier - Focal Press, USA.
- Nichols, Bill. 2001. *Introduction to Documentary*: Bloomington. Indiana University Press.
- Nichols, Bill. 1983. *The Voice of Documentary*. *Film Quarterly*, vol. 36, nº 3, Spring 1983, pp. 17-30.
- DOI: 10.2307/3697347
- Sonnenschein, David. 2001. *Sound Design: The Expressive Power of Music, Voice, And Sound Effects in Cinema*. Michael Wiese Productions, USA.
- Schaeffer, Pierre. 1996. *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Nouvelle Édition. Paris: Éditions du Seuil.
- Martin-Jones, David. 2011. *Deleuze and World Cinemas*. London. Continuum International Publishing Group.
- Lebeau, Vicky. 2008. *Childhood and Cinema*. London. Reaction Books.
- Reisz, Karol. 1966. *The technique of Film Editing*. London and NewYork. Focal Press.
- Sedlmayr, Agnes. 2014. *Livre para crescer. Sustentabilidade emocional, parentalidade com apego e unschooling*. Smashwords, Inc. <http://www.livreparacrescer.com/e-book-livre-para-crescer/>. Acedido em 5 de janeiro de 2018.
- Ribeiro, Álvaro. 2010. *O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Ribeiro, Álvaro. 2015. *O ensino doméstico em Portugal: uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Ribeiro, Álvaro Manuel Chaves & Palhares, José Augusto. 2017. "O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas" in *Pro-Posições*, 28 (2), 57-84.

## FILMOGRAFIA

- Être et Avoir. 2002. De Nicholas Philibert. França.

O Quadro Negro. 2000. De Samira Makhmalbaf. Irão, Itália, Japão. Makhmalbaf Film House.  
High School. 1968. De Frederick Wiseman. EUA. A Turma. 2008. De Laurent Cantet. França. Nenhum a Menos. 1999. De Zhang Yimou. China.  
Frère et Souer. 2014. De Daniel Touati. França.  
Class Dismissed. 2015. De Jeremy Stuart. USA. DVD  
Beyond The Classroom. 2011. De Eric & Kirsten Stracke.  
Grown Without Schooling. 2014. De Peter Kowalke. USA.  
Being or Becoming. 2014. De Clara Bellar. França.  
Childhood. 2017. De Margreth Olin. Oslo. Speranza Films.

# A RELAÇÃO DO ESPECTADOR COM O SUJEITO FÍLMICO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DO CLOSE-UP

SARA SANTOS

ESMAD, P.P. – Portugal

ADRIANA BAPTISTA

ESMAD, P.P. – Portugal

---

SARA SANTOS

Mestre em Comunicação Audiovisual pela ESMAD/IPP. Realizadora, diretora de fotografia e editora de cinema documental. Mais recentemente, criou o projeto educativo emerGENTE, um ciclo de oficinas de cinema e fotografia, promovido pelo pelouro da juventude de Vila Nova de Famalicão.

---

ADRIANA BAPTISTA

Doutorada em Psicolinguística (Literacia Verbal e Visual/leitura de textos híbridos); docente na ESMAD/IPP, no Mestrado de Comunicação Audiovisual, especialidade em Fotografia e Cinema Documental, nas Licenciaturas de Multimédia, Tecnologia Audiovisual e Fotografia; investigadora na uniMAD/ESMAD e no CLUL/FLUL, nas áreas de Semiótica e Retórica e Verbal e Visual.

## RESUMO

No âmbito de um projeto de cinema documental com um ponto de vista sobre o ensino doméstico, pretende-se analisar a ocorrência, contextos e objetivos de diversas técnicas de realização/edição na construção da personagem, aptas para desenhar a individualidade no seio de um coletivo infantil. Equacionados parâmetros como o cenário, a perspetiva, o ponto de vista visual e sonoro, entendeu-se a perspetiva como uma das formas mais produtivas de construir uma relação de afeto (Deleuze 2004) entre o adulto-espectador e a criança-personagem, e uma voz para a personagem. Sendo o *close-up* um plano de intimidade e expressão, torna-se muito importante para a experiência afetiva do espectador, permitindo o acesso a micro expressões faciais (cf. Ekman 2003), mas também favorecendo a 'identificação emocional' entre espectador e personagem: "If we look at and understand each other's faces and gestures, we not only understand, we also learn to feel each other's emotions" (Balazs apud Plantinga 1999, 243). O adulto que assiste através do ponto de vista da criança, dada a posição da câmara, desloca-se mentalmente até à sua própria infância (cf. "Adult-child seer", Martin-Jones 2001) e a percepção do processo de aprendizagem, através do *close-up* sobre a criança, (cf. *Être et Avoir*, Philibert 2002) torna-se um processo de decifração de informações subtis. Entende-se esta 'identificação emocional' como um meio possível (longe da intenção paternalista), de colocar o adulto no lugar da criança, sem, todavia, lhe retirar a consciência desse efeito. Enquanto exercício propedêutico capaz de estruturar futuras opções de realização, far-se-á a descrição e a análise do método de *close-up*, utilizado no documentário *Être et Avoir*, e da sua relevância na construção da relação afetiva entre o personagem e o espectador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Close-up, Documentário observacional, Personagem infantil, Empatia.

## ABSTRACT

In the course of a documentary film project with a point of view about home schooling, it is intended to analyze the occurrence, context and objectives of a variety of directing/editing techniques in the construction of the character, drawing the individuality in the middle of a child collective. Equating parameters such as scenery, perspective, the visual and sonorous point of view, the perspective is understood as one of the most productive ways of creating an affectionate relationship (Deleuze 2004) between the adult-spectator and the child-character, and a voice for the character. As the *close-up* shot is one of intimacy and expression, it becomes very important for the spectators affectionate experience, allowing the access to micro facial expressions (cf. Ekman, 2003), but it also favors the "emotional identification" between the spectator and the character: "If we look at and understand each other's faces and gestures, we not only understand, we also learn to feel each other's emotions" (Balazs apud Plantinga 1996, 243). The adult watching through the child's point of view, due to the camera's position, is mentally transported to his own childhood (cf. Adult-child seer, Martin-Jones 2001) and the perception of the learning process, through the *close-up* of the child, (cf. *Être et Avoir*, Phillibert 2002) becomes a process of disclosing subtle information. "Emotional identification" is understood as a possible meaning (far from the paternal intent), of putting the adult in the child's shoes, without, however, stripping him of the conscience of that effect. While the propaedeutic exercise is capable of structuring future directing options, the *close-up* method will be described and analyzed, as it is used in the documentary *Être et Avoir*, and its relevance in the construction of the affective relationship between the character and the spectator.

**KEYWORDS:** Close-up, Observational Documentary, Child character, Empathy.

## INTRODUÇÃO

O *Homeschooling*, modalidade de ensino privado, é atualmente um tema controverso porque é objeto de opiniões díspares e de falta de (re)conhecimento no seio dos agentes pedagógicos e das famílias. O filme documental “Lar Doce Escola”, projeto académico em curso no âmbito do Mestrado de Comunicação Audiovisual da ESMAD, constitui-se como uma reflexão sobre questões associadas ao ensino doméstico e permitirá equacionar a problemática da representação da voz coletiva e individual das crianças, enquanto personagens, no documentário. Através do registo da realidade de uma família que vive em Braga, pretende-se documentar o conflito de Leonor, mãe de três filhos, professora do primeiro ciclo, que encontrou fora do sistema, a solução para os problemas educativos da filha mais nova. Rita está inserida na comunidade de aprendizagem “O Mundo Somos Nós”, nos arredores de Braga, onde aprende ao seu ritmo, longe das regras instituídas e do que é socialmente aceite como escola. Considerou-se por isso pertinente a realização de um documentário que discutisse esta realidade incluindo a visão das crianças e não apenas o julgamento lógico de um olhar adulto. Consequentemente, quisemos estreitar a relação entre o personagem e o espectador, e cabe à cinematografia a função de diminuir a distância que os caracteriza, construindo uma estética alicerçada nas qualidades comunicativas do *close-up* e da opção do ponto de vista da câmara identificado com o do sujeito infantil. “This coexistence of the adult and the child in the viewing experience, ‘where adults suddenly feel like children’, correlates precisely with the emotional identification of the adult viewer (...)” (Martin-Jones 2011, 81).

O fim da segunda guerra mundial e a queda de regimes ditatoriais provocou grandes mudanças no modo de contar histórias. Quer por dificuldades económicas quer por uma nova consciência de um mundo abalado pela repressão artística e social, o essencial da imagem cinematográfica deixou de ser a ação para ser a observação e a reflexão.

(...) a crise que sacudiu a imagem-ação dependeu de muitas razões que não agiram plenamente senão depois da guerra, e em que algumas eram sociais, económicas, políticas, morais, e outras mais internas à arte (...). A alma do cinema exige cada vez mais pensamento (...) (Deleuze 2004, 273).

Quase como se o único papel possível do personagem do pós-guerra fosse o papel de testemunha, incapaz de agir. Esta nova conceção do cinema apareceu primeiramente em Itália com o Neo-Realismo, seguidamente em França, Alemanha e Espanha. A motriz do filme deixou de ser o personagem-adulto para ser o personagem criança. Pois a criança é por natureza um ser observador, ao contrário do adulto que faz ela olhar. “This is the power of the “adult-child-seer” in these films, to at once be overwhelmed ((...) in motor, emotional and political terms) by the limit situation, na yet (...) to be aware of its historical resonances, even if the child character is not” (Martin-Jones 2011, 81).

Filmes como *O Espírito da Colmeia*, (Erice 1973) ou *Os Quatrocentos Golpes* (Truffaut 1959) fazem-nos refletir sobre a morte ou o abandono com a curiosidade de um olhar virgem sobre as coisas. Segundo Martin-Jones, a “criança-testemunha” representa a impotência do adulto (realizador ou espectador) perante um evento marcante da sua própria infância avassalada por acontecimentos inerentes a determinada época histórica (Martin-Jones 2011, 81).

A capacidade de colocar o espectador num outro tempo, detentor de memórias sobre momentos de aprendizagem e descoberta que *Être et Avoir* (Philibert 2002) evidencia, guiou o nosso pensamento de realização, uma vez que também pretendíamos, ao mostrar, centrados na criança, uma realidade educativa contemporânea, que o espectador fosse capaz de convocar memórias do seu passado (não tanto de factos e acontecimentos, mas de emoções e sensações) que lhe permitissem pensar contrastivamente o que estava a ver.

No dia de *repérage* na comunidade de aprendizagem “O Mundo Somos Nós” deparamo-nos com uma cena que demonstra o modo como as crianças lidam com certos temas, como, por exemplo, os temas-tabu: na sala de paredes amarelas, três raparigas falam sobre a morte enquanto comem as suas bolachas crocantes

ao pequeno-almoço “-Viram aquela mulher que foi esmagada por um outdoor? A publicidade mata!” E, ao vê-las conversar sobre estes assuntos, parece que nos aproximamos de tal modo da sua conversa, entrando sem ser vistos neste ambiente de confiança, que absorvemos a dimensão cómica da situação e nos identificamos com o seu modo de ver, ainda que não possamos considerar adequada a graça realizada com a morte. Esta sensação de aproximação advém em muitas sequências da forma como vemos, em *close-up*, a sutileza da linguagem facial dos personagens infantis.

### **O Close-up e o sujeito no documentário observacional : o caso particular de *Être et Avoir***

*Être et Avoir* retrata uma sala de aula numa zona rural de França, onde um professor dedicado ensina meninos entre os 4 e os 12 anos. Ao longo de um ano, Lopez prepara os alunos para o futuro e para o que poderá acontecer quando se reformar e tiver de abandonar a escola. Tendo em conta as tipologias da representação da realidade de Nichols, este documentário insere-se no género observacional – sem recurso a *voice-over*<sup>1</sup>, sem reencenações, e onde a espontaneidade é primordial. Porém, os planos contemplativos, a música (muito pontual e subtil) e, sobretudo, a câmara fixa e a utilização recorrente de *close-ups* de crianças evocam o lirismo do género poético (Nichols 2001, 172). Um outro elemento comumente não utilizado nem no documentário observacional, nem no documentário poético aparece neste filme - a entrevista ao professor, *Georges Lopez*. Esta é, pois, uma obra documental que mostra que não pode existir uma assunção categórica dos modos do documentário. E é nesta linguagem de fronteiras e de intervalos que frequentemente o cinema cresce e se reinventa.

Neste filme privilegia-se mostrar uma ligação emocional com e entre os personagens para além da contextualização do tema ensino, acrescentando a emoção à carga informativa e factual. Essa informação emocional, transporta o espectador para um patamar onde o conhecimento sobre uma determinada realidade precisa de ser inferido e não apenas absorvido. Mas tal acaba por saciar de um modo muito particular a sua ânsia de conhecer atribuindo-lhe um papel ativo na forma de agarrar a informação e não deixando, por isso de se constituir como um texto sobre uma determinada realidade. “Documentary convention spawns an epistophilia. It posits an organizing agency that possesses information and knowledge, a text that conveys it, and a subject who will gain it” (Nichols 1991, 31). No fundo, o que importa para o autor é o comportamento emocional, social e antropológico destas crianças num cenário específico de aprendizagem sem conceder especial relevância aos conteúdos pedagógicos. Philibert transforma criativamente a função pedagógica do documentarista tão valorizada por Bill Nichols, fazendo o espectador acreditar que é ele que encontra a informação pela relação emocional que estabelece com os personagens e que esta não lhe é oferecida.

O filme continua a ser uma fonte de partilha de conhecimento associada ao documentário, e que apresenta uma conceção de pedagogia como o entendimento do processo individual de cada aluno – algo que só se consegue através da empatia, da sensação de intimidade com a criança retratada em *close-up*.

I don't make films 'about', I make films 'with'. This nuance is very important. It means that I don't make documentaries with an expert eye with the desire to give a speech about the reality I'm filming. ... It's not my intention to provide the viewer with lots of facts. I try to create an encounter between the viewer and the people on the screen. (Philibert 2003)

*Être et Avoir*, é um filme de pequenas coisas - pequenas mesas e cadeiras, pequenas mãos, pequenas expressões – que nos fazem lembrar as dificuldades e as descobertas da infância – as pequenas coisas que são vitórias sucessivas e que também a nós nos fizeram crescer. No meio dessas pequenas coisas está com certeza a sutileza da expressividade facial. Fugaz e irre recuperável, no meio das interações comunicativas, esta encontra no *close-up* uma forma de anular a sua própria efemeridade, pela subversão das escalas que, se mais nenhuma vantagem tivesse, pelo menos, desencadearia um efeito de focalização da atenção e da concentração perceptiva na interpretação das emoções.

“*Close-ups* are among the most powerfull storytelling devices available to the filmmaker”. Entendemos por *close-up*, na linha do diretor de fotografia Joseph V. Mascelli, uma imagem em que a distância entre a câmara e o personagem é curta, o que pode ser conseguido quer pela proximidade física entre os dois elementos quer através da distância focal da objetiva utilizada: “The closer the camera; The larger the image. The longer the lens; the larger the image” (Mascelli 2005, 24).

Existem métodos e estéticas decididos pelos realizadores e diretores de fotografia que se prendem sobretudo a esta questão de distância e da sua implicação na criação de sensações específicas no espectador. Podemos perceber através de imagens filmadas com uma objetiva *wide* (objetivas de curta distância focal) que se dá primazia à posição física da câmara em relação ao personagem, um dos diretores de fotografia mais reconhecido pelo uso desta estética é Emmanuel Lubezki. Já no documentário, é mais frequentemente usada uma objetiva *zoom* (que não invade o balão proxémico dos sujeitos) e que permite uma curta ou longa distância focal dependendo das variáveis no que concerne ao espaço envolvente e a questões de imprevisibilidade.

No documentário *Être et Avoir* conseguimos perceber que foi utilizada uma objetiva *zoom* na rapidez com que a câmara passa de um plano conjunto (Figura 1) para um *close-up* (Figura 2) dentro na mesma cena - sem que, contudo, vejamos esse movimento da objetiva pois foi cortado na montagem - a esta utilização do *close-up* chama-se *cut-in*: "It is always a part of the main action. The cut-in close-up continues the main action with a screen-filling closer view of a significant player, object or small-scale action" (Mascelli 2005, 177).



Figura 1 - frame aos 00.32'56" (*Être et Avoir* 2002). Medium Shot<sup>2</sup> + Two Shot<sup>3</sup> de Olivier e Julien. A mesa traça uma linha oblíqua ao longo do enquadramento, Olivier está mais perto da câmara (com maior destaque) e Julien mais afastado (com menor destaque). Através desta perspectiva conseguimos perceber rapidamente o protagonismo de Julien nesta cena.



Figura 2 - frame aos 00.33'03" (*Être et Avoir* 2002). Medium Close-up de Olivier. Este plano é um Cut-in pois provoca uma sensação de continuidade em relação ao plano anterior (Figura 1): as mãos do sujeito continuam a esconder a parte inferior do rosto. Este Close-up reforça a importância de Olivier.

Existem também diferentes escalas de plano dentro do *close-up*: "A *medium close-up* films a player from approximately midway between waist and shoulders to above the head; a *head and shoulder close-up*, from just below the shoulders to above the head; a *head close-up* includes the head only" (Mascelli 2005, 24). Contudo estes conceitos e escalas podem variar dependendo dos realizadores ou diretores de fotografia. Mascelli friza a importância de escolher *head close-up* e *head and shoulder close-up* quando não são dadas diretrizes específicas. Por isso, podemos entender que estes dois últimos são os tipos de *close-up* mais comuns.

Em *Être et Avoir*, Philibert adota uma câmara fixa e cria enquadramentos com uma composição harmoniosa, por isso ao filmar grandes planos opta na maior parte das vezes por *medium close-ups* (Figura 3) e *head and shoulders close-ups* (Figura 4) - estas escalas garantem que existe espaço suficiente no enquadramento para o personagem mover a cabeça sem cortar nenhuma parte do rosto.



Figura 3 - frame aos 01.35'09" (*Être et Avoir* 2002). Medium Close-up de Lopez. Ainda que o rosto do sujeito seja o elemento principal do enquadramento o espaço envolvente também se revela importante. Nesta cena, o professor Lopez despede-se dos seus alunos e fica sozinho na sala de aula. Este plano é por isso representativo da figura do professor.



Figura 4 - frame aos 01.08'50" (*Être et Avoir* 2002). Head and shoulder Close-up de Lopez. Este tipo de enquadramento direciona completamente a atenção do espectador para as expressões do personagem. Nesta cena Lopez ensina os mais novos a ler. São visíveis os movimentos faciais que faz ao dizer as palavras lentamente.

Outro elemento a ter em conta na construção de close-ups é o ângulo da câmara, Mascelli refere três tipos: *Objective close-up*, *Subjective close-up* e *Point-of-view close-up*. Nos dois primeiros a câmara encontra-se geralmente ao nível do olhar do sujeito, podendo variar ligeiramente. Contrariamente, no *Point-of-view close-up* a câmara está ao nível do olhar do personagem com que o sujeito interage. (Mascelli 2005, 189). A diferença entre o *Objective Close-up* e o *Subjective Close-up*, como os nomes indiciam, é uma questão de perspetiva. No primeiro caso a câmara está posicionada fora dos 45 graus, ou seja, o sujeito encontra-se mais de perfil e com o olhar direcionado para lá de uma das fronteiras do enquadramento. No segundo caso, a câmara encontra-se quase ou mesmo em frente ao personagem (num ângulo até 45 graus), o olhar do sujeito é direcionado para perto de onde se encontra a câmara e conseqüentemente para mais perto de quem vê. Isto faz com que a relação com entre o personagem e o espectador seja de maior proximidade. Podemos dizer, considerando a tipologia de Mascelli, que o *Objective close-up* cria uma sensação de imparcialidade (Figura 5), e o *Subjective close-up* (Figura 6) de imersividade no mundo do personagem retratado. Contudo estes conceitos são bastante discutidos dado a carga dramática que o grande plano comporta. Podemos novamente pegar no exemplo de *Être et Avoir*: mesmo os planos supostamente *Objetivos* tornam-se *Subjectivos*, ao observar o rosto da criança-personagem a tão curta distância o espectador não é mais imparcial, ele entra no seu mundo.



Figura 5 - frame aos 01.05'01" (*Être et avoir* 2002). Medium Close-up de Axel. A câmara posicionada a 90 graus em relação ao sujeito cria a sensação de observação externa. Porém, o close-up consegue fazer com que o espectador se sinta mais próximo da vivência do menino que está a aprender a ler.



Figura 6 - frame aos 00.51'43" (*Être et Avoir* 2002). Head and shoulder Close-up de Guillaume. A câmara posicionada a menos de 45 graus em relação ao personagem permite ver totalmente sua expressão criando assim uma maior sensação de proximidade com o espectador.

### Outra dimensão: da fisionomia à empatia

Ao longo deste artigo pretendemos discutir de que forma a perspetiva e a utilização do close-up estão diretamente ligados à criação de empatia entre o espectador e o personagem.

"The close-up is a device unique to motion pictures. (...) A face, a small-scale action, may be selected from the over-all scene, and shown full-screen in a close-up" (Mascelli 2005, 173). O *close-up* é o um dos principais elementos responsáveis pela rutura do Cinema com o Teatro, tal como o é a montagem. Sem recurso à palavra falada, os realizadores e diretores de fotografia do Cinema mudo descobriram no grande plano um magnetismo capaz de aproximar o espectador do personagem através da qualidade avassaladora do rosto na criação de emoções. Na tela de Cinema, o *close-up* transforma-se numa hipérbole onde cada expressão, cada gesto é ampliado ao ponto do rosto de alguém que grita se tornar no próprio grito, uma imagem ensurdecidora como podemos comprovar no filme de Serguei Eisenstein, *O Couraçado Potemkin* (1925). Para Eisenstein o close-up é mais do que um tipo de plano e, ainda que o tenha utilizado para outras partes do corpo humano ou mesmo objetos, foi no rosto que encontrou a sua primazia. "Eisenstein sugeria que o grande plano não era apenas um tipo de imagem entre outras, mas fazia uma leitura afetiva de todo o filme" (Deleuze 2004, 124). Deleuze questiona-se sobre o conceito de "ampliação" associado a este tipo de plano e chega a uma conclusão significativa que distingue a importância do *close-up* do rosto de todos os outros *close-ups*. Para este autor, apresentar um objeto em grande plano equivale a "rostificar" esse mesmo objeto, o tratamento ao nível da escala faz com que uma "coisa" adquira uma conotação afetiva que de outra forma não teria. Porém, o grande plano do rosto não lhe confere nenhum tratamento ou muito menos o amplia: "não há grande plano do rosto, o rosto é em si mesmo grande plano" (Deleuze 2004, 125). O rosto emana uma qualidade pura em que o afeto é intrínseco e não provocado, ao contrário do objeto que

é animado através do *close-up* o rosto é a própria vida. Contudo, o poder do *close-up* não se encerra no cinema de ficção. Vários autores de Documentário descobriram neste tipo de plano uma forma de endereçar o espectador para determinada realidade - ainda que muitas vezes fossem alvo de questionamento ético - como foi o caso Nicolas Philibert no filme *Être et Avoir* (2002). As crianças são muito mais passíveis de transmissão de informações através da expressão física pois a sua capacidade de comunicar verbalmente não está completamente desenvolvida, daí a riqueza deste documentário: um olhar cândido e íntimo sobre o que é crescer, assim como as alegrias e inquietações inerentes a este processo. Este contato tão próximo, que só o *close-up* possibilita, leva-nos a um entendimento muito mais profundo sobre o desenvolvimento na infância do que se o mesmo filme tivesse sido feito simplesmente com recurso a *Long Shots*<sup>4</sup> da sala de aula.



Figura 7 - frame aos 00.53'43" (*Être et avoir* 2002). Head and shoulder Close-up de Julien. Ele não encara o professor quando este comunica à turma que se vai reformar. A câmara num ângulo de 45 graus ligeiramente picado mostra a maior parte do seu rosto. Porém, a direção do olhar do sujeito oculta possíveis emoções que possa estar a sentir.



Figura 8 - frame aos 00.53'39" (*Être et Avoir* 2002). Head and shoulder Close-up de Jonathan. O ângulo de 90 graus faz com que só se veja o perfil e não a totalidade do rosto. Neste caso a ligação empática com o personagem torna-se mais frágil. Contudo, é visível um movimento dos músculos na zona da boca indicador de tristeza e desilusão. Jonathan olha para o vazio.

Ao longo do filme, assistimos à dificuldade de *Nathalie* (uma menina muito introvertida que gosta de soletrar palavras) comunicar verbalmente os seus pensamentos e preocupações, mesmo com a própria mãe. Mas no momento em é confrontada com a notícia da reforma do seu professor e da sua ida para uma nova escola, percebemos que está triste e desesperançada através da emoção que a sua expressão facial sugere. Nesta cena, algo curioso acontece: *Nathalie* (Figura 9) destaca-se dos seus colegas (Figura 7 e Figura 8), não por aparecer em *close-up*, pois os outros também aparecem, mas porque este grande plano revela a realidade dos seus sentimentos de uma forma completamente vulnerável como não tinha acontecido até este momento. A partir de agora, o seu rosto revelará uma infinidade de informações ao espectador. Os sinais reveladores são o olhar fixo na direção do professor com um franzir das sobrancelhas e boca semiaberta.



Figura 9 - frame aos 00.53'41" de (*Être et avoir* 2002). Head and Shoulder Close-up de Nathalie. Ao contrário do que acontece com os *close-ups* de Julien (Figura 7) e Jonathan (Figura 8), o ângulo de 45 graus à altura do olhar da personagem permite-nos vislumbrar o seu rosto e expressões. Nathalie olha diretamente para o professor.

Ou seja, o *close-up* permite-nos aproximar e relacionar com aqueles que de outra forma não reconheceríamos no conjunto de um todo. Além disso, tem mais força dramática ver o efeito que a notícia da reforma de Lopez provoca em cada aluno e conseqüentemente perceber os elos de ligação de cada um com o professor – observando de perto as suas expressões enquanto se ouve o professor em *off* - do que assistir à mesma cena só num *Long Shot* - algo mais informativo dado que o espectador está mais distante e por isso sente-se imparcial.

De facto, diferentes autores (destacaremos, por exemplo, Keltner e Ekman, 2000) que defendem a existência de expressões faciais universais para as emoções e uma capacidade humana muito significativa para a leitura eficaz de expressões faciais, o que justifica que o cinema se preocupe com estratégias eficazes para a sua apresentação, como o grande plano, e as entenda como uma forma económica para fazer o espectador compreender rapidamente o que sente o personagem e envolver-se com as suas emoções.

The position of the eyes in the top half of the face, the mouth below; wrinkles now to the right, now to the left – none of this now retains its spatial significance. For what we see is merely a single expression. We see emotions and thoughts. We see something that does not exist in space. (Balázs 1952,100)

Como o *close-up* coloca o personagem num lugar além do espaço fílmico, no lugar das emoções, a empatia que o observador sente por aquele que é retratado torna-se maior pois desapegado do espaço e do tempo, o espectador encontra-se livre para viajar até à sua própria infância. “Confronted by a face, we no longer find ourselves within a space at all. A new dimension opens before our eyes: physiognomy.” (Balázs 1952, 100). A dimensão do filme não mais se encontra no set mas sim na fisionomia do rosto. Esta relação empática entre o espectador e o personagem referida anteriormente só existe devido a esta capacidade inerente que o ser humano possui em ler expressões faciais, ainda que na maior parte das vezes o espectador não esteja consciente da mesma, sempre que vê um *close-up* de um rosto ele interpreta (ou pensa interpretar) aquilo que o personagem está a sentir ou pensar. Pode por isso afirmar-se que a empatia entre o espectador e o personagem se constrói muito mais através desta leitura do que através do contexto ou da premissa do filme. Um filme conta uma história e cada personagem do mesmo filme faz parte da mesma narrativa, contudo cada rosto, cada expressão conta uma outra história: “the interior emotional experience of a favoured character becomes the locus of attention”. (Platinga 1999, 239).

Mais à frente neste artigo, iremos debruçar-nos sobre as tipologias e códigos usados para a identificação de significados na leitura facial tendo como objeto de análise alguns *close-ups* do filme *Être et Avoir* que são representativos de quatro das sete principais emoções categorizadas por Ekman. Esta necessidade de decodificar expressões torna-se imperativa num cenário pedagógico, pois permite dar voz ao sujeito fílmico infantil, normalmente sem voz, ou com uma voz com um poder reduzido e faz-nos questionar a importância da comunicação não verbal na transmissão da informação (Ekman 2003).

Philibert muitas vezes deixa-nos ‘a sós’ com o personagem quando o professor não está presente no espaço do enquadramento. Utilizemos como exemplo o plano médio (*medium shot*) de Jojo sentado à secretária, (Figura 10 e Figura 13) impaciente enquanto ouvimos o professor em *off*: o espectador sente-se compelido a ‘estar’ com aquela criança, a entender o seu desenvolvimento, a sua forma de agir, mas o que é realmente singular é que este olhar adulto sobre uma criança, quase como se nós próprios fossemos o professor, vai-se diluindo até ao ponto de nos tornarmos aquele menino que não consegue acabar o seu projeto tal é a ansiedade de ir para o recreio. Philibert faz este jogo com o espectador, e fá-lo com grande impacto.

Através de uma montagem paralela entre *close-ups* e *planos médios* de meninos concentrados a estudar (Figura 11 e Figura 12) e a utilização recorrente do plano médio de Jojo (Figura 10 e Figura 13), o realizador consegue provocar uma sensação de inquietude, uma vontade imensa do próprio espectador sair do enquadramento para aquele outro sítio prometido, aquele que a câmara não nos mostra. Entenda-se nesta sensação não como uma necessidade de escapar ao filme, mas como uma forma de o transcender.



Figura 10 - frame aos 00.17'42" (Être et Avoir 2002). Medium Shot de Jojo. O personagem olha para todo o lado menos para o desenho que o professor pediu para completar. As suas expressões variam, ao contrário dos seus colegas.



Figura 11 - frame aos 00.18'17" (Être et Avoir 2002). Medium Shot de Johann. O personagem está concentrado na sua atividade. Poucas vezes olha em redor.



Figura 12 - frame aos 00.18'30" de Marie (Être et Avoir 2002). Medium Close-up de Marie. A personagem olha para o que faz com atenção e sem desviar o olhar.



Figura 13 - frame aos 00.18'43" (Être et Avoir 2002). Medium Shot de Jojo. Apesar de não ser um grande plano, ver o personagem isolado ao mesmo tempo que se ouve o som de outras crianças e do professor confere-lhe maior importância, e por isso o espectador está mais atento às suas expressões.

Aqui o mais importante é percebermos que mesmo em planos médios de 45° ou 90°, desde que o espectador tenha acesso aos olhos, é compelido a ver para onde os olhos estão a olhar e, nesse movimento, descobre a concentração do aluno (que olha o caderno) e a desconcentração de *Jojo* que olha erraticamente em redor.

### Close-up e a comunicação não verbal

As expressões faciais oferecem ao espectador muito mais informação do que aquilo que é comunicado apenas verbalmente. Os sentimentos de cada um são privados, contudo as emoções são visíveis na forma como cada um reage (de forma mais ou menos intensa) a determinado estímulo. Por isso é que o *close-up* é tão importante, quanto mais próximo o espectador estiver do personagem mais fácil pode ser a leitura das suas emoções e, conseqüentemente, o acesso ao seu universo interior.

Uma das grandes dificuldades em ler expressões faciais prende-se com o fato de que os sinais podem variar dependendo da cultura ou personalidade de cada um. Após décadas de pesquisa, Paul Ekman identificou sete emoções com expressões faciais específicas que são transversais à grande maioria dos seres humanos: "sadness, anger, surprise, fear, disgust, contempt, and happiness" (Ekman 2003, 75). Estas emoções podem manifestar-se de três diferentes formas subtis nem sempre fáceis de definir:

slight expression in which the muscles are not contracted very much,(...) partial expression, evident in just one area of the face but not across the entire face in a full expression (...) micro expression, in which the expression is shown very briefly (...). Micro expressions may be very brief full expressions or they may be very brief partial and/or slight expressions. (Ekman 2003, 220)

É necessário ter em conta que as crianças transformam alguns micro gestos em macro gestos, estendendo distraidamente a duração da expressão porque não têm controlo consciente da exteriorização das emoções.

Através de *frames* do filme *Être et Avoir* iremos analisar comparativamente quatro emoções: *sadness, happiness, surprise e contempt*. Para tal iremos observar em que contexto aparecem, qual o estímulo exterior que despoleta cada uma, qual a sua intensidade, e quais os signos que o sujeito transmite.

### Alegria e tristeza (Sadness & Happiness)

Ainda que não sejam o oposto uma da outra, estas duas emoções encontram-se usualmente associadas a categorias distintas: a *tristeza é associada ao conjunto das emoções negativas e a felicidade ao conjunto das emoções positivas* (cf. Ekman 2003, 58). A felicidade manifesta-se através de uma expressão total que age em conformidade com o sentimento (os olhos e a boca revelam os mesmos sinais). Na Figura 15, *Nathalie* reage à festa de aniversário que a turma preparou para si: o sorriso aberto empurra a pele debaixo dos olhos e produz rugas.

Já o rosto da *tristeza* pode exprimir dois sinais contraditórios: o sujeito pode estar a sorrir ao mesmo tempo que os seus olhos denunciam o que realmente sente. Como podemos observar na Figura 14, *Olivier* tenta mascarar a sua emoção com um sorriso quando o professor o coloca ao lado de *Julien* após os dois terem discutido (antes do *close-up* de *Olivier* há um *Two Shot* de *Olivier* e *Julien*), porém a tensão nas pálpebras superiores e inferiores mostra que está triste, esta é por isso uma expressão *parcial*. “It can (...) occur when a person is using the smile to try to conceal or mask sadness” (Ekman 2003, 105). O personagem procura conforto nas palavras do professor, mas não quer mostrar a sua fragilidade a *Julien*.



Figura 14 - frame aos 00.33'40" (*Être et Avoir* 2002). Medium Close-up de Olivier. Neste plano conseguimos ver as mãos do sujeito que variam de posição denunciando também o nervosismo do personagem. A grande profundidade de campo (DOF)<sup>5</sup> faz com que o olhar do espectador também observe o urso de peluche sentado no fundo da sala.



Figura 15 - frame aos 01.16'51" (*Être et Avoir* 2002). Head and Shoulder Close-up de Nathalie. A câmara está colocada em frente à personagem ligeiramente abaixo do seu rosto (Low Angle Shot)<sup>6</sup>, desta forma é possível ver os seus olhos ainda que ela esteja a olhar para baixo.

Especialistas na deteção de incongruência expressiva, somos muito sensíveis na deteção da tristeza e ajudados pelo close-up, tomamos parte no sofrimento da criança estabelecendo assim rapidamente uma relação empática.

### Surpresa (Surprise)

A surpresa é uma emoção que não sendo facilmente atribuível nem ao lote das boas emoções, nem ao das más, fica muitas vezes esquecida sendo uma das emoções com índices de expressividade mais complexos. *Alizée* brinca sozinha com um conjunto de borrachas quando de repente alguém (um personagem de quem só vemos a mão) surge e tira uma borracha, ela reage surpreendida (Figura 16). Na parte inferior do rosto podemos observar que a mandíbula desce e a boca abre, na parte superior do rosto as sobrancelhas e as pálpebras superiores elevam-se, mas as pálpebras inferiores não estão tensas (este sinal diferencia a *surpresa do medo*). “Surprise is the briefest of all the emotions, lasting only a few seconds at most” (Ekman 2003, 165). A surpresa manifesta-se através de uma *micro* expressão que antecede uma emoção mais dura-

doura, neste caso, a *tristeza* (Figura 17).



Figura 16 - frame aos 00.27'43" (Être et Avoir 2002). Medium Close-up de Alizée. A câmara está colocada ligeiramente abaixo da altura do olhar do sujeito (Low Angle Shot).



Figura 17 - frame aos 00.27'54" (Être et Avoir 2002). Medium Close-up de Alizée. A câmara está colocada ligeiramente abaixo da altura do olhar do sujeito (Low Angle shot). O plano continua a ser o mesmo (00:27'43"), o que permite ver a variação e a rapidez com que a menina muda de expressão.

### Desprezo (Contempt)

"Contempt is a feeling of being better than another person, of being superior, usually morally superior, but it can also be felt toward someone who is weaker in intelligence, strength, and so forth. Contempt can be quite an enjoyable emotion" (Ekman 2003, 58).

Esta emoção é sentida sempre em relação a outra pessoa. Vejamos o exemplo da Figura 18: o plano evidencia a diferença de altura entre os dois personagens. *Julien*, o aluno mais velho, observa um menino mais novo a chorar enquanto este chama pela mãe na sua primeira visita à escola. O sujeito sente alguma satisfação ao assistir àquele comportamento infantil, a fragilidade do colega fá-lo sentir mais velho e confiante. "The expression combines the tightened lip corner with a bit of a smile, producing a smug contemptuous look" (Ekman 2003, 186). Mas esta expressão dura apenas uns segundos e rapidamente *Julien* se aproxima de *Valentim* para o confortar (Figura 19). O olhar deixa de ser superior e o sorriso desaparece.

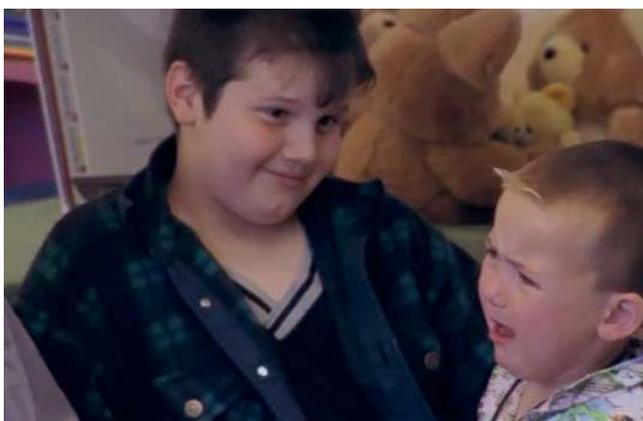


Figura 18 - frame aos 01.26'54" (Être et Avoir 2002). Medium Shot + Tow-Shot de Julien (à esquerda) e Valentim (à direita).



Figura 19 - frame aos 01.26'54" (Être et Avoir 2002). Medium Shot + Tow-Shot de Julien (à esquerda) e Valentim (à direita). Como Julien se baixa a câmara inclina para baixo de forma a reenquadrar devidamente os dois personagens.

É importante destacar esta concepção de Ekman: O psicólogo defende que, tal como a compaixão, a empatia não é uma emoção, mas sim uma reação às emoções de outra(s) pessoa(s). E identifica três tipos de resposta: *empatia cognitiva*, acontece quando conseguimos identificar os sentimentos de alguém; *empatia emocional*, quando não só reconhecemos a emoção do outro como também passámos a senti-la; e *empatia compassiva*, quando sentimos uma necessidade em ajudar a pessoa que está a lidar com as emoções (cf. Ekman 2003). Ora, para que este sentimento reacional seja experimentado pelo espectador é necessário que a imagem exiba de forma eficaz, uma expressão coerente com a narrativa e que a mesma seja legível.

## CONCLUSÃO

" (...) each emotion has its own story (Ekman 2003, 168).

Através da construção de cada *close-up*, a cinematografia possibilita o acesso do espectador de cinema a muitas mais narrativas além da principal, acrescenta camadas de significados ao filme. Consideramos a leitura facial como sendo uma mais valia na produção cinematográfica, mais imperiosa ainda quando se trata de um documentário sobre o processo de aprendizagem e crescimento das crianças. Filmes como *Être et Avoir* (2002) mostram-nos como é possível viajar na nossa própria cronologia e experiência ao assistirmos proximamente às vivências daqueles meninos.

Ao mesmo tempo que ajudam a narrar a história do filme, as expressões estabelecem a atmosfera de uma cena e dão-nos a conhecer os diferentes personagens.

A análise sobre a utilização do *close-up* permite-nos perceber como se constrói a empatia e como se ultrapassa a empatia cognitiva e se constrói a empatia emocional. A análise da forma como a cinematografia lida com a divulgação da expressão das emoções ajuda-nos a perceber quais as escolhas a fazer em outros projetos de realização.

Acreditamos que a leitura facial pode ser uma mais valia no relacionamento da equipa de produção com os personagens e, conseqüentemente, da relação do espectador com o filme. Elementos como a escala, ângulo, perspetiva e composição permitem que o grande-plano consiga ser capaz de produzir empatia no espectador – função essa que é considerada essencial neste tipo de plano. "Psychological aspects of image size and angling, in relation to the frame, may produce greater emotional response in viewers than appearances alone" (Mascelli 226). Pode-se por isso dizer que o *Close-up* é uma afirmação do indivíduo e da própria humanidade.

### Notas

- 1 Tal como definido no Columbia Film Language Glossary, podemos entender por *voice-over* uma "fala, normalmente uma narração de um personagem ou narrador que está fora do enquadramento. É um exemplo de som não diegético que pode ser ouvido pelos espectadores sem que os próprios personagens o ouçam." (Cf. Columbia Film Language Glossary, New York City: Columbia University <https://filmglossary.ccnmtl.columbia.edu/term/voice-over/>).
- 2 Podemos dizer que o *Medium Shot*, acontece quando "o personagem aparece dos joelhos para cima ou a partir da cintura (...) a câmara está próxima o suficiente para filmar gestos, expressões faciais e movimentos" (Cf. Mascelli 1965, 27. Tradução do autor).
- 3 Podemos dizer que o *Two Shot*, acontece quando "se enquadram dois personagens na mesma imagem (geralmente em *medium shot*)" (Cf. Mascelli 1965, 28. Tradução do autor).
- 4 Podemos dizer que o *Long Shot* acontece quando se "enquadra toda a área da ação. O espaço, as pessoas, e os objetos são filmados desta forma para que o espectador se possa inteirar da aparência geral da cena" (Cf. Mascelli 1965, 26. Tradução do autor).
- 5 Entendemos por profundidade de campo (*Depth of Field*) "a gama de distâncias a que os elementos do enquadramento se encontram do elemento focado. Quanto maior a profundidade de campo (*deep depth of field*) mais nítidos estão todos os elementos, quando menor for a profundidade de campo (*shallow deth of field*) maior a diferença entre o elemento focado e o resto" (Cf. Mascelli 1965, 236. Tradução do autor).
- 6 Podemos dizer que o *Low Angle Shot* é "qualquer plano em que a câmara está incluída para cima para filmar o personagem" (Cf. Mascelli 1965, 41. Tradução do autor).

## BIBLIOGRAFIA

- Balázs, Béla. 1992 [1952]. From the theory of the film. In Mast, Gerald, Marshall Cohen and Leo Beaudy (eds). *Film Theory and Criticism*. New York & Oxford: Oxford University Press, 260-7
- Deleuze, Gilles. 2004 [1983]. *Cinema II: A Imagem-tempo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ekman, Paul. 2003. *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Henry Holt and Company
- Keltner, Dacher e Paul Ekman. (2000) *Facial Expression of emotion*. In M. Lewis e J. Haviland-jones (edts). *Hanbook of Emotions*. New York: Guilford Publications Inc.
- Martin-Jones, David. 2011. *The Child-seer in and as History: Argentine Melodrama Kamchatka* (2002) in *Deleuze and World Cinemas*. Continuum: London
- Mascelli, Joseph V. 2005 [1965]. *The Five C's of Cinematography: Motion Picture Filming Techniques*. Los Angeles: Silman-James Press
- Nichols, Bill. 2001. *Introduction to Documentary*: Bloomington. Indiana University Press
- Nichols, Bill. 1983. *The Voice of Documentary*. *Film Quarterly*, vol. 36, nº 3, Spring 1983, pp. 17-30. DOI: 10.2307/3697347
- Plantinga, Carl. 1999. *The Scene of Empathy and the Human Face on Film*. In Carl Plantinga and Greg M. Smith (eds). *Passionate Views: Film, Cognition, and Emotion*. Baltimore: John

Hopkins University Press, 239-56

Yarbus, Alfred. L. 1967. Eye movements and vision. New York: Plenum Press

Zerouali Younes, Jean-Marc Lina e Boutheina Jemel. 2013. Optimal Eye-Gaze Fixation Position for Face-Related Neural Responses. PLoS ONE 8(6): e60128. doi:10.1371/journal.pone.0060128 The Columbia Film Language Glossary. New York City: Columbia University, 201

#### **FILMOGRAFIA**

Être et Avoir. 2002. De Nicolas Philibert. França. Tartan. DVD

Nicolas Philibert in Conversation. 2002. França. Interview on Tartan DVD of Être et Avoir

O Couraçado Potemkin. 1925. De Sergei Eisenstein. Rússia. Leopardo Filmes. DVD

O Espírito da Colmeia. 1973. De Víctor Erice. Espanha. Midas Filmes. DVD

Os Quatrocentos Golpes, 1959. De François Truffaut. França. Costa do Castelo. DVD

#### **WEBGRAFIA**

The Columbia Film Language Glossary. New York City: Columbia University, 2015. Data de acesso: 15 de Abril, 2018. <https://filmglossary.ccnmtl.columbia.edu/term/voice-over/>

## (RE) CONSTRUÇÕES ANÍMICAS- (RE)COMEÇAR

ANABELA MOURA

ESE-IPVC – Portugal

ANA SALDANHA DIAS

FLUP – Portugal

VASCO PIMENTA DE CASTRO

FBAUP – Portugal

---

### ANABELA MOURA

Professora e investigadora IPVC. Mestrado em Art, Craft & Design Education, De Montfort University, Leices-ter; Doutoramento em Art Education, Surrey/Roehampton University, Londres. Coordena os cursos de Gestão Artística e Cultural e o Curso Superior Profissional de Arte e Tecnologia (Luz, Som e Imagem) na ESE; Membro do projeto NMSPCAM: Novos Media ao Serviço do Património Cultural do Alto Minho”, da responsabilidade do Prof. Doutor Pedro Faria, ESG-IPVC, Projeto de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico, em Co-promoção, intitulado: “Alto Minho Cultural Heritage Supported by New Media”, com referência NORTE-01-0145-FEDER-024177, financiado pelo FEDER (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional) através do Programa Operacional Regional do Norte | Promotor: Instituto Politécnico de Viana do Castelo | Duração: 18 meses (2017-2019); Co-editora da revista Internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte e da atual edição lusófona Tamarindo ([www.esse.ipvc.pt/revistadiálogos-comaarte/](http://www.esse.ipvc.pt/revistadiálogos-comaarte/)). Autora de numerosas publicações, tais como Moura, A.; Almeida, C.; Barbosa, G. (2017). Cinema in Higher Education – Languages in Approximation, em *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, ISSN: 2456-981X, ISSN: 2278-0998 (Past), Vol.: 21, Issue.: 2, pp:1-11.

---

### ANA SALDANHA DIAS

Professora e investigadora IPVC. Leitora na Universidade de Aix-en-Provence no departamento de português. Pós-graduação ‘Diplôme d Etudes Approfondies’ – DEA na Universidade de Nice, intitulado “Almada Negreiros et le Futurisme au Portugal”. Doutorada em Literatura, pela Universidade de Lisboa, com a tese: *Literatura e Literaturas na Aula de Língua. Mestre em Estudo dos Verbos de Movimento dentro de um Quadro de Pedagogia Integrada*, pela Universidade de Aveiro. Autora de comunicações, programas (Língua), com diferentes países europeus, comunicações e artigos diversos, tais como *Futurismo - Base Estética do Modernismo*, In *O Comércio do Porto- Suplemento Cultural* (1984) e *Almada por Almada: a palavra, a comunicação, a expressão*, In *Jornal de Notícias- Suplemento Cultura* (1982).

---

### VASCO PIMENTA DE CASTRO

Professor, performer, artista plástico e escritor. Tem publicado nas editoras Fenda e Cotovia. Expõe regularmente em contextos nacionais e internacionais. Tem colaborado com o Curso de Artes e Tecnologia (Luz, Som e Imagem) da ESEVC, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Como analista de Arte destaca-se o artigo *Exercícios acerca de Maria Helena Vieira da Silva*, na *Revista Tripeiro*. Dinamizou o *Projecto Conversas Avulso*, relacionadas com *Estética & Arte*, com o Centro Cultural do Alto Minho, Viana do Castelo.

### RESUMO

Um grupo de colegas de Artes Visuais, Literatura e Pedagogia revisitam Almada, a sua interioridade e estética, através de estudos de luz, som e imagem, e do envolvimento dos estudantes de uma turma de um Curso Superior Profissional de Artes e Tecnologia, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no Projeto CinePoesia, da responsabilidade da Associação AO NORTE, desvendando, na sua modernidade, processos de constante diálogo entre personagens, espelhos e sombras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem; Arte Contemporânea; Almada Negreiros; Futurismo

### ABSTRACT

A group of colleagues from Visual Arts, Literature and Pedagogy revisit Almada, its interiority and aes-

thetics, through studies of light, sound and image, and the involvement of students from a Higher Professional Course Degree in Arts and Technology, from the Higher School of Education of Viana do Castelo Polytechnic, in the CinePoesia Project by AO NORTE Association, revealing, in its modernity, processes of constant dialogue between characters, mirrors and shadows.

**KEYWORDS:** Image; Contemporary art; Almada Negreiros; Futurism

## INTRODUÇÃO

Um grupo de colegas de Artes Visuais, Literatura e Educação Artística revisitam Almada, no Museu Soares dos Reis, a sua interioridade e estética, através de estudos de luz, som e imagem, desvendando, na sua modernidade, processos de constante diálogo entre personagens, espelhos e sombras. As imagens de Almada foram o mote para este artigo, que apresenta reflexões resultantes de pesquisas, com incidência no período do Primeiro Modernismo em Portugal, em particular a obra literária de Almada Negreiros.

A exposição intitulava-se '*desenho em movimento*' e chamou-nos a atenção a frase da capa da brochura que ofereciam ao público visitante e que dizia: "*A primeira vez que eu apareci em público, foi com a leitura do texto de uma peça em um ato, chamada O Moinho, dedicada ao Eduardo Viana, em 1911. Aí toda a gente dizia: - Caramba, isto parece cinema... Naquele tempo! Está a ver a persistência daquele que segue pela vista as coisas?*" (Entrevista de Manuel Varela a José de Almada Negreiros, 1968).

## O Eclectismo e a Modernidade em Almada

"E tudo o mais é necessidade" ou esta necessidade de (re)ver/reaver Almada no Porto, no Norte, para completar a dupla, já que Amadeo chegou e foi (re)visto primeiro, no mesmo espaço, Amadeo que Almada Negreiros denominou no Manifesto respectivo – ser Amadeo – "a Grande Invenção do séc. XX na Europa". Enquanto Amadeo teve a fatalidade de desaparecer prematuramente, Almada Negreiros foi dos do Grupo do Primeiro Modernismo – os de "Orpheu" – aquele que se prolongou no tempo, distendendo-se e deixando as marcas da sua Modernidade – "da sua Maneira de Ser Moderno" – na sua diversidade, na sua variedade, no seu eclectismo, desmultiplicando-se em diferentes faces de expressão – a pintura, o desenho, a poesia, o teatro, o cinema, o romance, o conto, mas na essência, será/serão, o Desenho e a Palavra "o preço das pessoas vê-se pela forma como usam as palavras" (In *A Invenção do Dia Claro*, 1942: 149). Mas, na realidade, o que tem a ver esta representação de Almada Negreiros a introduzir a nossa apresentação?

Dentro do grupo de Orpheu, Álvaro de Campos e Almada Negreiros representam, em síntese, o Futurismo português. É o entusiasmo e a alegria de viver que leva Álvaro de Campos a cantar, à maneira de Walt Whitman, a fraternidade entre os homens. No "Ultimatum" (In *Portugal Futurista*, 1917), o autor propõe uma "irracionalização das atitudes que não são racionalizáveis", o que corresponde a uma tendência anti-intelectualista. Ou seja, dentro do grupo de Orpheu, Almada Negreiros representa a extroversão, a recepção e o desejo de aprender. Almada Negreiros aparece como o símbolo dessa afirmação do Modernismo português (Saldanha, 1998), de que Orpheu é um dos paradigmas principais. Paradigma de uma geração em revolta, onde Almada, ao contrário, por exemplo, de Sá-Carneiro, revelará uma fé inquebrantável, um entusiasmo sem limites, desenvolverá uma postura da provocação e do escândalo face à sociedade portuguesa – que com vinte e dois anos de idade se apresenta no palco do Teatro da República, a 14 de Abril de 1917, com *Ultimatum Futurista às Gerações Portuguesas do século XX*, numa atitude, para ele, a do verdadeiro artista, em fato de acrobata e performativo (Fig. 1).



Fig.1 Almada Negreiros, Teatro da República, Lisboa, Acrobata © Fonte: França,1991:65

Ainda, porque, a função estética de Almada, é, em permanência, no palco, ou seja, teatral. Para Almada Negreiros, “o português, como todos os decadentes, só conhece os sentimentos passivos: a resignação, o fatalismo, a indolência, o medo do perigo, o servilismo, a timidez, e até a inversão”. É a concretização de um retrato, de cariz negativo, onde o português, como raça decadente, aparece destinado a assimilar o que é estrangeiro e a não acreditar no futuro, Orpheu como a aventura da Europa em Portugal, desenvolveu várias correntes estético-literárias, ligadas geralmente aos movimentos de vanguarda, incluindo os de natureza plástica. Daí, a predisposição, que irá ocorrer de uma forma sistemática, para uma correspondência entre o texto e a imagem.

Uma das primeiras tendências, o Interseccionismo tendia a subverter a percepção sensível, os seus quadros espaciais e temporais, baralhando o antes com o depois, o interior com o exterior, desarticulando as leis da perspectiva, ignorando a opacidade dos objectos. Pela mistura de todos os dados sensoriais associados, segundo determinadas “correspondências”, à semelhança de Baudelaire, estabelecia-se, por assim dizer, uma ubiquidade espacial e temporal. Era a generalização da sinestesia.

A estética interseccionista apresentou variantes em Almada Negreiros. Os nossos interseccionistas, com excepção de Almada, não citavam os cubistas e é de crer que tenham suportado, também, as suas teorias a partir dos postulados futuristas (as palavras em liberdade; a abolição da antiga sintaxe – nem vírgulas, nem pontos; valorização de campos de percepção, como, por exemplo, o olfacto). Podemos apontar, como exemplos interseccionistas – Fernando Pessoa em “Chuva Oblíqua”, Sá-Carneiro em “Manucure”, e Almada Negreiros em “A Engomadeira”, “Saltimbancos”, e “K4, O Quadrado Azul”. Ao diminuir o papel da Razão, pretendeu-se valorizar o contacto directo com a vida, com a experiência vivencial: é a tendência anti-intelectualista. Nietzsche fez da experiência pessoal, actualizando as forças vitais e a vontade, a condição das suas teorias: “Je veux éveiller contre moi la méfiance la plus vive: je ne parle que de choses vécues et je ne présente pas que des processus cérébraux” (in *Assim falava Zarathoustra*: 385

Almada Negreiros referia não ter tido em Bergson uma influência semelhante à de Nietzsche. No entanto, afirmava conhecer o *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) e dizia que lhe era difícil saber até que ponto se deixara influenciar por algumas dessas ideias.

Nietzsche, representante da segunda corrente – precursor da filosofia irracionalista – que tão grande influência exerceu sobre Almada Negreiros, fundou a sua teoria na vontade instintiva de viver. Nietzsche deu grande importância ao mundo dos sentidos, ao impulso, a Vontade (vontade de agir de superar os obstáculos), a tudo o que fosse expressão de instintos fortes, afirmativos de vida.

Entre Nietzsche e Bergson, como símbolos principais da filosofia e do pensamento europeu emergente, somos de opinião que Almada Negreiros terá desenvolvido uma postura e uma produção que se aproximam das premissas do primeiro, dado que a sua produção faz um constante apelo às forças vitais, ao mundo dos sentidos, ao impulso, e à vontade.

Negreiros, da fase inicial, torna-se assim conhecido como agitador e poeta futurista, desenvolve um ataque contra os valores mais tradicionais da sociedade portuguesa; mostra, no nosso país, sintomas evidentes de fraqueza e de decadência; deseja evidenciar, nestes primeiros textos, a falta de um patriotismo sincero, a tendência saudosista sentida na ausência de sentimentos fortes, a facilidade com que o português assimilava o que era estrangeiro, a desordem da constituição da família portuguesa e o amadorismo. Tudo isso teria levado à putrefacção nacional, de que resultava o tédio que condenava, inevitavelmente, a raça portuguesa.

Ao Porto, chegam peças, representativas do cinema por Almada Negreiros, como - “O Naufrágio da Ínsua”, 1934, e “La Tragedia de Doña Ajada”, 1929. Esta última, recentemente (re)descoberta e, por isso, ignorada do público até há pouco tempo. Outras iniciativas, também, por exemplo, a decoração do Cine San Carlos, Madrid, 1930, aquando da sua produtiva permanência em Espanha, durante cinco anos, que o marcou e à sua obra profundamente.

O estar de Almada Negreiros foi sempre um estar performativo, um estar, digamos, permanentemente, em

palco. Para ele, o teatro é o “escaparate de todas as artes”. Assim, a sua contribuição irá ser a de uma poética, necessária para a criação de uma expressão dramática de “figuras em dramas”, num só drama ou “um drama em gente, em vez de em actos”. Eis como, Almada repercute o teatro, segundo L. Francisco Rebello. A atracção pelo teatro foi uma constante onde a acção “(é) com todos os sentidos”, segundo o próprio Almada. A acção é o símbolo perfeito de uma expressão completa e complementar (ao homem), que justificará a ideia de “*Direcção Única*” (1932) ou a consumação da diversidade de caminhos em que a obra de Almada se resolve afinal, segundo L. Francisco Rebello, “numa profunda, intrínseca unidade”. A propósito de Almada Negreiros, reconhecemos “a inescapável relação”, nas palavras de Vítor Pavão dos Santos, com o Teatro, que permanecerá por toda a sua vida, embora seja mais conhecido enquanto pintor, poeta, novelista.

Para Almada Negreiros “Arte é tornar fácil o difícil, o teatro é a arte de pôr a todos em comunicação nos mesmos sentimentos”. Teatro é a Arte total: “Em pintura e nas artes plásticas a acção é só vendo. Na música é só ouvindo. No Teatro é com todos os sentidos”. Para além de todos os -ismos, de todas as novidades que apareciam vindas do exterior, da Europa, constata-se que o que predomina ao longo de toda a produção de Almada é o esforço por (re)aprender a visão directa, infantil e ingénua das coisas, o que se converteu em marcas de escrita inconfundíveis de um estilo Almada Negreiros – se assim pode dizer-se

### **Projeto Cine-Poesia na ESE-IPVC, Norte de Portugal**

Cine poesia na ESE investigou uma prática educativa que conciliou criação e significação de textos visuais, no âmbito da Educação Artística em Cursos de Ensino Superior Politécnico (Curso Superior Profissional de Arte e Tecnologia/Luz, Som e Imagem e Curso de Gestão Artística e Cultural).

### **Metodologia de Análise**

A investigação apoiou-se na abordagem qualitativa, proporcionando um contacto produtivo com os significados construídos pelos cinco grupos de estudantes da turma do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) de Artes e Tecnologias (Luz, Som e Imagem) e quatro grupos de estudantes do Curso Superior de Gestão Artística e Cultural (GAC).

### **Amostra**

Vinte (nº=20) estudantes do Curso CTeSP, doze (nº=12) estudantes do Curso GAC, um formador da Associação Ao-Norte e a professora responsável pelas duas turmas, como observadora não participante.

### **Questões-Chave da Pesquisa**

- (i) Como se pode interpretar o *Manifesto Anti Dantas* de Almada Negreiros através de um texto visual?
- (ii) Que conceitos foram utilizadas pelos estudantes para ‘entrar’ no texto escrito do *Manifesto Anti Dantas* e desenvolver a sua literacia visual?

### **Resultados**

#### **Uso da Tecnologia Vídeo**

Abordar Almada com duas turmas de estudantes do Ensino Superior Politécnico foi apenas um pretexto para familiarizar os estudantes com a leitura de imagens. Muitos são os modelos que os pedagogos utilizam para promover uma alfabetização visual. No Brasil é frequente fazer-se referência ao trabalho desenvolvido por Ana Mae Barbosa e à sua Metodologia Triangular, que consiste na articulação da leitura da obra associada ao fazer artístico e à história de arte. Em Portugal outros modelos têm sido testados e especificamente na Escola Superior de Educação (Moura et al, 2017) tem-se privilegiado muito a cultura visual e as aulas leccionadas por um técnico da Ao Norte são o exemplo disso, sensibilizando os estudantes para o cinema através do contacto com a linguagem audiovisual. Cine – Poesia permitiu consciencializar para valores artísticos que dialogam e interagem com a cultura, através das dimensões simbólica e alegórica das linguagens literária e cinematográfica, permitindo aos estudantes refletir sobre as malhas metafóricas de um texto literário, através das metáforas da linguagem cinematográfica e de códigos de significado, por atividades de descrição e interpretação de imagens fixas e em movimento.

Neste projeto, os estudantes aliaram à atividade semiótica de leitura de imagens, um percurso poético. O texto de Almada serviu de motivação à criação/ narrativa visual/ representação simbólica. Cristo (2008:128) denomina esse processo de *transdução*, ou seja, ‘passagem do sinal de uma linguagem para um produto visual’.

**Desenvolvimento da Literacia Visual** - *Cine Poesia* foi o Projeto que este ano uniu a AoNorte - Associação de Produção e Animação Audiovisual de Viana do Castelo à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e envolveu novamente estudantes do 1º ano do Curso Superior Profissional de Artes e Tecnologias (Luz, Som e Imagem) e estudantes do 3º ano do Curso de Gestão Artística e Cultural. Tratou-se de mais um Projeto pedagógico que procurou sensibilizar os estudantes do ensino superior para o cinema e audiovisual e relacionou imagem, tecnologias e literatura e abordou o texto poético, proporcionando um espaço de criação audiovisual e Almada foi o mote. Diferentes técnicas e procedimentos de criação foram utilizados, convergindo na criação de poéticas videográficas dos estudantes. Tudo se passou entre os meses de novembro e dezembro. O Manifesto Anti Dantas foi trabalhado por ambas as turmas. Manifestaram as suas ideias, e sentimentos, imaginaram as suas histórias e produziram as suas criações poéticas audiovisuais, dialogando com o cinema através da dramatização e de outros cruzamentos de linguagens, que nos remetem para a conjugação entre cinema e desenho que encontramos também na obra de Almada. No folheto da exposição de Almada na cidade do Porto, Mariana Pinto Santos (2017) refere: *“Almada Negreiros exaltava como grande conquista do cinema a capacidade de pôr o desenho em movimento, proclamando que era na animação que a sétima arte se cumpria em pleno”. Mas afinal que olhar diferenciado nós tentamos criar com estas abordagens? Esse olhar que Hernandez (2003:5) denomina de ‘olhar compreensivo e crítico (...) a partir do indagar das significações em que nós nos encontramos quando nos relacionamos com o que nós produzimos ou com o que os outros produzem”.*

O conhecimento foi-se construindo a partir de múltiplos olhares, linguagens, gestos, movimentos, luzes, sombras, espelhos.

### Nota de Conclusão

Almada é o artista multifacetado da sua época e que a transcende. É aquele que escolhe a linguagem pela qual se quer transmitir: Pintura, escrita, performance. Em todas elas, a sua estética e estilo são únicos e formam um todo inseparável quando queremos perceber e analisar a sua obra. A obra de Almada pugna de originalidade quer seja na pintura quer seja na escrita e nela e por ela se revela catalizador da sua época histórica (Figs.2 & 3).

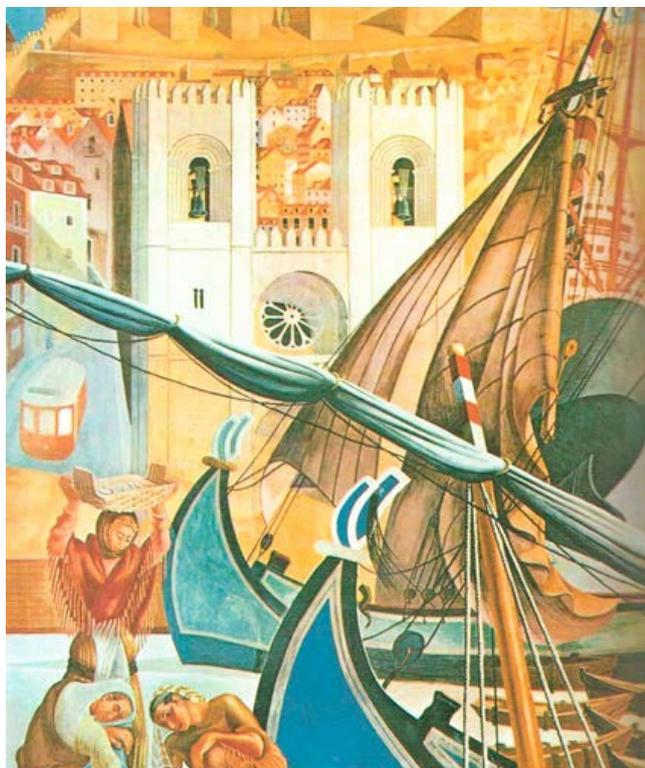


Fig. 2 - Gare Marítima de Alcântara (Lisboa vista a partir do Rio Tejo) © Gonçalves, 1993: 180

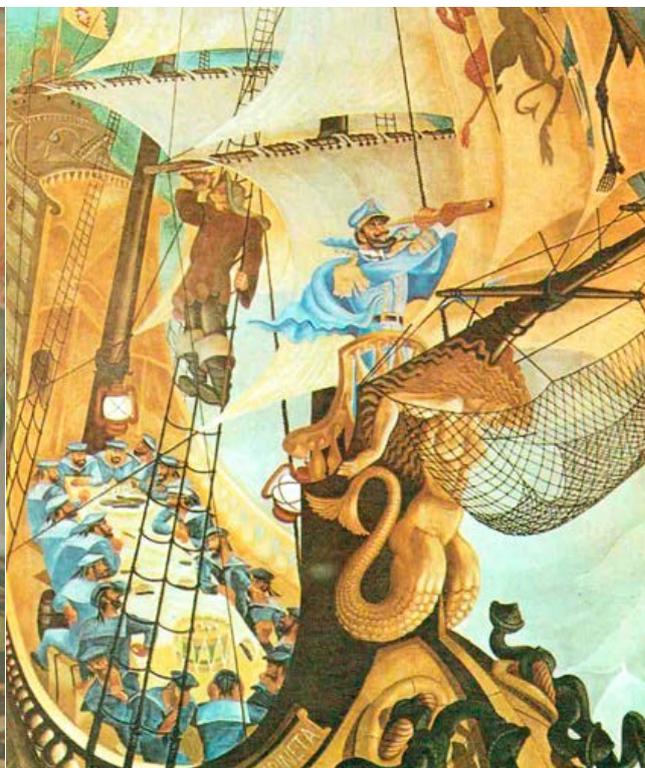


Fig. 3 - Gare Marítima de Alcântara (História de Portugal) © Gonçalves, 1993: 179

Nela estão patentes as problemáticas sociais e também e sobretudo as problemáticas a nível filosófico

e estético. Almada faz parte integrante dos movimentos que inovam a linguagem literária e plástica e a sintetizam. Lembremos a estética interseccionista (sistemizada por Fernando Pessoa, em suas *Páginas de Estética*) e a dinâmica do movimento (desenvolvidos pelos Delaunay), entre outros. É através da dinâmica e do movimento, unidos à cor, que Almada insere na sua teatralidade, que se denota a sua tendência cinematográfica. O original Almada, vai à sua interioridade e encontra-se com a geometria interna da sua obra. Nela se renova para readquirir a força da Inocência que o leva a esse “constante e eterno Recomeçar” (Ingenuidade, por Almada). Destas várias fontes, de que Almada é em sua obra um original representante, se fizeram as palavras síntese de uma estética que a performance, na qual esta comunicação se alicerçou, evidencia.



Fig. 4 Começar © 1968-69, pedra gravada, átrio de entrada, edifício-sede da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

#### BIBLIOGRAFIA

- Cristo, Rodrigo, 2008. “Heurística poético-semiótica: uma experiência artística e estética no Ensino Médio”, In *Ensino das Artes Visuais – mapeando o processo criativo*, 2008. Organizado por Ayrton Dutra Corrêa, 125-150. Santa Maria: Editora UFSM,
- França, José-Augusto, 1991. *A arte em Portugal no século XX (1911-1961)*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Gonçalves, Rui Mário. 1993. *História da Arte em Portugal: Pioneiros da modernidade*. Lisboa: Publicações Alfa.
- Moura, Anabela; Almeida, Carlos e Barbosa, Gabriela, 2017. “Cinema in Higher Education – Languages in Approximation”, In *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, Vol.: 21, nº 2:1-11.
- Negreiros, Almada, 1942. *A Invenção do Dia Claro*. Lisboa: Editorial Estampa Lda.
- Nietzsche, Friedrich, 1971. *Assim falava Zarathoustra*. Paris: Idées Gallimard: 385
- Pimenta de Castro, Vasco, 1989. “Exercícios Acerca de Maria Helena Vieira da Silva”, In *Revista O Tripeiro, Série Nova - Ano VIII, nº6*, 172-179.
- Saldanha, Ana, 1998. *Literatura e Literaturas na Aula de Língua*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

# O CINEMA NA ESCOLA: O FAZER COMO PRÁTICA CURRICULAR

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO ROCHA

UFG – Brasil

JULIANA RIBEIRO MARRA

UFG – Brasil

SANTIAGO LEMOS

Seduc-GO – Brasil

---

## MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO ROCHA

*Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pesquisas sobre infância, escrita e cinema. Coordenadora do projeto de pesquisa integrado Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância (UFG/Pucgoiás/UEG). Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás na Educação Básica e no Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação /UFG).*

---

## JULIANA RIBEIRO MARRA

*Mestre em Performances Culturais (2016) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pesquisa sobre memória e performance na cultura popular. Especialista em Produção e Gestão de Projetos Culturais (2010) e graduada em História (2006), também pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Desenvolveu pesquisas e possui experiências nas áreas de História, Artes, Audiovisual, Cultura Popular e Patrimônio (Cultural/Natural) e Produção Cultural. Atualmente é professora de História no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.*

---

## SANTIAGO LEMOS

*Mestre em Ensino Em Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (2017). Pesquisas em infância, artes, cinema e jogos digitais. Professor e coordenador de Artes Visuais do Centro de Pesquisa e Formação de Professores Ciranda das Artes da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás/Brasil. Participante do projeto de pesquisa integrado Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância (UFG/ Pucgoiás/UEG).*

### RESUMO

Objetiva-se, com esta comunicação, apresentar um projeto de ensino de História e Cinema desenvolvido no nível médio, em uma turma de disciplina eletiva da Educação Básica, vinculado ao projeto de pesquisa institucional Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância e realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Brasil. É importante situá-lo no eixo temático Cinema e Escola, pois permite a inserção das elaborações acerca do ensino e do cinema que foram o foco principal do projeto. Pesquisas apontam que muitas experiências escolares instrumentalizam o cinema, pois não é valorizado por si mesmo. Assim, optou-se por construir uma ementa organizada em três eixos a fim de problematizar tanto as questões históricas e teóricas do cinema quanto garantir a vivência dos alunos em uma produção fílmica. O curso foi realizado durante cinco meses, perfazendo uma carga horária de 40h. Observou-se o comprometimento e realizações dos alunos no decorrer do processo e por sua vez, constatou-se que é possível construir uma prática curricular em relação ao cinema na escola, valorizando sua originalidade e potencialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Cinema, História, Educação Básica.

### ABSTRACT

The aim of this communication is to describe a project of teaching History and Cinema developed in the middle level, in a class of an elective discipline of Basic Education, linked to the project of institutional research "Art, psychoanalysis and education: aesthetic procedures in cinema and the vicissitudes of childhood" conducted at the Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação of the Universidade Federal de Goiás, Brazil. It is important to contextualize the project in the thematic axes Cinema and School, for allowing to include reasoning about teaching and cinema, which were the main focus of the project. Researches show that many school experiences' overlook film and do not value the field in itself. Thus, it was decided to build a program, organized in three axes in order to question both historical and theo-

retical aspects of film and to guarantee the students' experience in a film production. The course was held for five months, with a workload of 40 hours. The students' commitment and achievements were observed in the process and it was verified that it is possible to develop a curricular practice related to school cinema, valuing its originality and potentiality.

**KEYWORDS:** Teaching, Cinema, History, Basic education.

## INTRODUÇÃO

No segundo semestre do ano letivo de 2017 foi oferecida aos alunos do Ensino Médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, Brasil (Cepae/UFG/BR) a disciplina eletiva *História e Cinema*. Embora o título atribuído à disciplina pudesse transmitir a impressão de que se tratava apenas de uma abordagem dialógica entre os dois campos do saber, é importante ressaltar a amplitude conceitual que o termo *história* pode assumir, relativamente ao contexto em que é utilizado. Tratava-se de abordar, também, a contribuição mútua que se estabeleceu, no século passado, entre a disciplina histórica e a arte cinematográfica, pois, desde que surgiu, no final do século XIX, o cinema se consolidou como uma nova forma de elaborar a história. Por sua vez, a história sempre se mostrou imprescindível para uma ampla compreensão dos processos, linguagens e estilos cinematográficos e, conseqüentemente, das sociedades que o produz.

Ocorre que, dentro do plano de ensino que buscamos desenvolver para atuar enquanto orientadores da disciplina, o termo história trazia implícito também a perspectiva da micro-história, raramente abordada na Educação Básica. Isso porque uma das histórias que se pretendia abordar era a da própria escola na qual se inserem os alunos e também o projeto desenvolvido. No ano posterior, ou seja, no ano de 2018, a escola completaria cinquenta anos, de maneira que tínhamos como objetivo recolher fragmentos de memória e incentivar o processo criativo pautado nesse fato comemorativo. Finalmente, o último significado da palavra história que podemos deduzir do nome da disciplina, remete às vivências pessoais dos alunos e alunas, às histórias individuais e sociais dos estudantes, sobretudo no meio ambiente escolar. Remete, portanto, às experiências e elaborações que buscávamos alcançar por meio do cinema, conforme discutiremos adiante.

Sendo assim, é possível afirmar também que a disciplina *História e Cinema* confluiu, de maneira ao mesmo tempo curiosa e natural, professoras do colégio supracitado e agentes educacionais interessados e/ou aficcionados pela arte cinematográfica, acabando por se configurar em um projeto coletivo. Tendo um núcleo básico formado por uma pedagoga que desenvolve, a cerca de oito anos, pesquisas e projetos que relacionam o cinema e a escola, uma professora de História e um professor da área de Artes Visuais, somou-se ainda a contribuição advinda de outros agentes educacionais para o pleno desenvolvimento do projeto de ensino, como o técnico audiovisual responsável pelo cinema da universidade, Nilo Borges, e os professores da Faculdade de História, Rafael Saddi e Roberto Abdala e o também professor Luiz Felipe Mundim.

No projeto de ensino da disciplina, apresentamos como objetivos: familiarizar os/as estudantes com os fundamentos teóricos e práticos referentes ao cinema e à história; promover a prática e a cultura audiovisual em contexto escolar; aprofundar a reflexão crítica; relacionar a produção audiovisual com a elaboração do saber histórico e, por fim, realizar uma produção audiovisual (curta ou média metragem) sobre o Cepae. Metodologicamente, o trabalho foi realizado a partir de aulas expositivas e debates com exhibições de filmes, leituras de textos e exercícios críticos. Posteriormente, a turma se dividiu em seis grupos contendo, em média, quatro integrantes, e a partir de histórias ou ideias sugeridas pelos próprios grupos foram elaborados roteiros com a orientação das professoras. Em seguida, os grupos iniciaram as filmagens e, finalmente, a montagem e edição, contando com a orientação e supervisão do professor Santiago Lemos. É importante ressaltar que os alunos e alunas foram os agentes principais de todas as etapas das produções. A disciplina tinha um público compreendido entre a faixa etária de 14 a 16 anos, e foi desenvolvida no chamado contraturno escolar, ou seja, no período vespertino, durante cinco meses, perfazendo uma carga horária de 40 horas.

## Desenvolvimento

### Cinema, ensino e experiência

O que é cinema? Essa foi a pergunta, realmente pretensiosa, que fizemos aos alunos na primeira aula da disciplina *História e Cinema*. Insistimos com eles para que dissessem o que vinha à mente, sem se preocu-

parem, pois não estávamos ali com a intenção em julgar suas respostas e estabelecer uma verdade. O que estávamos interessadas era em conhecer inicialmente como expressavam a experiência que tinham com o cinema.

Assim, muitas palavras foram escritas no quadro giz. Entre elas, algumas nos chamaram a atenção, como por exemplo, imagem, representação, experiência, informação, expressão de arte e histórias. De fato, essas palavras são evocadas na maioria dos textos que discutem sobre a natureza e/ou função do cinema. Uma dessas palavras, experiência, nos interessou de modo muito particular, pois a partir dela poderíamos explicitar o convite e o desafio de trabalhar com Cinema e História na escola.

Experiência, no dicionário Houaiss (2009), refere-se a qualquer conhecimento obtido por meio de uma prática, utilizando os sentidos, em uma perspectiva abrangente e que se aprimora com o correr do tempo. Por essa referência citada por alguns alunos, pautamos o projeto de ensino. Conforme contaram, não tinham vivenciado um processo de produção cinematográfica e/ou exercícios filmicos explorando a linguagem audiovisual. Apenas quatro deles relataram que tinham produzido um curta, a partir da solicitação de uma professora, encontrando muitas dificuldades para realizar tal tarefa.

De fato, ainda que a maioria dos jovens esteja imersa cada vez mais no mundo das imagens, hoje mais acessíveis pela tecnologia e com certas facilidades para produzirem outras, nem sempre se tem clareza das questões estéticas e éticas que envolvem as produções audiovisuais. É preciso investir em uma formação em que se possa desnaturalizar essa condição de competência atribuída a esse público, principalmente para perceberem que essa linguagem utiliza vários dispositivos e, além disso, constrói determinados pontos de vista, transmitindo valores e/ou (des) construindo.

Jorge Larrosa Bondía (2002), no artigo intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, relembra o texto de Walter Benjamim – precisamente *Experiência e pobreza*, escrito em um período de expansão tecnológica – que o levava a questionar o lugar do narrador e da transmissão simbólica. Essa discussão iniciada por Benjamim, segundo Bondía (2002) é bastante pertinente por apontar implicações que repercutem até hoje na escola de modo geral. Se, historicamente, a escola surgiu com o papel de preparar pessoas para solidificarem um mercado onde o eixo central é o capital, o que se ensina nela não precisa estar articulado à ideia de uma formação mais humanizadora e emancipatória. Ao contrário, seu vínculo deve estar com o mercado, com a funcionalidade e com a aplicabilidade de certos conhecimentos para o aprimoramento de uma técnica.

A experiência, nesse caso, não tem relevância no ensino. Entretanto, a dinâmica da escola permite, em meio a protestos e resistências, possibilidades para incorporar outras demandas, inclusive a de contribuir para a alteridade dos sujeitos. É por esse viés que Bondía (2002) argumenta a favor da experiência na escola. Segundo ele,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, 24).

Assim como ele, acreditamos que o ensino na escola precisa basear suas práticas na promoção dessa experiência, e o cinema, assim como outras criações humanas, pode proporcionar esse acesso a ela. Se, como diz Bondía (2002), na contemporaneidade, a obsessão pela informação, a falta de tempo e o excesso de trabalho impõem certo modo de viver que torna quase impossível constituir experiências, é preciso problematizar e pensar em como não favorecer tal empreendimento que anula o ser, isto é, impede o sujeito de ter acesso aos mecanismos de subjetivação. Sobre esse sujeito, ele diz:

O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para

isso não duvida em destruir tudo o que percebe como obstáculo a sua onipotência (Bondía, 2002, 24).

É na contramão dessa onipotência que planejamos o nosso projeto de ensino com o cinema, isto é, buscar a partir dele e com ele condições de subjetivação. Claudine Haroche (2008), em seu livro *A condição sensível*, parece fazer a mesma defesa ao discutir sobre as bases do mundo contemporâneo. De acordo com ela, o ritmo das transformações tecnológicas, econômicas e sociais vistas atualmente provocam efeitos de instabilidade fazendo com que haja estreitamento da condição sensível, já que se assiste a uma cultura da desatenção, da homogeneização e do assujeitamento. Neste sentido, a complexidade da linguagem cinematográfica colabora para que os estudantes possam constituir não só experiências estéticas, mas também se posicionem como sujeitos produtores de conhecimento e da história.

Também a perspectiva das performances culturais pode ser útil para pensar o cinema, pois ressalta um aspecto específico da experiência social, a experiência estética, trazendo para primeiro plano a forma, o movimento e o processo. O antropólogo Victor Turner, que criou a chamada antropologia da experiência, enfatiza que a experiência é completada por meio de uma performance. Segundo Turner, o termo performance deriva do francês antigo *parfournir* que significa fornecer, completar ou executar completamente. Dialogando com o conceito de experiência em Dilthey, o termo passa a assumir a noção de realizar inteiramente alguma coisa, uma completude (Turner, 1982). Assim, a performance – no caso em questão, o cinema – passa a ser muito mais que a simples manifestação da forma, ela se torna uma experiência condensada de vida, ação, experiência em processo.

Muitos estudiosos do cinema apontam o poder que o cinema pode exercer sobre um sujeito, por exemplo, Barthes (1984). No seu artigo *Ao sair do cinema*, descreve o quanto o escuro do cinema e o *écran* instaura uma experiência fascinante, que para alguns, convoca todo o seu ser. Segundo esse autor “é neste escuro urbano que se opera a liberdade do corpo; este trabalho invisível dos afetos possíveis emana de um verdadeiro casulo cinematográfico. O espectador de cinema poderia retomar a divisa do bicho de seda: *inclusum labor illustrat*, é porque estou fechado que trabalho e brilho com todo o meu desejo” (Barthes, 1984, 40).

O cineasta Abbas Kiarostami, ao produzir o filme *Close-up* (1990) põe em questão essa função do cinema. Impressionado com um homem aficionado por cinema que foi preso por se passar pelo diretor de cinema Mohsen Makhmalbaf, resolve reconstituir essa história. Convida o próprio “homem preso” para encarnar seu papel, assim como os outros envolvidos. Nessa empreitada, Kiarostami nos conduz a perceber que o cinema, como qualquer outra arte, “serve de veículo para um retorno ao aberto e ao mundo” (Kiarostami, 2013, 106).

É essa condição que pretendíamos explorar ao aprofundar a linguagem cinematográfica em sala de aula, pois os procedimentos estéticos do cinema podem tornar visíveis planos e enquadramentos que passariam despercebidos e o fato de os alunos serem convidados a construir essas imagens permitiria um protagonismo, nem sempre estimulado pela escola.

### **O fazer como prática curricular: história e audiovisual**

#### **Conhecendo a linguagem cinematográfica e elaborando o roteiro**

A partir do século XIX, as tentativas de reproduzir as imagens em movimentos foram expandidas e vários países desenvolveram técnicas para conseguirem tal feito. No meio da implantação da luz elétrica, do avião, segundo Bernardet, “o cinema será um dos trunfos maiores do universo cultural. A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música etc., evidentemente, mas essas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema. Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é - pelo menos era essa a ilusão” (Bernardet, 2012, 15).

Essa discussão provocou alguns debates, principalmente, por colocar em suspeição a ideia bastante comum de que o cinema reproduz a realidade tal como é. Assistir aos filmes dos irmãos Lumière e seus contemporâneos, e alguns registros iniciais no Brasil, foram muito importantes para discutir tal entendimento. O tipo de câmera que os primeiros cineastas tinham até então e a pouca preocupação narrativa ajudaram a criar tal concepção. Só mais tarde, foi desenvolvida uma linguagem mais complexa, incorporando es-

truturas narrativas como nos filmes de Méliès. Sem falar nas experimentações de Griffith que, segundo Bernardet (2012), ajudou a estabelecer, por exemplo, aspectos básicos para a linguagem cinematográfica: a seleção de imagens e a organização temporal delas.

A partir desse conhecimento acessado no primeiro eixo de abordagem da disciplina – História e linguagens do audiovisual – questionamos como poderíamos trazer a escola, especificamente o Cepae, para o cinema? Como elaborar a experiência que os alunos tinham em relação à escola usando as imagens em movimento? Como abordar um cotidiano que, para a maioria de nós, não tem muito de revelador? Assistir aos filmes, especialmente as obras de cunho mais realista, ajudou bastante, assim como algumas produções que traziam personagens e situações cotidianas semelhantes às aquelas encontradas e vividas na escola. Elaborar um roteiro que mencionasse alguma experiência escolar e que fosse executado enquanto uma produção audiovisual foi o primeiro passo prático que propusemos à turma. Sem que tivéssemos dimensão, isso se tornou um desafio enorme. Como os alunos relataram, foi a “parte mais difícil da disciplina”. O contato com esse tipo de produção textual não faz parte dos gêneros estudados na escola e, normalmente, apenas estudantes de áreas da comunicação têm acesso. As referências que conseguimos disponibilizar e trabalhar com os alunos foram poucas. Em nossa avaliação, os roteiros poderiam ter recebido uma maior atenção, por exemplo, os alunos poderiam ter tido momentos coletivos de apresentação e discussão, porém, não tínhamos tempo o suficiente na carga horária da disciplina para realizar essa atividade. As discussões e orientações aconteceram, mas foram individualizadas, apenas entre nós, professores e o grupo que elaborou.

Solicitamos também uma leitura/análise fílmica de uma produção cinematográfica que fosse do interesse dos alunos ou dos grupos de produção. A seguir apresentamos duas amostras desse exercício:

### **Resenha crítica de “Hiroshima, mon amour”**

- J'ai vu tout à Hiroshima.

- Non, vous n'avez rien vu à Hiroshima

O trecho acima reflete a minha consciência de que ao ver “Hiroshima, mon amour” pela primeira vez, não fui capaz de compreender alguns pontos. Pensei que como tinha assistido ao filme inteiro sem me desconcentrar, não haveria como ter deixado algo passar. No entanto, depois de algumas aulas da eletiva História e Cinema, minha concepção de cinema mudou, pude literalmente ver com novos olhos as produções audiovisuais às quais tenho acesso.

Desde o início, o filme esboça uma prévia da mistura da qual se constitui: é cinema, literatura, história, política e filosofia. É poético ainda em sua essência, já que o roteiro foi escrito por Marguerite Duras, romancista e roteirista francesa que dedicou suas obras ao existencialismo, cujos traços são percebidos em “Hiroshima, mon amour”. É justamente esse caráter poético que confere uma imersão imediata. Sob a direção de Alain Resnais, o filme foi precursor do que os críticos de cinema chamavam de Nouvelle Vague, expressão que caracterizava a transgressão às regras e fórmulas do cinema comercial, unida da intenção de retratar um fragmento especial da vida de um indivíduo, fragmento este que frequentemente aparece como o amor.

Estreado em 1959, o filme traz cenas eróticas no início, sem focar nos rostos dos personagens. Na sequência, faz uma abertura formal no estilo de um documentário, retratando as consequências da bomba de Hiroshima, lançada em 1945 pelo exército dos Estados Unidos, colocando um fim na Segunda Guerra Mundial. As cenas mostram sobreviventes mutilados ou sofrendo de câncer, restos carbonizados do que eram as construções cívicas e demais escombros. O paralelo entre prazer vs dor promove sensações fortes a quem assiste, induzindo ao mergulho completo na obra.

Logo em seguida, o filme parte para Hiroshima já quase recuperada dos eventos catastróficos e conta sobre a passagem de uma mulher francesa à cidade. Ela é uma atriz que foi contratada para participar de um filme sobre a paz. Ela conhece um arquiteto japonês, ambos são casados, porém desenvolvem uma relação amorosa sem compromissos. Formam o casal da cena erótica do começo do filme. Suas histórias de vida acabam unindo-os, fazendo com que compartilhem suas memórias e dores. É aí que se torna conveniente o uso do flashback, mecanismo que o diretor optou para retratar a juventude da mulher francesa, que nas-

ceu na pequena cidade de Nevers. Na época da invasão nazista na França, ela se apaixona por um oficial alemão, o que traz desonra à sua família. O oficial é morto. Assim, ela acaba entrando em um estado de distúrbio psicológico e é trancafiada em um porão na casa de seus pais. Quando completa 18 anos, foge de bicicleta para Paris e se torna atriz.

O filme aborda todas essas lembranças de forma amontoada, o que dá a impressão de memória real, que falha e que não é exata, está suscetível ao tempo. O presente e o passado se misturam, sendo a memória a ponte entre esses recortes temporais, costurando as cenas de forma que não pareça desconexo.

De volta ao presente, a relação entre a francesa e o japonês é incerta, uma vez que ela não sabe se continuará na cidade. Passeiam na cidade, inclusive no museu sobre a tragédia da bomba atômica. Talvez pelo fato do japonês ser um arquiteto, o filme traz um olhar diferente para os prédios, dando mais ênfase também às consequências da bomba, já que reconhece o valor das estruturas destruídas da cidade nas imagens recuperadas de dias depois do fim da guerra que aparecem em algumas cenas. Quando a francesa reflete sobre ter se aberto para o japonês, o sentimento é de como se estivesse traindo o amante alemão.

O filme termina em aberto, um aberto quase fechado, como se a história da mulher francesa com o homem japonês já fosse memória também. "Hiroshima, mon amour" é um ótimo exemplo para quem deseja discutir sobre como nada do cinema é por acaso, até as personalidades dos personagens refletem no modo como as cenas são conduzidas. O ponto de partida é a aflição do casal de personagens, suas relações com as próprias experiências, a desorientação frente um mundo que não lhes compreende e que por eles não é compreendido. A ausência de menção aos nomes dos personagens, o engajamento político embutido na trama que se molda no lançamento da bomba e suas consequências, o olhar arquitetônico e as ponderações existencialistas firmam "Hiroshima, mon amour" como a expressão do cinema enquanto arte.

*Sofia Carvalho Rocha*

### **Resenha crítica de "Pixo"**

O documentário "PIXO" tem com proposta investigar a mentalidade dos pixadores da grande São Paulo, afim de mostrar o por que dessa revolta nos muros. No vídeo há participações de grandes nomes que influenciaram o movimento dos pixadores que realizaram um grande marco para a cidade de São Paulo. O PIXO faz uma crítica muito foda em relação aos preconceito sofrido nas periferias que é fruto de uma sociedade hipócrita e tenta entender os verdadeiros motivos por trás de uma lata de spray.

Cripta Djan diz no documentário: "É pra afrontar mesmo, é não estar nem aí!!! É anarquia pura. É ódio!"

E a partir dos relatos podemos ver que a pixação é mais que uma diversão, vemos que ela surgiu como uma forma de manifestação das pessoas que realmente estão à margem da sociedade e precisam ter voz mediante ao caos que elas sofrem no seu cotidiano e fazem dos muros suas telas como uma forma de protesto.

O documentário mostra também a relação dos pixadores com a PM e dá um enfoque nesse assunto. E é relatada a forma de abordagem feita pelos policiais ao verem alguém pixando. Os pixadores entrevistados relatam e esculacho da polícia nos enquadros na madrugada. "É mano, quando eles não batem eles pintam nossa cara" (Cripta Djan, 2009).

E os pixos vão além dos muros, segundo o documentário eu consegui perceber que eles levam a vida a partir das pixações e daí surgem eventos como uma forma de divulgação dos logos e as pixações não ficam apenas em muros vão também para os cadernos e pastas como um material histórico para ser lembrado no futuro, e é claro que depois de algum tempo vários vão sumir dos muros mas sempre serão lembrados. E citam um pequeno lema dos pixadores:

1ºReconhecimento social

2ºLazer e adrenalina

3ºProtesto

O PIXO é feito de uma forma totalmente diferente que foge um pouco dos padrões, as gravações são realizadas com a câmera na mão dando mais realidade sem tantos efeitos me surpreendeu bastante, pois pra mim ver esse documentário foi algo bem inovador.

*Carlos Henrique Pereira Soares*

### **Resenha crítica de “O Carteiro e o Poeta”**

Assisti ao filme “O Poeta e o Carteiro”, de Michael Radford. O filme foi lançado em 1994 e tem como elenco os atores: Philippe Noiret, Massimo Troisi e Maria Grazia Cucinotta.

O filme é baseado no livro *Il Postino* de Antonio Skármeta. O roteiro foi adaptado por Anna Pavignano, Michael Radford, Furio Scarpelli, Giacomo Scarpelli e Massimo Troisi, que também interpretou o carteiro.

O filme se desenrola a partir do exílio de Pablo Neruda na Itália e sua amizade com um carteiro. Por razões políticas o poeta é exilado de seu país e a Itália o acolhe, a cena de sua chegada é muito bonita, mostra muito claramente como o autor era amado pelo público mundial.

O carteiro é Mario, um homem que no começo do filme não tem emprego e que vive em uma vila de pescadores. Uma das cenas que mais gostei/achei interessantes foi bem no começo quando Mario conversa com seu pai e fala de um cartão postal que recebeu de seus amigos contando sobre a vida na América, sempre ressaltando que seus amigos estão muito bem e que água lá não é item raro, como é para eles na vila, enquanto seu pai não impressionado só o manda trabalhar. O diretor mostrou desde a primeira cena como Mario é um sonhador.

Outra cena muito interessante é a cena em que Mario fala pela primeira vez uma metáfora, a metáfora que ele gostaria de escrever para Beatrice. O mar sempre se faz presente no filme e muitas das cenas mais bonitas do filme vêm desse encantamento de Pablo pelo mar.

Beatrice é uma personagem muito fascinante e já na sua primeira cena quando coloca a bola de sinuca na boca já conquistou meu coração.

O diretor soube trabalhar muito bem a evolução da amizade entre Pablo e Mario. O roteiro mostra essa evolução sem correr nada, sem se apressar. Não acho que seja um filme lento, mas não é a velocidade que os grandes estúdios costumam colocar em seus filmes.

A paleta de cores do filme é mais puxada para o lado escuro, principalmente nas primeiras cenas antes de mostrar a casa de Pablo. Um dos locais onde a luz mais se faz presente é na casa do poeta, já que é perto do mar. Uma cena que me chamou a atenção enquanto via foi quando Pablo diz a Mario para andar pela praia para as metáforas virem a seu encontro, sendo essa cena do Mario andando pela areia uma das mais bonitas do filme. O diretor soube trabalhar muito bem com as sombras.

A fotografia do filme é mais ampla e mais clara quando a câmera mostra Mario indo entregar as cartas, mostrando assim paisagens deslumbrantes.

As roupas foram um grande ponto positivo para mim, já que o filme se ambienta nos anos 50 e eu pude sentir isso assistindo o filme. Os figurinos foram muito bem feitos de acordo com a necessidade do filme. Assim os atores e o roteiro me fizeram amar o filme. O filme é um dos mais bonitos que pude ver recentemente. A amizade entre Pablo e Mario é bonita de se ver, é bonito ver algo bom crescente dentro das pessoas. Gostei muito e recomendo.

*Ana Elise Lopes Costa*

Como se pode observar a maioria conseguiu apontar relações interessantes no filme analisado, apontando aspectos da linguagem cinematográfica, descrevendo alguns efeitos dos dispositivos que conseguiram ver nos filmes e também relacioná-los às suas experiências. Para o antropólogo Clifford Geertz (1998) estudar arte é explorar uma sensibilidade. A arte traz um modo específico de pensar e viver para o mundo dos objetos e das formas, materializando-o. Assim, não se pode compreender um objeto apenas como um en-

cadeamento de formas puras. A unidade da forma e do conteúdo é um feito cultural, de maneira que, para explicar esse feito, é preciso dar mais atenção ao que se fala além do discurso estético.

Muitos tendem a acreditar que falar de arte é exclusividade das chamadas “altas culturas”, no entanto, o que ocorre é que as informações não costumam ser interpretadas enquanto um discurso sobre arte, mas sobre qualquer outra coisa (mitos, vida cotidiana, etc). Mas, segundo Geertz, “a arte e os instrumentos para entendê-la são feitos na mesma fábrica” (1998, p. 178). A participação no sistema particular a que chamamos de arte pressupõe a participação no sistema geral de formas simbólicas ao qual denominamos cultura. Compreender a arte passa a ser entender uma cultura, jamais um empreendimento autônomo. Assim, não foi surpresa para nós quando alguns alunos disseram que agora estavam vivenciando o cinema a partir de uma nova experiência, já não conseguiam mais assistirem aos filmes da mesma maneira que antes.

### **Historicizando o olhar cinematográfico e produzindo um filme**

Há de se considerar, que a tendência de conceber o cinema como invenção tecnológica que registra uma realidade, tal como se acreditava no início dos primeiros registros cinematográficos dos irmãos Lumière ainda hoje encontra ressonância na escola. Observamos que embora ele esteja contemplado em vários momentos na escola, ele tem sido mais usado como um instrumento didático qualquer, como um meio de transmitir algum conhecimento e/ou como ilustração de uma representação do mundo. Nesta perspectiva, dele há sempre um conteúdo a ser apropriado e representado em sua totalidade. Trata-se de um procedimento que pode produzir uma conteudização e didatização do discurso cinematográfico, gerando efeitos que negam a originalidade e a potencialidade do cinema.

Essa ilusão de realidade precisou, em grande medida, do olhar historiográfico para ser superada. “Neste sentido, a história do cinema em grande parte consiste no esforço de fazer aparecer o autor da fala, de denunciar o ocultamento do sujeito que criou o discurso cinematográfico” (Catelli Junior, 2010, 55). Com isso, foi possível perceber que os registros de imagens surgidos no século XIX - o cinema e também a fotografia - não eram isentos subjetividade. Ao contrário, traziam não apenas os sujeitos por trás das câmeras, responsáveis pela escolha do objeto a ser captado. Mais do que isso, traziam também a escolha da maneira como esse objeto seria captado e mostrado ao público espectador. Compreendeu-se que,

Não somos nós quem vemos a cena, mas a câmera que vê por nós; isto é, a câmera participa ativamente da cena, selecionando as imagens, imprimindo ritmo às visões, dando intenções, sugerindo atitudes, buscando nos emocionar de determinada maneira. A imagem projetada na tela não é mais o que se vê, é o olhar cinematográfico (Catelli Junior, 2010, 56).

Assim, do ponto de vista prático da disciplina, passamos ao exercício de captar imagens e, para isso, trabalhamos com algumas orientações básicas: o trabalho da câmera, seus movimentos, os enquadramentos, a duração dos planos, a luminosidade, o tipo de montagem, a sonoridade, a relação entre a imagem e o som. Fizemos alguns exercícios com as câmeras do celular, pois desde início combinamos que iríamos usar esse dispositivo de que os alunos dispunham. Alguns filmes foram exibidos para observarem esses aspectos e esse visionamento foi crucial para os alunos perceberem que essa linguagem vem sendo construída aos poucos, sob o efeito de relações complexas de cunho tecnológico, econômico, político e social.

A partir das orientações básicas de captação de imagens e a partir do roteiro construído inicialmente, os alunos partiram para a produção efetiva do trabalho audiovisual. Dividiram as tarefas entre os participantes do grupo e marcamos uma data para exibirem suas produções. O tempo inicialmente disponibilizado para esse momento extrapolou a carga horária estipulada. Os alunos tiveram que dispor de tempo extra para se dedicarem à produção. Cada grupo teve autonomia para marcar outros encontros e tentamos orientá-los de acordo com as dificuldades e/ou dúvidas que tinham, à medida que produziam o material.

Eles tiveram liberdade para escolherem o gênero audiovisual, assim, tivemos grupos que trabalharam documentários e outros curtas ficcionais. Em todos eles observamos uma preocupação em trazer uma elaboração discursiva de caráter mais autoral, expondo vozes diversas e trazendo proposições sobre a escola também de forma lúdica, crítica e criativa.

Alguns grupos refizeram seus roteiros, outros ampliaram. Uma dificuldade relatada por alguns grupos foi em relação à edição, pois muitos não tinham conhecimento de programas de edição e para resolver tal questão agregaram colegas ao trabalho. Também pesquisaram tutoriais e nessa busca disseram o quanto aprenderam. Essa observação de alguns alunos agregou valor à ênfase que demos à experiência e às performances audiovisuais.

Assim, ainda pensando o cinema enquanto performances culturais, dialogamos com a antropóloga Jean Langdon (2007), que reflete sobre essa noção a partir da abordagem linguística de Richard Bauman e Charles Briggs. Nessa análise, torna-se muito importante *como* as performances são construídas pelos seus participantes, pois tratam-se de atos de comunicação que privilegiam a “poética” e a função expressiva. A autora discute e apresenta cinco qualidades inter-relacionadas que são compartilhadas pelas abordagens da performance e que nos remete diretamente à ideia, apresentada anteriormente, do casulo cinematográfico (Barthes, 1984). São elas: (1) experiência em relevo; (2) participação espectativa; (3) experiência multissensorial; (4) engajamento corporal, sensorial e emocional e (5) significado emergente.

A referida abordagem do campo da performance “visa examinar criticamente os eventos performáticos como arenas reflexivas de recursos estilísticos heterogêneos, significados contextualizados e ideologias conflitantes” (Langdon, 2007, 12). Assim, os estudos da linguagem em ação, da poética e da performance - em contraponto à noção de estrutura e modelos estáticos -, fazem parte da perspectiva crítica da antropologia e da educação contemporânea, ressaltando também o aspecto político das performances.

Ter em vista essa perspectiva resulta num deslocamento da preocupação com padrões normativos e conteúdos simbólicos para a emergência dos significados na interação social, inclusive em situações específicas que envolvem atores e interesses bastante heterogêneos. Nesta perspectiva, as negociações do poder se realizam através da poética e da política do discurso (Langdon, 2007, 15). Sobre isso, um curta documentário intitulado “Pixo: arte ou ilusão?” e outro ficcional, chamado “Truco, trapaças e traições”, renderam muitas discussões, ainda no primeiro momento reservado para as exposições, portanto, antes mesmo de estarem completamente finalizados.

No documentário que abordou a pixação no colégio, o tom polêmico estava dado de antemão. O grupo de alunos que o produziu são profundamente envolvidos com a cultura urbana e suas variadas vertentes, como o skate e rap. O pixo foi a linguagem que encontraram não apenas para questionar o estatuto artístico das manifestações culturais urbanas e marginalizadas, mas também para problematizarem suas ações, consequências e identidades no colégio, haja vista que muitos dos alunos e alunas produtores ou entrevistados no filme eram os próprios autores das referidas pixações.

Já o curta “Truco, trapaças e traições”, envolveu uma polêmica relacionada à questão de gênero e ao lugar ocupado pelas mulheres em nossa sociedade, mais especificamente no colégio. Contando uma história de superação de um aluno que sofria *bullying*, a história trazia a ideia, um tanto explícita, de que a garota disputada pelos adversários seria a “premição” do vencedor da partida do jogo de cartas conhecido como truco. Apesar de apresentar um roteiro muito bem elaborado e uma edição primorosa – tudo realizado pelos próprios alunos – o filme foi alvo de críticas por parte dos comentaristas convidados e dos próprios colegas, devido a essa abordagem dada à questão feminina.

As questões suscitadas por esses filmes permitiram aos alunos observarem como os dispositivos privilegiados na construção das produções audiovisuais constituíram pontos de vista até então não percebidos pelos próprios realizadores. Os questionamentos dos alunos e dos convidados provocaram um debate que os fizeram refletir sobre o que produziram, seus efeitos poéticos e políticos, tal como indica Langdon (2007). Após essas reflexões alguns ajustes e releituras foram realizados pelos grupos produtores, mas também na própria visão do público, que passou a reavaliar as produções despidos de alguns (pre)conceitos.

### **A recepção e os desdobramentos**

Finalmente, organizamos duas exposições públicas para apresentação das produções audiovisuais dos alunos. A primeira para apresentarem e receberem as primeiras impressões dos trabalhos dos colegas e convidados. Um momento rico para analisar, problematizar e ser notificado de possíveis reajustes que poderiam ser realizados conforme a avaliação do grupo. Essa exposição foi realizada no Cine UFG (espaço próprio da

UFG) no dia 19 de dezembro de 2017 e contou com a participação de convidados, José da Silva Ribeiro, Luiza Monteiro, Rafael Saddi e Luiz Felipe Mundim, professores que tinham como campo investigativo o ensino, o cinema e a história.

O entusiasmo dos alunos foi algo notável, os comentários dos convidados foram bem recebidos e colaborou muito para que pudessem acrescentar e/ou mesmo modificar algum aspecto das produções apresentadas. Também ofereceu oportunidade para os alunos relatarem o processo vivenciado, defender os pontos de vista de suas produções. Sobre essa primeira exibição, destacamos a análise apresentada pelos professores/comentaristas:

Alçar e dar os primeiros passos na alfabetização dessa linguagem é um desafio e há um acúmulo que os professores podem descobrir para aplicar na escola e foi isso que aconteceu. Vocês já sabem fazer uma leitura do cinema: brincaram com os gêneros cinematográficos, trabalharam com a decupagem, com a edição, embora tenham esparrelazinhas, mas sinalizam um trabalho primoroso com a preparação da cena, preparação de roteiro, dos cortes curtos na perspectiva do melodrama. (Mundim, 2017)<sup>1</sup>.

Eu entendo o cinema como forma de organizar o sensível. Vocês puxaram temas como o das ocupações dos estudantes, da metodologia do ensino, do pixo nas escolas. Vejam que são temas polêmicos que exigem um olhar que muitos não fazem (Saddi, 2017)<sup>2</sup>.

Após esse momento, os alunos tiveram tempo para retomar as produções, melhorar determinados aspectos sinalizados como problemas de áudio, acrescentar imagens, refazer alguns enquadramentos e cortes de modo a deixarem finalizados para serem exibidos no evento específico e para um público maior. Essa exibição, que ocorreu nos dias 21 e 22 de março, também no Cine UFG, contou com apresentação de outros filmes produzidos também por estudantes. Estes foram selecionados da *Rede Estadual de Educação* (Goiás, Brasil) e também da *Associação de Animação e Produção de Audiovisual Ao Norte* (Portugal). As sessões foram seguidas de debates com convidados, aberta a toda a escola e a comunidade circunvizinha ao Campus da UFG.

Os estudantes da disciplina participaram das etapas previstas: seleção dos filmes, recepção, organização do lanche, apresentação dos convidados, captação de imagens e debates. Um folder foi publicado contendo a apresentação e a programação do evento, denominado de *Câmera! Mostra de Audiovisual Escolar*.

Essa segunda exibição foi preparada pensando em partilhar o que foi produzido, mas também possibilitar, dar visibilidade aos processos de recepção que também mobilizam a dimensão criativa e política do trabalho realizado, De acordo com Ribeiro (2017) esse é um momento fundamental para dar relevo ao processo da produção realizada, ao relato das dificuldades, das decisões tomadas, dos limites encontrados, das tentativas de resolver as questões problemáticas encontradas. Sem falar da possibilidade de receber as opiniões, sugestões e apontamentos que ampliaram os modos de perceber o trabalho realizado.

Na Mostra os realizadores apresentaram os filmes, os convidados fizeram suas análises e muitos espectadores levantaram questões. Solicitaram esclarecimentos sobre o processo de produção, perguntaram sobre os temas escolhidos, como selecionaram as pessoas para participarem, o tempo que levaram para produzirem, as dificuldades e as saídas encontradas e também a respeito dos gêneros escolhidos. Cada grupo de realizadores respondia e sempre relataram o quanto trabalharam e aprenderam nesse fazer. A seguir algumas observações dos convidados a respeito das apresentações dos alunos:

Vocês são privilegiados, pois contar a sua história por meio do cinema não é para qualquer pessoa. Vocês tiveram a oportunidade de produzirem narrativas, puderam contar as experiências de vocês, as situações vividas<sup>3</sup>.

Ação! Foi isso que apresentaram aqui com os filmes de vocês. Claro que em alguns filmes há coisas a melhorar, mas sabemos que estão iniciando em uma linguagem que nem sempre tiveram acesso. É preciso continuar. Glauber Rocha dizia que para fazer um filme bastava uma ideia na cabeça e uma câmera na mão. Mas uma ideia na cabeça é muito complicado. É preciso muita pesquisa para elaborar uma ideia, depois é que vem a câmera<sup>4</sup>.

As novas tecnologias de comunicação e informação permite um certo empoderamento, pois todo cidadão pode fazer e divulgar um vídeo. Vocês mudaram de posição, passaram de um espectador passivo para uma posição mais ativa, um potencial criador<sup>5</sup>.

O reconhecimento dos convidados aos trabalhos realizados foi aceito com prazer pelos alunos. Eles se entreolhavam, comentavam com satisfação o que ouviam, concordando, inclusive, com as questões levantadas em torno das dificuldades e/ou limites que foram observadas nos filmes. Sem dúvida, um momento de muita aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Após a concretização desse grande desafio que foi viver o cinema na escola, oferecendo oportunidades de visionamento, análise e produção de audiovisual, não podemos deixar de comentar o grande aprendizado que tivemos, não só em relação ao conhecimento em si, isto é, das elaborações a respeito do cinema, da história e da prática curricular. Estabelecemos laços em direção à humanização, ao encontro com a alteridade. Sobre o ato de filmar Bergala diz:

(...) filmar um plano é estar já no centro do ato cinematográfico, que existe neste ato bruto de captar um minuto do mundo, o grande poder do cinema e esta convicção torna-se efetiva após a revelação dos planos, estes mostram-nos o mundo sempre de um modo surpreendente, nunca como julgamos vê-lo, este na maioria das vezes mostra-se mais imaginativo que o próprio cineasta, o cinema ultrapassa aquele que o faz (Bergala, 1995, 57).

Foi esse tipo de sensação que sentimos ao terminarmos essa disciplina. Já não somos mais os mesmos, como disse uma aluna, constituímos outras formas de perceber e elaborar o mundo, não só em relação à nossa escola, ao nosso cotidiano, mas à vida. A linguagem cinematográfica não foi apenas um meio para essa construção e lançamos mão de sua essência artística para defender a sua entrada e permanência na escola. Esperamos que a narrativa aqui apresentada possa incentivar outras experiências de protagonismo estudantil.

Como arte/linguagem, o cinema pode enriquecer a experiência de cada um ao provocar, sugerir e criar. Claro que nem todo filme é feito com essa intencionalidade, muitos, ao contrário, são narrativas completas, com teses prontas e que não convocam a participação do espectador. Esses filmes de entretenimento fazem a economia girar produzindo ídolos, produtos, mas também, de certa forma, alimentam a continuidade de sua existência. A tecnologia criada em torno dessa ideia pode potencializar outras práticas e tentamos concretizar essa ideia realizando essa disciplina.

### Notas Finais

- 1 Mundim, Luiz Felipe. *Aula final da disciplina eletiva História e Cinema. Cine UFG/Cepae-UFG. 19 dez 2017.*
- 2 Sadi, Rafael. *Aula final da disciplina eletiva História e Cinema. Cine UFG/Cepae-UFG. 19 dez 2017.*
- 3 Cirino, Renato. *Câmera! Mostra de Audiovisual Escolar. Cine UFG/Cepae-UFG. 21 mar 2018.*
- 4 Ribeiro, José da Silva. *Câmera! Mostra de Audiovisual Escolar. Cine UFG/Cepae-UFG. 21 mar 2018.*
- 5 Moraes, Eduardo Carli de. *Câmera! Mostra de Audiovisual Escolar. Cine UFG/Cepae-UFG. 22 mar 2018.*

## BIBLIOGRAFIA

- Barthes, Roland. 1984. "Ao sair do cinema" in *Psicanálise e cinema*. Revista Communications, nº 23: 153-164.
- Bergala, Alain. 1995. *Étais gêneraus du filme documentaire*. Lussas: Catálogo.
- Bernardet, Jean Claude. 2012. *O que é cinema?* São Paulo: Brasiliense.
- Bondía, Jorge Larrosa. 2002. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" in *Rev. Bras. Educ.* [online]. nº 19: 20-28.
- Catelli Junior, Roberto. 2009. *Temas e linguagens da história: ferramentas para a sala de aula no ensino médio*. São Paulo: Scipione, (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)
- Geertz, Clifford. 1998. "A arte como sistema cultural". In: *Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 142-181.
- Haroche, Claudine. 2008. *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente*, Rio de Janeiro, Contracapa.

- Houaiss. 2009. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Kiarostami, Abbas. 2004. Abbas Kiarostami. São Paulo: Cosac Naif.
- Langdon, Jean Esther. 1995. "Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs" in Antropologia em primeira mão, nº 1: 5-26.
- Ribeiro, José da Silva. 2017. Notas para a análise e avaliação de filmes etnográficos. Goiânia: FAV/UFG.
- Turner, Victor. 1982. From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York City: Performing Arts Journal Publications.

# O ENSINO DE CONTEÚDOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS COM RECURSO AO CINEMA

MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA  
IPVC | CEMRI – Portugal

MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA

*Professora Adjunta do Instituto Politécnico do 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 do 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.*

## ABSTRACT

We know that the use of Cinema as a didactic and pedagogical strategy can take different forms and aim at different purposes. Literature in the field of Education with recourse to Cinema is abundant and this theme has been widely debated in different works and in scientific and cultural events. With this communication we intend to present some strategies we use to teach some content and concepts specific to the Social Sciences, with the use of the viewing of films and the reflection on these viewing experiences. The strategies to be presented took place in the Higher Education School of Viana do Castelo, in Courses of Degree in Basic Education and Gerontological Social Education and in Professional Technical Courses of Intervention Education in Nursery and of Sociocommune Intervention and Aging. The contents and concepts approached and deepened with recourse to the cinema were several with emphasis on the following: what is Sociology and what is it for, aging as a social phenomenon, the concepts of culture, multiculturalism and interculturality and the concept of generation. The film used in the pedagogical experiments was the Gran Torino (Eastwood 2009).

**KEYWORDS:** Education, Teaching, Social Sciences, Cinema, Culture

## RESUMO

Sabemos que a utilização do Cinema como estratégia didática e pedagógica pode assumir diferentes formas e visar diferentes finalidades. A literatura no âmbito da Educação com recurso ao Cinema é abundante e esta temática tem sido amplamente debatida em diferentes trabalhos e em eventos científicos e culturais. Com esta comunicação pretende-se apresentar algumas estratégias por nós utilizadas no ensino de alguns conteúdos e conceitos próprios das Ciências Sociais, com recurso ao visionamento de filmes e à reflexão sobre estas experiências de visionamento. As estratégias a apresentar decorreram na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, em Cursos de Licenciatura em Educação Básica e em Educação Social Gerontológica e em Cursos Técnicos Superiores Profissionais de Intervenção Educativa em Creche e de Intervenção Sociocomunitária e Envelhecimento. Os conteúdos e conceitos abordados e aprofundados com recurso ao cinema foram vários com destaque para os seguintes: o que é a Sociologia e para que serve, o envelhecimento enquanto fenómeno social, os conceitos de cultura, de multiculturalidade e de interculturalidade e o conceito de geração. O filme utilizado nas experiências pedagógicas efetuadas foi o Gran Torino (Eastwood 2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Ensino, Ciências Sociais, Cinema, Cultura

## INTRODUÇÃO

As conceções sobre o que é e como deve ser a educação e sobre os processos pedagógicos mais adequados nas atividades educativas têm mudado ao longo das últimas décadas quer em contextos internacionais quer em Portugal. No entanto, há algum consenso quanto ao valor pedagógico e didático da utilização dos meios audiovisuais na esfera educativa.

As atividades relacionadas com o ensino e com a educação têm recorrido ao cinema desde que este se difundiu enquanto manifestação artística e desde que as escolas passaram a dispor de alguns recursos técnicos indispensáveis ao visionamento e trabalho com filmes. O visionamento de filmes, para além da sua dimensão artística e lúdica, apresenta dimensões pedagógicas e educativas que têm sido exploradas por formadores de diferentes áreas e professores dos diferentes níveis de ensino.

O cinema é, simultaneamente, arte e entretenimento que expressa valores, estéticas e ideologias de uma determinada época. Seja qual for o género (aventura, drama, comédia, romance histórico, etc.) atrai públicos de diferentes idades e estratos sociais. No entanto, na esfera educativa, entendemos que o cinema não deverá ser usado nem como mero entretenimento nem como espelho de realidades.

É importante lembrar que o cinema é um recurso pedagógico: ele não substitui a aula formal, mas adiciona valor à aula. Entendemos que utilizar o filme apenas como “ilustração”, incremento ou reforço de um conteúdo curricular não será a forma mais profícua de trabalhá-lo na sala de aula. Saber por quê e para quê um determinado filme é apresentado aos alunos constitui um pré-requisito imprescindível para tornar essa atividade uma experiência cognitiva significativa.

Existem diferentes formas estimulantes de utilizar o cinema na educação entre as quais podemos destacar, por exemplo, o usar os filmes como pretexto de discussão articulada com temáticas previamente escolhidas pelos docentes, o utilizar os filmes como documentos em si mesmos geradores de discussões sobre a linguagem e as técnicas cinematográficas e o usar o filme como documento histórico, estudando-o como produção estética e cultural de uma determinada época e que reflete valores e representações da vida social. Estas diferentes formas de trabalhar o cinema podem articular-se. No entanto, qualquer que seja a forma de utilização selecionada pode-se dizer que ela será sempre estimulante da análise e da crítica sobre os conteúdos visionados.

Nas nossas práticas educativas e didáticas temos recorrido ao cinema e ao visionamento de filmes, em contexto de sala de aula. Partimos de uma análise de cariz sociocultural dos conteúdos dos filmes para introduzir uma didática que sinalize, identifique e reflita as questões sociológicas e antropológicas que estão contidas e envolvem as produções cinematográficas e culturais.

Temos utilizado a projeção de filmes para estimular a aprendizagem de determinados conceitos-chave no domínio das Ciências Sociais e para incentivar a reflexão crítica sobre determinados conceitos e preconceitos. Nas nossas atividades com recurso ao cinema, temos procurado estimular a reflexão no âmbito das Ciências Sociais, procuramos exercitar a perspetiva sociológica e o olhar sociológico sobre determinados conceitos e situações problemáticas. Temos trabalhado conceitos como “cultura”, “multiculturalidade”, “interculturalidade”, “envelhecimento” e “geração”.

### **Educação e Cinema**

Os permanentes processos de mudança social, cultural, económica e tecnológica da sociedade contemporânea têm contribuído para que se estabeleçam novas relações dos sujeitos com a informação, com o conhecimento e entre os próprios sujeitos.

A contínua circulação da informação que se verifica na atualidade, impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, rompe as barreiras do tempo e do espaço, interligando factos, acontecimentos e regiões, enquanto as diferentes ciências alargam as possibilidades de interpretação e compreensão dos vários fenómenos. Esta realidade social vigente exige indivíduos que compreendam a sociedade como algo mutável, que tenham consciência das suas capacidades para atuar e influenciar o meio e que estejam preparados para viver as influências desse contexto. Ao capacitarmos os indivíduos como sujeitos históricos são alargadas as possibilidades de comprometimento destes sujeitos com a intervenção e com a resolução dos problemas da sociedade.

As mudanças sociais, tecnológicas e culturais verificadas nas últimas décadas, sendo tão marcantes, colocam novos desafios à educação e exigem novas práticas educativas. A sociedade atual está cada vez mais impactada pelo mundo da informação que é veiculada através de imagens e de imagens em movimento. Vídeos e filmes com diferentes conteúdos e de várias naturezas estão hoje acessíveis a um vasto leque de população.

Diversos autores, tais como Dias de Figueiredo (1996), Monteiro e Pereira (2011) e Cachadinha (2017), a propósito desta problemática, referem que a escola deverá ter como funções fundamentais dar estrutura e consistência a um mundo de diversidade, fornecer os contextos e saberes para uma autonomia de sucesso.

Face à aquisição caótica e fragmentada de informação em diversos contextos, fora do espaço escolar, a escola deve procurar estruturar as vivências e as práticas de aprendizagem do aluno num corpo de saberes que se torne funcional e estruturante para a formação pessoal, para a vida em sociedade e para o futuro profissional.

A Educação e as escolas deverão ter cada vez mais um papel preponderante na formação dos seus alunos como meio de inserção e preparação para uma sociedade mais globalizada, dinâmica e multicultural (David et al. 2001), onde o mundo das imagens se apresenta como veículo significativo de informação e de influência social e educacional.

Tal como é referido por Monteiro e Pereira (2011), é importante que as vivências e as práticas educativas escolares se aproximem do quotidiano, alargando a aprendizagem dos jovens a contextos próximos de ambientes sociais e modos de trabalho futuros. No contexto social, cultural, laboral e educativo atual, a educação tem necessariamente que abandonar o modelo educativo tradicionalista, muito centrado no professor e nos conteúdos, e adotar um outro mais adequado às realidades socioculturais existentes, um modelo mais centrado nos alunos e nos contextos, sem descuidar os conteúdos.

Na sequência do que tem sido dito em várias publicações no âmbito da educação e do cinema (Bergala 2002; Duarte 2002; Cachadinha, Moura & Almeida 2017; Fantin 2006; Napolitano 2003; Rivoltella 2002) pode-se afirmar que o cinema e os seus filmes estão na esfera educacional há já alguns anos, sobretudo há medida que as escolas foram sendo dotadas com recursos técnicos e tecnológicos indispensáveis ao trabalho com materiais audiovisuais.

Devemos salientar que na denominada idade ou era do computador e da Internet referida por Fantin (2003) e Rivoltella (2002), na qual estamos, os próprios computadores e a Internet são meios vulgarmente utilizados por crianças, jovens e adultos para o visionamento das obras cinematográficas. Podemos mesmo afirmar que na fase de expansão dos computadores e da Internet também se alarga a possibilidade de acesso aos filmes e ao cinema.

Os vídeos e filmes do cinema estão agora acessíveis na esfera pública e na esfera privada devido à expansão dos computadores e da Internet. Esta situação permite-nos pensar que o cinema e a suas potencialidades educativas não foram, de forma alguma, atenuadas na fase de expansão das redes informáticas e dos computadores. Na realidade, verifica-se uma grande diversificação da oferta quer educativa quer informativa e lúdica.

O recurso ao cinema como instrumento didático-pedagógico torna oportuno focar os aspetos sociais, pedagógicos, culturais, artísticos, políticos e históricos construindo uma perspetiva multifacetada e global do cinema enquanto instrumento educativo que contribui para a formação integral dos indivíduos, numa perspetiva de educação para a cidadania.

Assim, o cinema constitui, em nosso entender e na perspetiva de vários autores (Bergala 2002; Cachadinha, Moura & Almeida 2017; Duarte 2002; Fantin 2006; Napolitano 2003; Rivoltella 2002), um recurso educativo e formativo repleto de potencialidades ao constituir-se como um meio que, sendo devidamente explorado, pode gerar a aprendizagem, a reflexão e a mudança das práticas sociais, culturais e educativas.

Pierre Bourdieu (1979) e Rosália Duarte (2002) referem que a experiência das pessoas com o cinema permite desenvolver o que pode denominar-se de “competência para ver”, na esfera das “competências culturais”. O desenvolvimento de tal “competência para ver” não se restringe à simples ação de assistir a filmes e reenvia para outras capacidades, relacionando-se com universo social e cultural dos indivíduos. Relativamente às outras competências e capacidades culturais, poderemos pensar no desenvolvimento da capacidade e competência de reflexão crítica sobre o que é visualizado e ouvido nos filmes.

No passado, foi vulgar, alguns professores e educadores apelidarem de “educativos” apenas os filmes cujas temáticas tinham relação direta com os conteúdos programáticos e curriculares, considerando fundamental que tivessem intenções didáticas e formativas bem específicas. Também foi frequente a utilização da

designação “filme educativo” relacionando-a com os filmes sobre aulas relativas a matérias/conteúdos de determinados programas formativos, que tinham a finalidade de substituir ou apoiar a função desempenhada tradicionalmente pelo professor.

As duas situações antes referidas constituem, em nosso entender e no entender de outros autores (Cachadinha, Moura & Almeida 2017), um reducionismo e um enviesamento que limita a utilização do cinema como recurso didático-pedagógico.

Sendo percecionado como um meio ou um recurso educacional o cinema introduz-se na sala de aula de forma a potenciar as aprendizagens significativas e refletidas sobre a cultura, sobre determinados conceitos e sobre a própria vida social.

Nesta perspetiva, o professor deve desempenhar o papel de motivador e apoiar o aluno agindo como um elo de ligação e reflexão entre o que o cinema proporciona/gera na ótica do aluno e o conjunto de conhecimentos a serem construídos/adquiridos na situação pedagógica, dentro da sala de aula (Cachadinha, Moura & Almeida 2017).

### **Ensino das Ciências Sociais e Cinema**

Estudar o cinema na ótica das Ciências Sociais passa, sobretudo, por uma questão cultural, mas não se restringe apenas a isto.

Compreender os filmes como experiência cultural exige reconhecer e compreender, no contexto da educação, a relação recíproca e complexa existente entre escola e cultura. Para Forquin (1993), o termo cultura é inerente ao ser humano e há uma incontestável relação íntima e orgânica entre educação e cultura, pois, “pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela.” (Forquin 1993, 14.). Dado que o conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que precede, ultrapassa e institui os sujeitos, é possível denominá-lo cultura, perspetivando-a como uma herança e um bem social comum, um património de conhecimentos, competências, instituições, valores e símbolos constituídos ao longo de diferentes gerações. Nesta ótica, tem-se uma relação recíproca, pois é através da educação que a cultura se transmite e se perpetua (mas, não só) e também é pela educação que a cultura se pode transformar.

A complexidade desta relação entre educação e cultura reside, essencialmente, no processo de escolha de conteúdos a serem ensinados na escola. Esta escolha, motivada por interesses sociais, económicos e políticos, conduz à seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros. Além da escolha, faz-se a adequação desses conteúdos, que passam por um processo didático para serem introduzidos na esfera escolar. Desta maneira, num constante processo de seletividade e renovação, uma parte do património cultural é transmitida pela escola. Saberes intermédios, constituídos a partir dos processos de adaptação do conhecimento elaborado para o ensino/aprendizagem, configuram-se como novos conhecimentos ou saberes, que são vulgarmente denominados de saberes escolares (Forquin 1993).

Neste contexto, o cinema pode integrar o conjunto de saberes escolares essencialmente de duas formas: como conteúdo ou como instrumento e ferramenta. Como conteúdo ele aparece tradicionalmente associado às disciplinas da esfera artística. Enquanto instrumento e ferramenta, aparece como alternativa nos processos de ensino/aprendizagem nas diversas disciplinas do currículo. Na nossa prática, temos utilizado o cinema como instrumento no Ensino das Ciências Sociais, com especial destaque no ensino da Sociologia.

Refletir sobre a pluralidade de perspetivas que rodeiam a temática do cinema na escola é, também, deparar-se com questões de natureza social, política, económica e ideológica das relações entre indivíduos e sociedade, tendo em conta que estas relações são estruturadas a partir das esferas do consumo e da produção. Este conjunto de relações constitui, em si mesmo, uma problemática central das Ciências Sociais. Por tal, a projeção de um filme ou de um trecho de filme, na sala de aula, não pode restringir-se ao lazer ou ao entretenimento. Neste contexto, ao considerar-se a presença do cinema no espaço escolar elencam-se, essencialmente, dois aspetos: como instrumento pedagógico e como objeto de estudo.

Como instrumento pedagógico, o cinema pode ser utilizado em situações de ensino/aprendizagem, como por exemplo, na elucidação e exemplificação, como motor e motivador na introdução de novos conteúdos e na promoção de debates e reflexões. Considerando que os filmes abordam frequentemente temáticas sociais, a sua utilização como instrumento pedagógico é bastante valiosa no ensino da Sociologia.

Pensando que o cinema constitui uma das formas de reprodução das realidades, a utilização do filme como objeto de estudo também interessa a Sociologia, pois um filme sempre vai além de seu próprio conteúdo. Para a utilização do cinema no ensino das Ciências Sociais não se impõem necessariamente a escolha de uma ou outra forma, pois ambas podem contribuir para o processo de aprendizagem de temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais, designadamente da Sociologia.

Todavia, perspetivando o cinema como uma arte que recria a realidade através de uma linguagem que não é inocente e, de forma intencional ou não, revela ideologias, estereótipos, valores e crenças é necessário, para que a representação da realidade dada pelo filme não se afirme como uma verdade incontestável, proporcionar aos alunos as competências para conseguir compreender o que está a ser visto e para ter o distanciamento necessário à análise e reflexão crítica. Neste contexto, a Sociologia tem um importante papel a desempenhar, pois para esta disciplina, a crítica pode ser compreendida não apenas como o atributo de um método, teoria ou "escola" de pensamento, mas também como uma questão de postura intelectual. Esta postura intelectual exprime-se no ato de questionar, indicar incoerências e contradições, problematizar, revelar situações e propor mudanças (Mariosa 2007).

No contexto de mudança social, cultural e tecnológica que vivemos atualmente, a escola é desafiada a proporcionar um ensino de qualidade, que promova a formação de sujeitos autónomos, livres e conscientes de seu papel na construção e/ou transformação da sociedade. Nesta lógica, a formação crítica proporcionada pelas Ciências Sociais, designadamente pela Sociologia, surge como princípio e a escola é concebida como um espaço onde os alunos possam desenvolver e exercer a prática crítica. Contudo, à medida que surge a necessidade desta formação crítica surgem, concomitantemente, os desafios e constrangimentos à sua implementação. Face a este cenário, podem ser diversas as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação para alcançar o tal objetivo de formação crítica.

Na esfera escolar, as experiências sociais com o conhecimento são vivenciadas pelos jovens a partir das referências culturais que possuem. Por outras palavras, os alunos constroem significados e estabelecem relações, num processo dialético no qual transportam toda uma carga cultural antecedente (vem da família, dos primeiros anos de escolarização e da primeira socialização), relativa à cultura e à geração na qual estão inseridos, que é confrontada e reformulada, em termos de significação, no interior do espaço escolar em função das práticas educativas.

O cinema, geralmente muito presente na vida dos jovens, quer seja através das salas de cinema quer da televisão e de vídeos disponíveis na internet, deve introduzir-se no espaço escolar para que passe pelo processo de reformulação de significados, atendendo a que no âmbito da educação escolar os jovens, à partida, entram em contato com experiências culturais mais elaboradas, que se relacionam com referências e experiências educativas escolares, de forma a possibilitar e gerar um processo de formação.

Entendemos, tal como Angrewsky (2016), que se o cinema for inserido na escola exatamente mesma forma e com a mesma função que tem fora dela, a sua inserção em pouco poderá contribuir para a formação crítica dos jovens. Nesta ótica, torna-se necessário repensar a inserção do cinema e das outras tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar e no ensino da Sociologia de forma que contribua para esta formação crítica dos jovens.

Na investigação e reflexão sociológicas é indispensável questionar os conceitos típicos do senso comum, é importante desconstruir preconceitos arraigados no imaginário coletivo e é necessário repensar as práticas sociais e educativas habituais. Tal como afirmam diversos autores (Bachelar 1972 e 2000; Bourdieu, Passeron & Chamboredon 1973), é preciso que aconteça uma rutura epistemológica entre o conhecimento oriundo do senso comum e o conhecimento científico ou especializado.

No trabalho de reflexão, questionamento e desconstrução, antes referido, encontramos no cinema e nos

seus filmes uma útil ferramenta na medida em que permite visualizar e revisitar situações sociais, reais ou imaginárias, discutindo-as sob as diferentes perspetivas de observação dos atores intervenientes e/ou dos sujeitos observadores e à luz de diferentes teorias.

Na perspetiva do que é afirmado por Angrewsky (2016), constitui um equívoco pressupor que o significado dos conceitos é um dado universal. Os conceitos constituem o resultado de um percurso socio-histórico e cultural e são socialmente trabalhados, construídos e modificados “adaptando-se pelo uso às necessidades mais variadas” (Angrewsk 2016, 27).

Atendendo aos contributos de Angrewsky (2016) e de outros autores podemos afirmar que todo o conhecimento é social, pelo facto de que é produzido em sociedade e para a sociedade. Neste contexto, formar criticamente os indivíduos para que entendam os produtos cinematográficos “como fruto das técnicas de produção e reprodução da sociedade contemporânea é mais do que dotá-los de um conhecimento técnico sobre uma determinada área, é necessário que os sujeitos reconheçam o cinema como um produto social repleto de intencionalidades (Angrewsky 2016, 28).

Uma das características próprias da Sociologia que reenvia para a sua faceta crítica, tem a ver com a possibilidade de renovar seu conhecimento continuamente em função da aquisição de novos conhecimentos, o que traz um contributo significativo para o processo educativo, visto que a análise crítica da realidade social e dos próprios filmes leva a um processo de alteração cognitiva do indivíduo, processo que possibilita visualizar um papel mais ativo face à estrutura social contemporânea e face à própria obra cinematográfica. Assim, os indivíduos podem reavaliar as suas próprias práticas e conhecimentos e a conjuntura em que se inserem, sempre à luz de novas reflexões e de novos conjuntos de conhecimentos (Oliveira 2013).

Relacionando o ensino de Sociologia com o cinema, evidenciam-se as potencialidades da Sociologia possibilitar ao aluno a oportunidade de questionar a legitimidade e o valor de determinadas representações produzidas pelo cinema.

Nesta lógica, o processo de questionamento e desconstrução diante de certos fenômenos sociais apresentados e representados, processos centrais no ensino de Sociologia e do pensamento sociológico, podem permitir e promover o enriquecimento das explicações sobre a vida social, “ao destacar a historicidade dos fenômenos e ao promover a discussão sobre como certas mudanças ou continuidades históricas, representadas nos filmes, decorrem de decisões e interesses econômicos, sociais e, muitas vezes, individuais” (Angrewsky 2016, 31).

Face ao que antes ficou referido, podemos afirmar que a Sociologia encontra no cinema e nos filmes um espaço precioso para a reflexão e a apreensão cognitiva de nexos fundamentais da sociabilidade e da sociedade atual e, mesmo, da sociedade que o filme pretende retratar.

### **Experiências de Ensino Concretizadas**

Nas últimas décadas e durante a nossa prática docente na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, em Cursos de Licenciatura de Formação de Professores do Ensino Básico e de Educação Básica, de Gestão Artística e Cultural, de Educação Social e Gerontológica, e em vários Cursos Técnico Profissionais recorremos à utilização de filmes como estratégia pedagógica na abordagem de temáticas constantes nos programas e para atingir objetivos das unidades curriculares que lecionamos no âmbito das Ciências Sociais, designadamente da Sociologia. Passamos agora à apresentação de algumas das referidas experiências.

Nas unidades curriculares de Estudos Sociais da Licenciatura em Educação Básica, de Sociologia e Antropologia da Cultura do Curso de Licenciatura em Gestão Artística e Cultural, de Sociologia de Envelhecimento I da Licenciatura em Educação Social Gerontológica, de Sociedades e Interculturalidade do Curso Técnico e Profissional de Intervenção Educativa em Creche e de Sociologia e Multiculturalidade do Cursos Técnico Profissional de Intervenção Socioeducativa e Envelhecimento recorreremos ao filme *Gran Torino* (Estwood 2009).

O referido filme foi escolhido de vido ao facto de nele se abordarem, em simultâneo, alguns problemas

que são fulcrais nos programas das unidades curriculares que lecionamos. Por esta razão, ele possibilita também a reflexão e o debate sobre os conceitos que pretendemos aprofundar.

Previamente e antes da projeção do referido filme, a professora fez uma sessão de introdução ao tema: “A perspetiva da Sociologia sobre a cultura, sobre as relações entre culturas e sobre o envelhecimento”. Nesta sessão procurou-se esclarecer o que distingue a perspetiva sociológica da perspetiva psicológica e da perspetiva biológica na análise dos fenómenos e situações.

Depois da sessão introdutória, na aula seguinte, dividimos cada turma em pequenos grupos, de três alunos, aos quais foi fornecido um conjunto de tópicos/questões relativas ao filme que iriam visionar. Solicitou-se aos alunos que lessem as questões antes do visionamento do filme, o que foi cumprido.

Concretamente, utilizamos os seguintes tópicos/questões para o visionamento do filme *Gran Torino* (Estwood 2009) pelos alunos. As questões foram as seguintes:

- 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?

Após o visionamento do filme, e já na aula seguinte, os alunos reuniram, discutiram e cada grupo produziu um texto. Seguidamente, os textos foram apresentados à turma gerando-se desta forma uma espécie de debate entre os grupos, com a moderação da professora. Esta moderação acabou por permitir iniciar um trabalho de reformulação e aprofundamento conceptual sempre que tal se revelou necessário.

Apresentamos agora alguns excertos dos textos produzidos pelos alunos sobre o filme *Gran Torino* (Estwood 2009) que consideramos paradigmático do tipo de reflexão suscitada pelo 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).

Seguidamente, passamos à apresentação de um excerto de outro texto produzido por alunos de outro curso:

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 enviar 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).

Agora apresentaremos um extrato de 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).

Na sequência do debate gerado pelo filme e pelos textos apresentados à respetiva turma, tomamos como ponto de partida as ideias e conceitos contidos nos textos dos alunos (que estavam relacionados com as matérias dos programas das unidades curriculares) e introduzimos um maior rigor nos conceitos abordados, dialogando e fornecendo bibliografia de apoio ao estudo dos referidos conceitos.

Numa fase posterior ao visionamento do filme e ao debate, já foi possível efetuar sessões/aulas de natureza mais teórica, sem que tal fosse percecionado como algo de “enfadonho” pelos alunos implicados. Nas sessões de natureza mais teórica, por vezes, retornamos a determinadas cenas visionadas no filme, no sentido de analisar as diferentes perspetivas possíveis, à luz de diferentes referenciais teóricos e de diferentes modelos de análise.

## **CONCLUSÃO**

Depois de vários anos a experimentar a utilização de filmes como recurso pedagógico, é de referir o contributo formativo deste recurso. A aprendizagem de conteúdos gerais e concretos dos programas das unidades curriculares de Ciências Sociais por nós lecionadas foi conseguida sem grandes dificuldades, apesar de existirem diferenças substanciais na preparação prévia dos alunos no domínio das Ciências Sociais.

Globalmente, com o recurso ao cinema, à reflexão e debate sobre o filme visionado, os alunos das diferentes turmas fizeram um esforço significativo no sentido de ultrapassar as conceções típicas do senso comum e do conhecimento corrente. Perceberam que, na leitura de cada situação, existem múltiplos pontos de vista e diferentes perspetivas de análise relacionadas com diferentes modelos teóricos.

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido com o recurso à projeção de filmes, designadamente do filme *Grand Torino* (Eastwood 2009), permitiu perceber que a motivação dos alunos para matérias de caráter mais teórico e abstrato aumentou significativamente depois de efetuada a projeção do filme associando-a aos conteúdos programáticos. Matérias inicialmente percecionadas como potencialmente aborrecidas (“chatas”) e desinteressantes, por terem sido apresentadas num contexto e cenário didático/pedagógico tradicionalista, em que o docente apenas discursava, passaram a ser objeto de maior interesse e debate aceso por parte dos alunos dos diferentes cursos após o visionamento dos filmes.

Na sequência do que acabamos de dizer, podemos concluir que a projeção e o visionamento de filmes do cinema, sendo realizados de forma orientada e refletida, gera aprendizagens significativas e permite aprofundar objetivos didáticos e pedagógicos de forma mais eficaz do que as estratégias tradicionais e meramente expositivas.

Relativamente à reflexão sobre as pistas para novas explorações didático-pedagógicas de filmes podemos dizer, tal como já referimos em trabalhos anteriores (Cachadinha, Moura & Almeida 2017), que é essencial a preparação prévia para uma atuação definida na sala de aula, tendo em atenção os objetivos propostos no currículo e nos programas, assim como incentivar um maior entendimento por parte dos alunos, das finalidades da inclusão deste instrumento no âmbito da sala de aula, assim como das tarefas a concretizar após o visionamento de filmes.

Sobre a experiência aqui relatada, concluímos que a metodologia adotada tem sido muito oportuna e profícua, pois possibilita aos alunos um contacto maior e mais refletido com a esfera do cinema, do social e do relato sobre realidades e fenómenos sociais. Neste âmbito, gera-se a aquisição de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares no domínio da Ciências Sociais e Humanas

Na sociedade do presente, onde os diferentes meios de comunicação geram um forte impacto na vida dos cidadãos e das organizações, a preparação dos futuros professores, dos profissionais de gerontologia e de outros técnicos de intervenção socioeducativa e cultural, deve promover os índices de atenção e concentração para desenvolverem a sua sensibilidade reflexiva e crítica e não se restringirem à mera apreciação do senso comum ou ao prazer/fruição que os filmes do cinema lhes possam proporcionar.

Resta relembrar o facto, já antes mencionado, de que vivemos numa sociedade em acelerada mudança cultural, científica, tecnológica e educativa. Esta mudança acelerada está muito impactada pela esfera audiovisual e exige de todos os cidadãos uma atenção redobrada a estes fenómenos e à sua evolução para que as estratégias e as posturas possam adequar-se às transformações, no sentido do exercício de uma cidadania ativa.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Angrewsky, Elisandra. 2016. Cinema nacional e ensino da sociologia: como trechos de filmes e filmes na íntegra podem contribuir para a formação crítica dos sujeitos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Paraná.
- Bergala, Alain. 2002. *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du Cinéma.
- Bachelard, Gaston. 1972. *A epistemologia*, São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Bachelard, Gaston. 2000. *O novo espírito científico*, Ri de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, J.C.; Chamboredon, J.C. 1973. *Le métier de sociologue: prélabales épistémologiques*. 2.<sup>a</sup> ed. Paris: Mouton.
- Boudieu, Peirre. 1979. *La Distinction*. Paris: Les Éditions Minuit.
- Cachadinha, Manuela. 2017. Utilização de recursos on-line no estudo do meio social local e regional. Comunicação apresentada na 6<sup>a</sup> Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo, nos dias 4 e 5 de maio.
- Cachadinha, Manuela; Moura, Anabela; Almeida, Carlos. 2017. Exploração de filmes como estratégia pedagógica, In José Ribeiro et al (coord.), *Encontros de Cinema*. 5<sup>a</sup> Conferência Internacional de Cinema de Viana, (pp. 124-134). Ebook. Disponível em: <http://www.ao-norte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia016.pdf>. Acedido em 20-03-2018.
- Duarte, Rosália. 2002. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- David, Denise, Roveda, Marcos, Redivo, Rosânio, Colossi, Nelson, & Franzoni, Ana. 2001. *Aspectos Pedagógicos no Ensino do Empreendedorismo*. III Encontro Nacional de Empreendedorismo.
- Dias de Figueiredo, António. 1996. "A Escola do Futuro", Entrevista ao Jornal Expresso XXI, nº 1249, de 5 de Outubro de 1996, disponível em: <http://eden.dei.uc.pt/~adf/express1.htm>. (acesso em: 01/03/1 2017).
- Fantin, Mónica. 2006. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares experiências no Brasil e na Itália*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88793/223085.pdf?sequence=1> (acesso em 12-03-2018).
- Forquin, Jean-Claude. 1993. *Escola e Cultura*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mariosa, Duarcides Ferreira. 2007. *Florestan Fernandes e a sociologia como crítica dos processos sociais*. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.
- Monteiro, Vera & Pereira, Alda. 2011. A Pesquisa na Internet com Estratégia de Aprendizagem: um estudo de caso nas aulas de Ciências Físico-Químicas. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 2, pp. 47 - 63.

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

Oliveira, Amurabi. 2013. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-Dec., 2013.

Rivoltella, Pier Cesare. 2002. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.

Rivoltella, Pier Cesare. 2005. Il cinema luogo di educazione, tra sacuola ed extra scuola. In P. Malavisi, S. Polenghi e P. C. Rivoltella (orgs.) *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.

#### **FILMOGRAFIA**

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

# CINEMA-EXPERIÊNCIA: DEVIR DA EDUCAÇÃO NA POÉTICA DO CINEMA

MARIA THEREZA DIDIER DE MORAES

Universidade Federal de Pernambuco – Brasil

MARIA THEREZA DIDIER DE MORAES

*Professora da Universidade Federal de Pernambuco/Brasil. Trabalha no Centro de Educação dessa instituição lecionando na área de Ensino de História e Cinema, Currículo e Educação. Coordena o Núcleo de Pesquisa de História da Educação e Ensino de História (NEPHEPE) onde desenvolve estudos com Cinema, Educação e Cidade. Atualmente faz Pós-doutorado na UFRJ onde pesquisa as potências de pensamento nas interfaces do Cinema com Educação. Autora dos livros “Emblemas da Sagração Armorial” (Ed. UFPE, 2002) e “Miragens Peregrinas” (EDUSP, 2012).*

## ABSTRACT

The research presented here arose from the experience of making films with undergraduate students. In addition to the audio-visual productions that we saw during the semester, I began to request the production of film records for the invention of other possible narratives about the city where they lived. From the historiographic studies, we traced several ways to approach the daily life, to think time and to see the ethical/ aesthetic dimension of the teaching of history. The invitation was to go slower, allowing the making of the film to elicit a thought about the relationship of the present with the past. The students chose what they wanted to create as an image of the city. Urban occupations, talons, old cinemas... were selected by them as points of filming, causing certain displacements, creating apertures that surprised the students themselves. This crossing made me name this interrelationship of cinema-experience and brought us closer to a poetics for education. Poetics understood as an experience of language that can give another view of the educational act. To make an incursion into the poetics of education is to take place in a problem at once epistemic, existential and political that concerns the way of thinking and naming the world. I analyse the power of the films made by these students, who are not filmmakers, but, at the same time, exercise the thinking for images, seeking to deepen the relation between the cinema-experience concept and a becoming of education, in its imaginary, historical and temporal dimension.

**KEYWORDS:** Cinema, Experience, Education.

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada surgiu da experiência de realizar filmes com estudantes de graduação. Além das produções audiovisuais que víamos durante o semestre, passei a requisitar a produção de registro fílmico para a invenção de outras possíveis narrativas sobre a cidade onde viviam. A partir de estudos historiográficos, eram traçadas diversas formas de abordar o cotidiano, de pensar o tempo e de ver a dimensão ética/estética do ensino de história. O convite era para ir mais devagar, permitindo que a elaboração do filme suscitasse um pensamento sobre a relação do presente com o passado. Os estudantes escolhiam o que queriam criar como imagem da cidade. Ocupações urbanas, sebos, cinemas antigos... foram selecionados por eles como pontos das filmagens, provocando certos deslocamentos, criando aberturas que surpreendiam os próprios estudantes. Essa travessia me fez nomear esta inter-relação de cinema-experiência e nos aproximou de uma poética para a educação. Poética entendida como experiência de linguagem que pode dar a ver de um outro modo o ato educativo. Incursionar pela poética da educação é tomar lugar em um problema ao mesmo tempo epistêmico, existencial e político que diz respeito ao modo de pensar e nomear o mundo. Analiso a potência dos filmes feitos por esses estudantes, que não são cineastas, mas, ao mesmo tempo, exercitam o pensar por imagens, buscando aprofundar a relação entre o conceito cinema-experiência e um devir da educação, na sua dimensão imagética, histórica e temporal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema, Experiência, Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

Assim como não há forma sem formação, não há imagem sem imaginação (Didi-Huberman).

É muito comum mencionarmos que hoje vivemos inundados por imagens. Didi-Huberman (2012, 209) afirma que “nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico” como no tempo atual. Podemos nos aproximar e nos referir às imagens de diferentes maneiras. E, no próprio campo da imagem, o conceito apresenta uma trajetória descontínua, que demarca sua complexidade. Para alguns autores, a imagem é menos objeto do que sujeito do olhar (Fresquet 2013, Didi-Huberman 2010). Além de impregnar, fascinar e orientar, diz Almansa (2015), a imagem forma e educa. E a força dessa ação pode ser observada nos debates, disputas e ponderações a respeito de seu valor, bem como sobre “o estatuto das novas formas de imagem, das quais a cinematográfica, certamente, faz parte” (Almansa 2015, 15). Parece-me premente, então, esta tentativa de estudar e interrogar:

A que tipo de conhecimento pode dar lugar a imagem? Que tipo de contribuição ao conhecimento histórico é capaz de aportar este conhecimento pela imagem? (Didi-Huberman 2012, 209).

Embora de modo pouco próximo da lógica disciplinar e dos ‘fundamentos’, foi na disciplina Fundamentos do Ensino de História<sup>1</sup> que começamos a trabalhar com cinema. Para além dos filmes que víamos durante o semestre, passei a requisitar uma feitura de registro fílmico para a invenção de outras possíveis narrativas sobre a cidade: Recife. A partir de uma aproximação com certos estudos sobre a história, eram traçadas diversas formas de abordar o cotidiano e de pensar o tempo na prática historiográfica (Hartog 2013)<sup>2</sup>. O convite era para ir mais devagar, permitindo que a relação com a imagem/cidade perpassasse também a maneira de dizer e pensar aquilo que chamamos de passado.

O primeiro deslocamento foi o de se colocar como realizador de filmes. Sendo assim, os estudantes escolhiam o que queriam criar como imagem da cidade. Ocupações urbanas, sebos, cinemas antigos... foram selecionados por eles como pontos das filmagens. Embebidos das leituras sobre experiência, a elaboração dos filmes muitas vezes provocava deslocamentos, criando aberturas que surpreendiam os próprios estudantes. Essa travessia nos fez nomear esta inter-relação de *cinema-experiência* e nos aproximou de *uma poética para a educação*. Poética aqui entendida como experiência de linguagem que pode dar a ver, de um outro modo, o ato educativo. Incursionar pela poética da educação é também tomar lugar em um problema ao mesmo tempo ontológico, epistêmico, existencial e político que diz respeito ao modo de pensar e nomear o mundo (López 2009).

Assim, surgiu o desejo de analisar a potência dos filmes feitos por esses estudantes, que não são cineastas, mas exercitam o pensar por imagens. Com isso, espero me aproximar da relação entre o conceito *cinema-experiência* e um devir da educação, na sua dimensão histórica e temporal. Aproximação que diz não à procura de uma adequação da imagem com a realidade, ou mesmo de uma verossimilhança, talvez esperada por alguns em uma disciplina de história. Seguindo a vibração do poeta quando diz “sou um apanhador de desperdícios: amo os restos” (Barros 2010), andamos à deriva pela cidade para aprender por casualidade – e não causalidade (Bárcena 2000) – os seus nomes impronunciáveis, para topar com seus restos e assim ser capazes de criar por imagens um espaço, para além de nós mesmos, que nos fizesse pensar a relação tempo/história. Nesse percurso, almejo seguir acompanhando os modos desta experiência buscando interrogar: como, entrelaçados com as imagens cinematográficas, criamos uma experiência de nós mesmos colocando outra possibilidade de conhecer a relação entre o passado e o presente?

## 2. Os filmes que moram em nós

A poética é [...] a maneira que temos de habitar o entre: entre o passado e o futuro, entre dois tempos, entre duas histórias. Entre a nervosa intensidade de dois instantes de amor (Bárcena).

A aula já estava quase no fim. Era uma sessão cinematográfica improvisada na sala de paredes mofadas e fios expostos em gambiarra. Uma estudante se levantou aflita e fez sinal de que ia sair. O filme era *Ensaio*

<sup>1</sup> Componente curricular ministrada no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>2</sup> Albuquerque Júnior observa que as pesquisas na área do que nomeamos de Ciências Humanas têm mudado em relação aos temas, pressupostos teóricos e metodológicos. Cada vez mais há pesquisas que se preocupam com pessoas comuns, não apenas no espaço público, mas na intimidade, e dirigem sua atenção para “os códigos que regem encontros amorosos, para as práticas e discursos tidos como apaixonados, delirantes, poéticos, emocionais e emotivos” (Albuquerque Júnior 2011, 15).

*Sobre a Cegueira*, de Fernando Meireles (2008), e as pessoas ao fim da sessão se faziam perguntas. Passados alguns minutos, ela retornou. A sala ainda estava escura. Parecia um pouco tensa e queria dizer alguma coisa, embora não esboçasse palavra. Olhava para mim curiosa, como se eu tivesse alguma coisa para lhe dar. Senti algo estranho. De súbito, ela me entregou um papel. De tão embrulhado parecia não existir. Mas eis que o papel olhou para mim e estava em branco. Ainda surpresa, procurei por ela, mas já tinha ido embora. Cheguei a ver a ponta de seu vestido desaparecendo na porta que se fechava. Ela parecia uma personagem saída de um filme de Tarkovski. Aquele encontro me motivou a procurar os registros que a estudante tinha feito.

Além do filme que os estudantes realizavam, havia anotações sobre o percurso das aulas em um caderno individual que tínhamos denominado de *Diário Sensível*<sup>3</sup>. Ali eram registradas as suas palavras sobre como tinha sido o seu encontro com o cinema e quais filmes reverberavam em sua vida. Como uma espécie de arquivo familiar, a preciosidade desses registros de imagens e memórias com o cinema “sugere uma ligação singular a um universo afetivo de experiências não isentas de tempo, espaço e história” (Almansa 2015, 10).

A estudante do “papel em branco”, iniciou seu Diário sensível com a frase de Manoel de Barros: “me procurei a vida toda e não me achei” Impactada com a beleza das epígrafes do caderno da estudante, me peguei procurando minhas próprias referências. Vi, deitado no chão do meu quarto, o livro de William Blake cantando as experiências (Blake 2005). Lembrei do meu amor por Walter, não o de sempre (Benjamin), mas o de *Folhas de Relva* (Whitman 2005), recordando o momento em que aquele título havia capturado a minha atenção juvenil, na saída de uma sessão de arte de um cinema que já não existe mais. Encontrava-me abalada pela figura de Ornella Mutti na *Crônica de Um Amor Louco de Marco Ferreri* (1981) e pelo halo sombrio do jogo de xadrez no *Sétimo Selo de Bergman* (1957). Foi daí que me pus a pensar na importância dos filmes que moram em nós. Jacques Rancière disse que os filmes que nossas percepções, emoções e palavras recompõem

contam tanto quanto os que estão gravados na película; em que as teorias estéticas do cinema são consideradas como outras tantas histórias, aventuras singulares do pensamento às quais a existência múltipla do cinema deu vida (Rancière 2012, 17).

Foi assim que o papel em branco e os comentários da estudante me fizeram pensar nas questões que me inquietam nessa possível relação com o cinema. Estas inquietações surgiram na minha vida de professora do Centro de Educação da UFPE e despertaram meu interesse em construir um percurso de pesquisa que indagasse justamente sobre o encontro ou fronteira entre cinema e educação. É precisamente neste lugar do E, como zona fronteira, ou linha de fuga, onde há espaço para o devir, que procuramos focar (Deleuze 1992).

A aproximação com o cinema nas instituições educativas, para perscrutar suas contribuições como potência de deslocamentos das sensibilidades, constitui-se foco de minha investigação. É importante pensar em como isso reverbera na formação desses jovens que serão professores; tendo atenção, também, para os modos de presença do cinema na escola, temática emergente que, disputando lugar no currículo da educação básica brasileira, é hoje componente curricular complementar integrada à proposta pedagógica das escolas, a partir da aprovação da lei que vem sendo chamada de Lei do Cinema Nacional na Escola<sup>4</sup>.

Entretanto, trabalhar a relação entre cinema e educação não é coisa nova. Por isso torna-se importante demarcar minhas afinidades teóricas, para visualizar de onde parte a proposta deste estudo. O modo como o cinema é pensado na educação, algumas vezes, ainda se configura de maneira a privilegiar o seu uso com a intenção de melhorar a execução do conteúdo escolar. Assim, o cinema seria ao mesmo tempo instrumento e objeto temático suscetível a intervenções educativas por meio da crítica, análise e interpretação (Rivoltella 2005, Zaupa 2013).

3 Devido à natureza dos Diários Sensíveis, que são exercícios de escrita pessoal, optei por manter o anonimato para preservar a intimidade dos estudantes. Os registros dos “Diários” foram elaborados individualmente e entregues à professora, enquanto os filmes eram realizados em grupo. Os filmes foram apresentados, com o nome de seus realizadores, para a comunidade em eventos acadêmicos. As passagens dos Diários sensíveis mencionadas neste texto são da estudante do “papel em branco”.

4 Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014.

Há quem recuse demarcar dessa maneira a relação cinema/educação. Alain Bergala (2008) nos sugere ver o filme como gesto de criação, incentivando-nos a pensar o cinema não como *texto* a ser debatido, mas como arte que tem suas especificidades com a imagem e provoca o encontro com a alteridade. No seu projeto da hipótese-cinema, em uma educação para o cinema como arte, propõe uma pedagogia da criação em que, tanto no momento de assistir quanto no de realizar filmes na escola, seja experimentada a emoção da própria criação (Bergala 2008).

Com Rancière o cinema é arte, “contanto que seja um mundo”. As lembranças e as palavras tornam o cinema um mundo compartilhado, que não se restringe aos planos e efeitos da realidade material de suas projeções. Mas, principalmente, o autor nos possibilita ver o cinema como arte e fronteira instável que precisa ser constantemente atravessada (Rancière 2012, 15). Interessa-me a sua leitura quando afirma que, no regime estético das artes, as coisas da arte pertencem a um regime específico do sensível e o “futuro da arte, sua distância do presente da não-arte, não cessa de colocar em cena o passado” (Rancière 2005, 35).

Cezar Migliorin diz que, no *regime estético*, a arte “ganha uma autonomia em que são os objetos da arte que irão inventar o mundo em que eles são possíveis”. E, dessa maneira, “os objetos de arte não aparecem em continuidade com a comunidade para operar uma manutenção de campo sensível, mas como produtores de deslocamentos da própria sensibilidade da comunidade” (Migliorin 2015, 44). Nesse percurso teórico, compartilho a crença de que o “cinema pode ser uma presença em que as formas de ver e sentir encontram limites que demandam novos ordenamentos, presenças e pensamentos” (Migliorin 2015, 45).

Para entender os deslocamentos da sensibilidade, talvez seja preciso pensar novamente na presença da imaginação no que nomeamos de conhecimento. Adriana Fresquet (2013), em seu trabalho no campo do cinema e educação, nos faz refletir sobre o lugar da imaginação. Transitar pela imaginação na escola não deveria ser restrito ao campo das artes, afirma ela. No campo da educação, muitas vezes enveredar pela imaginação é considerado tempo perdido. Mas é nesse ‘tempo perdido’ que se ganha “outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção” (Fresquet 2013, 30). Cabe lembrar que, se hoje a imaginação é descartada do conhecimento como sendo algo irreal, para a antiguidade era mediadora entre o sentido e o intelecto e, portanto, condição para o conhecimento (Agamben 2005).

Outros modos de operar o cinema em relação à educação podem ser acompanhados. Algumas pesquisas nos mobilizam a considerar o par *cinema e educação* como maneira de ensinar a ver e a construir o que vivemos, trazendo uma nova experiência com o real; como ponte para pensar a política, as artes, a cultura; como possibilidade de, visualizar e criar filmes nos espaços educativos, ou fora deles; como experiência que desestabiliza as certezas da educação (Almansa 2015, Fischer 2009, Fresquet 2013, Migliorin 2015). O intuito é resistir aos modos de ver o cinema, e essas outras formas de expressão, como algo didatizante ou apenas de entretenimento que, por vezes, substitui o próprio professor. Compartilhando um pouco desse percurso teórico, pretendo me aproximar deste encontro com o cinema como uma experiência que nos atravessa, nos toca e nos tira do lugar (Larrosa 2014). Minha intenção é mobilizar a poética da educação não como uma maneira expressiva e espontânea de estar no campo educacional, mas como um modo diferente de nomear e dar sentido ao mundo. Transitar pela poética da educação não é usar uma linguagem da imaginação que se contrapõe ou superpõe ao real e ao conhecimento, mas uma maneira de habitá-los (López 2009). Assim, trabalhar com cinema em educação nos possibilita ser sensíveis ao signo da imagem de modo que potencializa um possível devir outro. Mas isso talvez seja apenas o ponto de partida, porque entendemos *educar como partir, não como chegar ao porto*. E talvez seja o caso de seguir viagem com Skliar, quando sugere educar como mostrar. E na beleza do verso, o mostrar aparece *não como torção que leva à dor, mas como o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia ou a rebelião de uma ideia e suas cinzas...* (Skliar 2015).

E era a *rebelião de uma ideia e suas cinzas* que parecia se configurar nos registros da estudante do papel em branco. Para além dos argumentos baseados nas leituras e nos filmes a que nos expuséramos na disciplina, havia cinzas. No início de seus escritos ela argumentava veementemente contra uma razão instrumental, contra o aprisionamento do pedagógico na prioridade dos resultados, contra a ideia de uma ciência que só

usasse a razão<sup>5</sup>. Depois de muito se justificar e escrever para se legitimar, em algum ponto ela tinha rasgado o *roteiro* previsto e parecia ser outra dela mesma. Havia uma escrita própria, e o encontro com a imagem do cinema aparecia nessa escrita como um acontecimento neste deslocamento<sup>6</sup>. E nesse percurso de se tornar o que se é, interessa-me saber como a combinação de imagens e palavras diz algo de si mesmo, intuindo que “sem estranhamento, sem perplexidade e, em certo modo, sem o desalento do ‘eu’ não poderia se pensar no poético” (Skliar 2015, 224).

E mais ainda, já distante dos argumentos polarizados e raivosos contra certa ideia de ciência e de pedagogia de resultados, a estudante apresentou o que seria seu filme. Ele teria a cidade como território da memória. Nos cinco eixos pensados nos perderíamos a imaginar os poemas, os gestos, os cheiros, as luzes e os sons, quase em busca de um mapa da cidade que era a própria imagem. O filme nos faria imaginar e não apenas olhar.

Diante de cenas de vida confusas e violentas como as nossas, quase um cenário onde nos perguntamos se “há um mundo porvir” (Danowski e Castro 2014), os registros da estudante descortinaram a possibilidade de pensar esse lugar de encontro e ponto de virada, onde a imaginação e a invenção tenham um espaço outro na educação<sup>7</sup>. Onde esse percurso não seja interpretado como espontaneísmo pedagógico ou irracionalismo estetizante. Talvez seja possível ter outra relação com o passado e, assim, ensaiar algo diferente; habitar a fronteira educação/cinema sem afastar a força da invenção como possibilidade de uma interrupção, um acontecimento. Um espaço improvável de cultivar o gosto pelo que já foi sem, no entanto, cair na tentação de reformá-lo ou ficar preso nele.

Comecei a me perguntar por que ainda temos que lutar contra o modo que reverencia metas na área de educação. Algo em aberto, na potência do branco do papel que me foi entregue pela estudante, despertou minha curiosidade, como se aquilo fosse uma superfície de adivinhação (Didi-Huberman 2013). Talvez o alento da incerteza esteja na beleza do que não foi iluminado por completo, por isso lembramos que os vaga-lumes não deixaram de existir, embora o excesso de luz nos impeça de enxergá-los (Didi-Huberman 2011). E o excesso de luz pode nos afastar do mistério da experiência ou daquilo que nos toca.

Dessa maneira, vi o papel em branco como uma senha para esse algo que não cabe na explicação e apenas indica uma necessidade de desaprender o hábito de interpretar. Aquele papel em branco me fez enxergar as palavras de Anne Le Brun quando, comentando sobre suas leituras ligadas à catástrofe, indaga:

Como um capricho da inversão óptica nos faz ver as coisas onde elas não estão? Não seria, então, essa perspectiva capaz de nos revelar um ponto de fuga que, invisível, ainda pode representar a garantia de nossa liberdade? (Le Brun 2016, 30).

Volto a lembrar de William Blake, muitas vezes considerado ingênuo, místico, romântico. Porém, seus cantos de experiência fizeram Octavio Paz dizer:

O poeta lima de erros os livros sagrados e escreve inocência onde se lia pecado, liberdade onde se gravava eternidade. O homem é livre, desejo e imaginação são suas asas, o céu está ao alcance das mãos e se chama fruta, flor, nuvem mulher, ato. Aliviado de culpa, o homem de Blake voa, tem mil olhos, fogo na cabeleira, beija o que toca, incendeia o que pensa (Paz 1982, 291).

Talvez seja isso: incendiar; arder. Para saber é preciso arder. Ou do contrário o conhecimento é inócuo. Para Didi-Huberman, não se pode falar do contato “entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio. Portanto, não se pode falar de imagens sem falar das cinzas” (2012, 210). É preciso arriscar-se em uma rasgadura e criar uma vibração para as palavras de Sontag (1987), quando diz que em vez de uma hermenêutica precisamos de uma erótica da arte.

5 No *Diário Sensível* da estudante estava escrito: “no mundo acadêmico as pessoas esquecem de viver, apenas criam teses para convencer e não para sensibilizar, emocionar e encantar”.

6 Entre suas impressões e lembranças aparece: “desde pequena tive fascínio pela arte e nesta disciplina descobri que o cinema promove o autoconhecimento e pode ser um exercício de escuta do próximo e de si mesmo”.

7 A estudante anotou em seu *Diário*: “nós vemos tantas imagens que a gente não consegue mais imaginar, pensar e ou sentir por imagem. As pessoas não esperam sentir. Os espectadores esperam não sentir...”

É partindo do Eros que pensamos no lugar do amor no *mundo que nos resta*, no mundo habitado por imagens. Amor de Barthes, amor cravado em uma escritura que traça a não palavra do poeta dos despropósitos (Barros 2010). Foi pensando nisso, em “um amor que nos faz afirmar: floresceremos sendo nada, tendo a coragem de levar o ser ao limite do puramente indeterminado” (Saflate 2016, 375), que me pus a investigar este tema.

Para Alain Badiou, de alguma maneira o cinema é o milagre do visível – enquanto milagre e ruptura permanentes. É isso o que devemos ao cinema e o que a filosofia pode tentar entender. Conforme este autor, antes do aparecimento do cinema, só mesmo a experiência do amor tenha chegado perto disso. Parece que o amor e o cinema se ligam na mesma promessa da continuidade do acontecimento (Badiou, 2015). É por isso, diz Badiou, que o cinema amplia enormemente a possibilidade de pensar o outro. O que saberíamos do Irã sem os filmes de Kiarostami, pergunta ele. E ainda, o que saberíamos de nós sem os filmes que vimos?

### 3. Ver o que não é ainda

O olho não é a câmara, é a tela (Deleuze).

O livro *O que é o cinema?* de André Bazin pousava na frestinha de um balcão que se fazia de mesa. Essa pergunta quase comum me fez pensar em como o cinema continua existindo. Que caminhos passam por isso que nomeamos cinema, desde sua tomada como um entretenimento comercial, cujas histórias mostram suas incertezas, até poder ser considerado quase como uma poética da encarnação, como uma situação filosófica, como uma arte que permite que o sagrado e o inteligível se manifestem num registro puramente sensível. O cinema é uma multidão de coisas, diz Rancière (2012). É o lugar onde vamos nos divertir com uma esperança clandestina de que o espetáculo de sombras nos traga uma emoção mais secreta do que aquela anunciada pela palavra ‘diversão’. E é também o que fica em nós, a partir de nossas lembranças, e em nossas palavras, mesmo que estas sejam muito diferentes das imagens que a projeção nos mostrou.

Tem um pouco de deslumbramento rasgando o cinema, seja em seu início ou agora, e Recife foi permeada por essa presença. No início do século XX, existiu o que ficou conhecido como Ciclo do Recife, quando um grupo se aventurou na realização de filmes locais. Isso impressiona e me faz perguntar o que movia balconistas de lojas, operários de gráficas, funcionários públicos, ourives e donas de casa a fazer cinema no Recife dos anos 1920. Este grupo, por exemplo, fez treze filmes de enredo (ficção), em mais ou menos oito anos, com câmeras precárias, vindas muitas delas de lojas de penhor. *Aitaré da Praia* (1925), *A Filha do Advogado* (1926) e tantos outros produzidos pela Aurora filmes. Fascinação e amadorismo juntos? Talvez. Falando de sua aproximação com o cinema, Rancière comenta a escolha de ser amador. O amadorismo é também uma posição teórica e política que renuncia à autoridade dos especialistas, preocupados em examinar o modo como as fronteiras entre suas áreas se traçam no cruzamento das experiências e dos saberes. Na política do amador, diz Rancière, o cinema pertence a todos que se aventuram “no sistema de desvios que esse nome instaura”, e permite que cada um faça seu itinerário próprio e peculiar (2012, 16).

No trajeto deste itinerário peculiar, nos vimos, quase um século depois dessas primeiras tentativas do Ciclo do Recife, fazendo cinema de forma arriscada, mas com outros elementos. No cenário contemporâneo, a facilidade de possuir uma câmera por meio dos celulares nos apresenta, quem sabe, outro mundo a pensar. O próprio acesso às imagens é diferente daquele início, e isso interfere no modo de selecionar, cortar, montar. É com essa possibilidade de acesso e, ao mesmo tempo, com a precariedade dos equipamentos, que podemos nos aproximar dos filmes realizados pelos estudantes do Centro de Educação da UFPE.

Os filmes, como já foi dito anteriormente, surgiram de um convite para elaborar registros sobre o Recife onde pudessem mostrar coisas para as quais os alunos se sentissem tocados. O combinado era realizar a captura de imagens e apresentar algo que nunca tivesse sido visto, ou narrar de maneira diferente algo já conhecido. É importante dizer que o cenário da elaboração desses registros não é marcado por uma possível organização do potencial criativo dos estudantes ou exigência de algum conteúdo específico, mas por uma tomada à espreita de um encontro, de um acontecimento. Não se pretendia cair na armadilha de falar pelo outro, nem mesmo pelas palavras de ordem dos que se dizem libertários. Escapando de uma voz

autorizada de poder, dirigida ou dirigente, procurava-se a linguagem amorosa desgarrada e errante.

Simples, e de certa forma comum, *Qual o Futuro do Estelita?* (2015) é um dos filmes que aceita esse convite. Inicia brincando com as imagens e sonoridade do cinematógrafo para em seguida trazer uma sequência de fotografias antigas. Essas imagens fotográficas são acompanhadas por uma narrativa linear e lenta que tenta explicar o que foi o Cais José Estelita com seus armazéns de açúcar, inscrevendo na pele da cidade a posição emblemática do que esse elemento pode nos dar a ler de sua história. A partir de então, um corte seco nos joga para o espaço de disputa que se tornou o Estelita. Apresenta, ainda em projeto, toda a área do Cais e de seu entorno tomada por imagens de grandes edifícios.

Em contraste, acima de uma sucata de trem, um letreiro anuncia a resistência. A CIDADE É SUA: OCUPE-A. Em um plano-sequência o Cais, composto por armazéns antigos e não habitados, aparece ocupado por pessoas acampadas conversando, tocando música, andando de bicicleta. De certa maneira, é como se estivéssemos presentes naquele lugar onde muitas atividades foram acontecendo, como apresentação de bandas, debates, exibição de filmes, exposições de fotografias... e as pessoas projetando a cidade que desejavam. Ocupe a cidade, Ocupe a poesia, A cidade é sua... e o movimento #ocupeoestelita aparecem nas cenas do Cais. Outro corte seco nos libera da cena quase idílica do Cais ocupado para nos colocar na frente da Prefeitura do Recife, onde alguns manifestantes pedem a presença do prefeito para conversarem sobre os rumos do projeto de cidade. Logo depois, outro corte seco nos põe novamente no Cais para, desta vez, presenciarmos o confronto da polícia com quem lá estava. Se no início do filme havia uma linearidade confortável, dali por diante imagens tremidas tomadas por quem estava no conflito nos coloca no centro do embate. O filme causa impacto. Após o desconforto provocado pelas cenas finais, surgiu outro. Uma regra do combinado fora quebrada. Não havia apenas filmagens próprias e as realizadoras não tinham colocado os créditos das imagens retiradas das redes sociais. Isso me fez rever a própria lógica e as formas de dizer/mostrar na academia.

Este tema do Estelita surgiu por acaso para as quatro jovens mulheres que realizaram o filme. Uma delas passava pelo Cais e, diante do burburinho no local, sugeriu às outras colegas que aquele lugar fosse o motivo visual que procuravam. A pesquisa foi feita em meio a algumas dificuldades de lidar com a edição e as idas e vindas aos locais onde estavam acontecendo as manifestações. Muitas das imagens que compõem o registro filmico foram coletadas nas redes sociais, que têm funcionado como uma espécie de repositório aberto, banco de dados em constante atualização – o que nos coloca a questão da autoria. O grupo parte do repertório contemporâneo de imagens para reelaborá-lo. A montagem aparece como um passo para a singularidade, que não necessariamente está vinculada a uma voz pessoal impregnada de estilo autoral. E, como diz Migliorini, pensar é também operar por montagem. Aproximando fragmentos, imagens e sons, surge a possibilidade de uma memória se tornar um acontecimento (Migliorini 2010).

Diferentemente de alguns filmes produzidos por cineastas sobre o tema do Estelita, *Qual o Futuro do Estelita?* (2015) não convoca indignação, nem transmite uma mensagem dirigida para nos convencer. Talvez se insinue como imagem política pelo que não diz e não explica. Faz do território urbano um mote para desterritorializar o que se conhece do Estelita, afetando a própria imagem/cidade. Expõe. Desconcerta o já visto. Inventa.

Inspiradas pelo estudo das obras de Clarice Lispector e investigando sobre os anos em que esta escritora morou em Recife, outras estudantes fizeram uma escolha mais intimista. *Clariceando* (2017) se inicia colocando o antecampo na cena. Um barulho de máquina de escrever acompanha o surgimento das letras do título do filme. Com um pano preto ao fundo, e música de Aretha Franklin, as realizadoras aparecem uma a uma olhando para a câmera e nos deixa esperando algo. Logo depois de um *fade out*, surge uma mulher dando um depoimento sobre a situação de abuso vivida em um ônibus. Ela mexe com as mãos, mantém voz firme, mas não consegue encarar a câmera. Enquanto relata o que ocorreu, algumas notícias de jornal são lançadas na tela mostrando situações de violência envolvendo mulheres.

Parece haver explicitamente, no filme, um encontro proposto entre a intimidade de um eu narrado na vida cotidiana com o saber disseminado pelo senso comum perpassado pela informação midiática. Em seguida, a tela se transforma no espaço virtual do Google e aparecem algumas buscas demarcando as tensões que

se configuram também neste espaço. A partir de palavras procuradas no Google, como bombeiro e bombeira, a tela é invadida por clichês que anunciam, de maneira quase óbvia, o que as realizadoras querem desmontar. Logo depois, surgem cenas de passeata das mulheres em uma importante avenida do centro da cidade. Imagens que circulam na rede são convocadas para reforçar o que querem mostrar. E em corte seco, as realizadoras aparecem novamente, uma a uma, com o mesmo fundo preto. Dessa vez, porém, a sensação é reversa. Encaram a câmera silenciosamente, esperando de nós uma posição. O silêncio desconfortável é quebrado por um poema, escrito por uma delas, mas declamado por todas. Há certa tensão melodramática, elas falam como se estivessem usando o recurso da leitura atrás da câmera. Gaguejam um pouco e fica bem evidente a fragilidade da encenação. No fim do poema, soltam uma gargalhada despidendo-se da 'atuação' exigida. Mostram um pouco que não estão ali para encenar o que vivem no cotidiano, mas para elaborar, na própria cena, um espaço de diferença com o já conhecido. E então, na tela preta, os créditos aparecem juntamente com um plano-sequência do centro da cidade com seus carros e ônibus em movimento. De maneira precária, as estudantes me lembraram do filme *Jogo de Cena* (2007). Como disse Migliorini, neste filme de Coutinho "o texto, ao mesmo tempo em que é dito por alguém, faz a pessoa desaparecer como indivíduo" e passa a pertencer ao mundo (2010, 13).

*Clariceando* (2017) problematiza a vida feminina, a legitimação de suas falas e algumas nuances do seu cotidiano, mas, sobretudo, demarca esse pertencer ao mundo de maneira a tornar visível um outro lugar de produção onde se borram as fronteiras entre o individual e o coletivo. A primeira frase dos créditos diz: "Um filme sobre mulheres idealizado por mulheres". Afirma-se como obra coletiva, mas aparecem os nomes de todos que participaram.

Talvez pudéssemos chamar a atenção, mais uma vez, para a importância dos coletivos e dos contextos de produção, em que se interroga se a autoria, em algumas situações, ainda funciona como categoria simbólica e estratégia de demarcação de espaço de poder. Renunciando à assinatura do indivíduo em proveito da afirmação das questões que interessam a um coletivo (que se modifica, se dissolve, se refaz o tempo todo), entra em cena um gesto mais horizontal na produção de documentários nas periferias (Valença, Didier e Mesquita 2015).

Entretanto, é outra questão que me inquieta e atrai. Diante da profusão de imagens sobre o assunto, inclusive filmes elaborados por cineastas, o que aqueles pequenos e despretensiosos registros fílmicos podem nos dar a ver? Uma ideia menos definida da maneira como imagens e sons devem se articular pode apresentar cenas já vistas, porém em outro tom. É como se fosse possível, no cinema, uma boa montagem repetir o excesso de ruído do mundo e, ao mesmo tempo, inventar algum silêncio (Badiou 2015). Neste lampejo de 'silêncio' pode estar a força do visto, sem a autoridade de quem o mostra. É nesta operação do pensamento que reside, a meu ver, o valor desses registros que neste percurso inventam, criam, produzem uma diferença. Talvez seja aí o lugar possível de nos fazer pensar sem estarmos anexados ao nosso próprio pensamento e ao de quem nos apresenta. Surge como uma força de aparição anunciada na própria palavra *precário*, que remete àquilo que se obtém por prece. Aquilo que é estranho, instável, incerto.

Um pouco permeada por essas inquietações tento me aproximar dos filmes vendo como esses registros provocam uma instabilidade, uma maneira de devolver as imagens da cidade e de nós mesmos. Dessa maneira, todos estão implicados e em risco, por isso nomeamos cinema-experiência. O percurso é sondar as possibilidades de brechas que surgem em novos ordenamentos, presenças e pensamentos a partir do encontro com o cinema, considerando a experiência de realizar e ver filmes como um possível acontecimento. Para Bárcena (2000), o valor do aprender reside no fato de ser um acontecimento que não confirma o que já sabíamos, mas nos causa estranhamento. E mais, "não há aprendizagem sem experiência", entendendo experiência como algo que nos tomba, nos transforma em outro.

Munidos de uma forma/pensamento imagéticos os estudantes provocam algumas desarrumações, criando frestas para diferentes modos de viver a relação entre imagem, tempo, narrativa e cidade. Dessa maneira, procuro ver de outro modo o que foi realizado, perguntando o que nos dão a ver esses registros fílmicos realizados pelos estudantes. Escapar talvez da tentação de capturar o que quiseram dizer e perceber a alteridade constitutiva das imagens e das palavras (Larrosa 2001). No início, podemos ver os filmes dos estudantes em toda a sua precariedade, inadequação e lentidão, até que, por um instante, é possível parar

de perguntar o que eles significam e, assim, aprender a deixar que apareçam de maneira que nossa relação com o mundo muda.

Não reivindico nenhuma originalidade nesta aproximação que faço aos filmes dos estudantes. O fascínio diante das dificuldades e banalidades cotidianas já foi motivo de muitas investidas (Bentes 2010). O desejo não é criar, sob a etiqueta de precário, uma fetichização de suas produções. Apenas quero me deixar atravessar por essa produção “fora do lugar”, tentando sentir a força de sua singularidade. De certa maneira, esse movimento de criação dos estudantes me faz lembrar do trabalho de Harun Farocki quando nos devolve, nos oferece as imagens do mundo. Como diz Didi-Huberman, essas imagens são devolvidas não como “lugares-comuns – que suas remontagens desmontam ou desconstroem –, mas como o lugar do comum” (2015, 223).

É então, que tento sentir como essa ‘inabilidade’ e não apropriação dos códigos do campo cinematográfico nos possibilitam pensar por imagens em sua forma de visibilidade deslocada nos afetando e inventando o mundo. Nestes filmes dos estudantes, a relação com a cidade perpassa também pela maneira de pensar aquilo que chamamos de ‘nosso’ passado. De forma intensa e potente cria pontos de fuga tanto de uma narrativa histórica demasiado pesada e bastante matizada por uma memória glorificadora, quanto de uma indiferença ou esquecimento das tessituras entre presente/passado. De que modo se pode pensar o(s) passado(s) da cidade tendo nas mãos, nas palavras, nas imagens as próprias inquietações do presente inventando outras narrativas para liberar-nos de algumas verdades? Percorrendo essa vereda, penso no que de mais intenso me fascina e me aproxima disso que nomeamos cinema. E tomada por essa presença, tento mudar a pergunta de Bazin e requisitar outra (Levy 2011). Como o cinema nos faz acreditar no mundo? E então me lembro da frase de Deleuze: “é preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença no mundo” (2007, 207). Dessa maneira, acreditar é provocar uma relação com o impensável do pensamento para construir uma resistência. Talvez a saída sutil seja acreditar “na vinculação do homem e do mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível” (Deleuze 2007, 205). Fazendo-nos ver e ouvir para além dos clichês, o cinema pode ser uma experiência que nos expõe a todo encanto e risco. Por isso, acredito no cinema, não para obter o sossego de uma resposta, mas por um motivo de existir.

## BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio. 2005. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- \_\_\_\_\_. 2009. *O Que É o Contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Almansa, Sandra. 2015. *Portos de Vista: o si mesmo e o cinema*. Texto apresentado para exame de qualificação (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Albuquerque Júnior, Durval. 2007. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História*. Bauru: Edusc.
- \_\_\_\_\_. 2011. *Entre Logos e Eros: a pesquisa contemporânea em Ciências Humanas*. Conferência apresentada no Congresso de Iniciação Científica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- \_\_\_\_\_. 2012. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In Márcia Gonçalves et al. (orgs.). *Qual o valor da história?* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bazin, Andre. 2018. *O Que É o Cinema?* São Paulo: Ubu Editora.
- Badiou, Alain. 2015. “O cinema como experimentação filosófica”. In *Pensar o Cinema: imagem, ética e filosofia*. Organizado por Gerard Yoel. São Paulo: Cosac Naify.
- Bárcena, Fernando. 2000. “El Aprendizaje como Acontecimiento Ético: sobre las formas del aprender” in Enrahonar nº 31: 9-33.
- Barros, Manoel. 2010. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- Benjamin, Walter. 2012. *O Anjo da História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bentes, Ivana. 2010. “Deslocamentos subjetivos e reservas de mundo”. In *Ensaios no Real*. Organizado por Cezar Miglio-rin. Rio de Janeiro: Beco do Azogue.
- Bergala, Alain. 2008. *A Hipótese-Cinema*. Rio de Janeiro: Booklink.
- Blake, William. 2005. *Canções da Inocência e da Experiência*. Belo Horizonte: Crisálida.
- Danowski, Déborah e Eduardo Viveiros de Castro. 2014. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, Instituto Socioambiental.
- Deleuze, Gilles. 1992. *Conversações*. São Paulo: Editora 34.

- \_\_\_\_\_. 2007. *A Imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense.
- Didi-Hubermann, Georges. 2010. *O Que Vemos, O Que Nos Olha*. São Paulo: Editora 34.
- \_\_\_\_\_. 2011. *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- \_\_\_\_\_. 2012. "Quando as imagens tocam o real" in *Pós* v. 2, n. 4: 204-19.
- \_\_\_\_\_. 2013. *Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34.
- \_\_\_\_\_. 2015. "Restituir, devolver uma imagem". In *Pensar a Imagem*. Organizado por Emmanuel Aloa. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fischer, Rosa Maria. 2009. "Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética" in *Revista Brasileira de Educação* nº 40: 93-102.
- Fresquet, Adriana. 2013. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hartog, François. 2013. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, Jorge. 1994. "Tecnologias do eu e educação". In *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Organizado por Tomás Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. 2014. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Le Brun, Anne. 2016. *O Sentimento da Catástrofe: entre o real e o imaginário*. São Paulo: Iluminuras.
- Levy, Tatiana Salem. 2011. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- López, Maximiliano. 2009. "Notas para una poética de la educación" in *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* nº 12: 28-36.
- Migliorin, Cezar, org. 2010. *Ensaio no Real*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue.
- Paz, Octavio. 1982. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rancière, Jacques. 2005. *A partilha do Sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34.
- \_\_\_\_\_. 2012. *As Distâncias do Cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- \_\_\_\_\_. 2012a. *O Destino das Imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Rivoltella, Pier Cesare. 2002. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- \_\_\_\_\_. 2005. "Il cinema luogo di educazione, trascuola e de extra-scuola". In *Cinema, Pratiche Formative, Educazione*. Organizado por P. Malavasi, S. Polenghi e P. C. Rivoltella. Milano: Vita e Pensiero.
- Safate, Vlademir. 2016. *O Circuito dos Afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, Carlos. 2013. *Desobediência da Linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. 2015. "Intuições do poético: uma poética para a educação" in *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* nº 23: 224-38.
- Sontag, Susan. 1987. *Contra a Interpretação*. Porto Alegre: L&PM.
- Whitman, Walt. 2005. *Folhas de Relva*. São Paulo: Iluminuras
- \_\_\_\_\_. 2006. *The Complete Poems of Walt Whitman*. Londres: Wordsworth.
- Valença, Karina, Maria Thereza Didier, e Rui Mesquita. 2015. "Que importa?" in *Revista Teias* nº 83: 95-115.
- Zaupa, Maria de Fátima. 2013. *O filme na Escola: abordagens pedagógicas para a educação das artes visuais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

## FILMOGRAFIA

- Aitaré da Praia*. 1925. De Gentil Roiz. Brasil.
- A Filha do Advogado*. 1926. De Jota Soares. Brasil.
- Clariceando*. 2017. De Liliane Paes Barreto, Deysiane Lopes, Mikaela Vieira, Mônica Vieira, Natian Carolina, Jéssica Ribeiro, Maria Aldilene Ribeiro, Lilian Gomes, Robson Gomes, Gugah Teixeira. Produção coletiva. Brasil. DVD.
- Crônica de Um Amor Louco*. 1981. De Marco Ferreri. Itália, França.
- Ensaio Sobre a Cegueira*. 2008. De Fernando Meirelles. Brasil, Canadá.

*O Sétimo Selo*. 1957. De Ingmar Bergman. Suécia.

*Os Filmes que Moram em Mim*. 2015. De Caio Sales. Brasil.

*Qual o Futuro do Estelita?* 2015. De Jéssica Manabe, Katiane Porto, Rayana Cristina, Suzana Lima. Brasil. DVD

# MUITO ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: OS AUDIOVISUAIS PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES NO SÉCULO 21\*

JANE PINHEIRO  
CAp-UFPE – Brasil

JANE PINHEIRO

*Professora de Artes Visuais e Fotografia, Cinema e Vídeo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Antropologia pela PUC-SP com a tese I Mostra Imaginária de Audiovisuais produzidos por Adolescentes no Recife do Século 21. Autora de Arte Contemporânea no Recife dos anos 1990 (Prêmio Melhor Ensaio - 45º Salão de Artes/PE) e dos romances Por causa do sal (2017) e Tiritot (no prelo). Tem se aventurado na produção de videopoemas veiculados no YouTube.*

## RESUMO

Há muito a produção audiovisual dos adolescentes atravessou o espelho narcísico, ultrapassou os muros da escola, interfere na nossa cultura, na sociedade, provoca debates, mobiliza pessoas. Essa produção fértil, reveladora de nosso presente, mensageira do nosso futuro, já que podemos pensar que nos adolescentes encontramos nosso devir mais próximo enquanto humanidade, me seduz. Milhões de adolescentes em todo o planeta têm se aventurado cada vez mais no mundo das imagens em movimento. A maioria não se contenta em manter o resultado do seu trabalho em um disco rígido pessoal, ou um dispositivo móvel, procura janelas onde possa mostrar e expor o que produz. Essa produção e circulação alucinantes de audiovisuais têm como bomba propulsora a democratização dos avanços tecnológicos e as mudanças ocorridas na internet nesse início de século. Tentando dialogar com essa produção busco relações entre a democratização das tecnologias, a proliferação de audiovisuais produzidos por adolescentes e sua circulação virtual no início do século 21. Nesse texto, analiso dois curtas, Human Colours de Vinícius Gouveia e New Eyes de Bruna Monteiro, premiados em um concurso internacional divulgado pela rede ExchangesConnect.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescentes, Audiovisual, Cinema, Tecnologia Digital.

## ABSTRACT

It is undeniable that adolescent audiovisual productions have surpassed the narcissistic mirror and have gone beyond school boundaries, thus interfering in our culture and society by establishing debates and mobilizing individuals. Such fertile artifacts, besides present time revealing aspects, is a future message once those teenagers represent the generations to come. And such a fact seduces me. Millions of adolescents worldwide have adventured themselves towards the world of images and movement. Most of them are not satisfied in keeping their work results within their hard disk or mobile phone, and as a result, look forward to windows where their artifacts can be shown. Such production and vivid circulation of audiovisual materials have as a propelling ignition the democratization of technological advances and the changes occurred in the Internet in the beginning of the century. As an attempt to promote dialogue upon those productions, bonds between technology democratization and audiovisual proliferation made by teenagers and their virtual circulation in the beginning of the 21st century are demonstrated. In this text, two short-films, Human Colours by Vinícius Gouveia and New Eyes by Bruna Monteiro, prized in an international contest publicized by ExchangesConnect social network, are thus analyzed.

**KEYWORDS:** Adolescents, Audiovisual, Cinema, Digital Technologies.

## Percurso

### Desejo

Na minha trajetória como professora do *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, CAp-UFPE* (Brasil), tive a oportunidade de oferecer algumas vezes a disciplina Cinema e Vídeo a crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio: duas vezes em meados dos anos 1990, e cinco vezes nas primeiras décadas do século 21. As transformações no acesso às tecnologias de produção e divulgação de audiovisuais, durante esse período, provocaram mudanças significativas na condução da disciplina e em seus desdobramentos posteriores, evidenciadas no cotidiano do meu fazer pedagógico.

Quando ofereci a disciplina pela primeira vez em 1995, e logo em seguida em 1997, tínhamos como propó-

sito uma aproximação da linguagem cinematográfica por meio da história do cinema, elementos técnicos, apreciação e elaboração de filmes. Assistimos a filmes em VHS, estudamos teoricamente a história do cinema e alguns de seus aspectos técnicos. Com uma câmera de vídeo, muito grande e pesada, fizemos alguns experimentos cinematográficos. As crianças chegaram a elaborar roteiros e filmar algumas cenas. Nosso esforço de fazer cinema esbarrava, fundamentalmente, na dificuldade de editar as imagens captadas. Falavam-nos um técnico especializado e os equipamentos necessários que eram pouco acessíveis. Nossos roteiros e ideias terminaram apenas como roteiros e ideias, com uma ou duas cenas gravadas, com todos os erros e repetições, numa fita VHS.

Em 2008, pouco mais de dez anos depois da primeira experiência, a situação era outra. No ano anterior, já havíamos produzido diversos curtas na disciplina de Artes Visuais e um curta-metragem mais elaborado para a feira de ciências do colégio, *Tripé* (2007).

Alunos e alunas, alguns dos quais envolvidos no curta *Tripé* (2007), instaram-me a criar um cineclube<sup>1</sup> onde posteriormente lançaram, para um público de aproximadamente duzentas pessoas, o longa-metragem produzido de forma independente por eles, *Bárbara, a bárbara I* (2008)<sup>2</sup>.

Entre 2009 e 2010, esse grupo de estudantes do Colégio de Aplicação foi contemplado com inúmeros prêmios e participações em mostras e oficinas nacionais e internacionais na área de cinema e vídeo: *My Culture + Your Culture = ?* (Vinícius Gouveia) e *Change Your Climate, Change Our World* (Bruna Monteiro), ambos promovidos pelo *Bureau de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA* e divulgados pela rede social *ExchangesConnect*<sup>3</sup>; *Geração Futura*, promovido pelo *Canal Futura* (Txai Ferraz, Vinícius Gouveia, Bruna Monteiro e Larissa Cavalcanti)<sup>4</sup>; Vídeo Fórum – *Mostra Geração do Festival do Rio 2009* (Vinícius Gouveia)<sup>5</sup>; *Projeto Oficinas Tela Brasil 2009*, promovido pela *Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ* (Kelle Lima e Txai Ferraz)<sup>6</sup>; *Mostra Pernambuco – Cine-PE 2010* (Larissa Cavalcanti)<sup>7</sup>; *High School Filmmakers Showcase promovido pela Catamount Arts – EUA* (Vinícius Gouveia)<sup>8</sup>; *Redecard Conexão Brasil – Gincana Cultural* (equipe composta por Bruna Monteiro, Caio Azuirson, Fernanda Lima, Larissa Cavalcanti e Txai Ferraz)<sup>9</sup>.

Um cenário tão diverso daqueles áridos anos 1990, fez-me indagar sobre o fenômeno de produção de audiovisuais por adolescentes, sua circulação e desdobramentos socioculturais e afetivos. Movida por essas indagações, empreendi uma pesquisa de doutorado da qual compartilho, nesse artigo, alguns escritos<sup>10</sup>.

### **Inquietações**

Escolhi a cidade do Recife, no nordeste do Brasil, como local da pesquisa porque é nesta cidade que vivo e tenho a oportunidade de acompanhar de perto, desde 2006, um grupo de ex-alunos do *CAP-UFPE* que produz filmes, do qual citei alguns nomes acima.

Recife se apresenta no cenário brasileiro como um grande polo produtor de cinema, com reconhecimento nos grandes festivais nacionais e internacionais (Nogueira 2009, 29). O vigor atual de sua produção e a recente criação de um bacharelado em cinema na *Universidade Federal de Pernambuco* reforçaram essa escolha<sup>11</sup>.

Mergulhei no universo do cinema, inicialmente, por meio da leitura de entrevistas, autobiografias, e biografias de cineastas.

Fiz diversos cursos de curta e média duração de cinematografia, cinematografia digital, captação de som para cinema, vivenciando as implicações da tecnologia na produção cinematográfica e a maneira como pessoas de gerações diferentes se relacionavam com essas mudanças tecnológicas.

Assisti a inúmeras conferências da *Cinematoteca Francesa*, disponibilizadas na íntegra pelo *iTunesU*, como aquelas da *Retrospectiva Integral da Obra de David Lynch*, ou de uma mostra sobre Hitchcock. Enquanto um falava sobre os trens e as casas nos filmes de Hitchcock e outros tentavam decifrar os segredos de *Mulholland Drive* (2011) de David Lynch, parecia que ouvia Maria da Conceição de Almeida sussurrando-me:

Tudo que dizemos sobre os fenômenos e as coisas do mundo é sempre mais, ou menos, do que

os fenômenos e as coisas (Almeida e Carvalho 2009, 36).

Sempre haveria sobras e faltas naquelas abordagens e na que eu mesma estava por empreender. Como acolher a pluralidade de olhares incompletos-inflacionados?

Uma delicadeza em forma de livro, *Anais de um Simpósio Imaginário* (Hoisel 1998), chegou despreziosamente em minhas mãos numa quinta-feira de um feriado prolongado. Concebido como “entretenimento para cientistas”, subtítulo do livro, esse simpósio imaginário nos remete a uma dimensão estética, e mesmo lúdica, da ciência, e à possibilidade de se pensar ciência como arte. Por meio da fala de doze conferencistas fictícios, somos convidados a refletir sobre os horizontes da ciência em fins do século 20.

Esse percurso acabou por me levar a apresentar o resultado da pesquisa no formato de uma mostra imaginária: a *Mostra Imaginária de Audiovisuais Produzidos por Adolescentes no Recife do Século 21*. O livro de Hoisel funcionou como catalizador do processo de elaboração desse formato. Uma mostra imaginária possibilitava colocar em evidência os diálogos subterrâneos, as paixões, a pluralidade de olhares e a diversidade de questões que o universo dos audiovisuais escolhidos suscitam, incorporando paradoxos, potencializando a poesia. Permitia-me bascular com leveza entre o singular e o universal, entre diversos tempos históricos, múltiplos espaços geográficos, saberes distintos e inúmeros personagens. E talvez, mais que bascular entre esses diversos tempos e espaços, integrá-los, como numa sinfonia – para usar uma metáfora cara a Claude Lévi-Strauss –, em que cada instrumento, no seu timbre único, executa sua melodia compondo algo que lhe ultrapassa.

### **Fluxo**

Desde o início da pesquisa o núcleo central de realizadores e seus audiovisuais estava definido. Os realizadores e realizadoras foram meus alunos no *CAP-UFPE*, os audiovisuais que me interessavam eram aqueles produzidos por eles de forma independente, sem a tutela de instituições. Essa escolha incorporava afetos e um sentido de tempo (diacronia) – como disse, estamos próximos desde 2006, quando tinham entre catorze e quinze anos de idade, o que permitiu que acompanhasse, a uns mais que outros, suas realizações audiovisuais e transformações pessoais. Essa escolha trazia também um incômodo – restringir o universo da pesquisa a ex-alunos do *CAP-UFPE*. Embora esses alunos venham de realidades sociais distintas, gostaria de agregar algum adolescente que não pertencesse ao mesmo universo afetivo.

Conheci Rodrigo Azevedo na *Livraria Cultura do Recife*, mais especificamente na Seção de Cinema dessa livraria. Chamou minha atenção porque mostrava a um amigo trechos de livros de vários cineastas que buscava decididamente nas estantes, como se estivesse em uma biblioteca pública – estavam elaborando o roteiro de um filme. Rodrigo aceitou participar da pesquisa e teve o consentimento dos pais para me conceder uma entrevista, tinha apenas dezessete anos. Sua inclusão é fundamental e reforça a percepção de que os adolescentes, quando tomados por essa paixão pelo cinema, encontram as brechas mais inesperadas para suas realizações.

### **Diálogos**

Concebi o programa da *Mostra Imaginária* antes de entrevistar formalmente os realizadores, tendo como base os audiovisuais selecionados, a longa convivência com os participantes dos mesmos, suas postagens no Facebook, as leituras que havia feito até aquele momento, e a experiência como organizadora de um festival de cinema, o *Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife*.

A *Mostra* comporta uma conferência, um círculo de diálogo e quatro sessões de audiovisuais. A programação foi montada para discutir as questões que se apresentaram relevantes de maneira orgânica. Cada uma das sessões possui um formato próprio: conferência, diálogo, projeção de audiovisuais seguida de palestra e debate com a plateia, projeção de audiovisuais seguida de mesa redonda, projeção de audiovisuais seguida de diálogo entre a plateia e os realizadores.

As entrevistas foram elaboradas tendo como referência o programa da *Mostra*. A partir das respostas, entrelaçando-as com as reflexões teóricas, leituras diversas e perguntas levantadas por personagens que surgiam na temperatura solicitada pelo texto, tendo como norte os pontos definidos no programa, e por ve-

zes em deriva, teci cada um dos capítulos/conferências/diálogos/sessões, acolhendo a polifonia de vozes encantadas por um universo tão rico<sup>12</sup>.

Neste artigo, optei por apresentar Muito além dos muros da escola, que se constituiu como a Conferência de Abertura, e a palestra Human Colours e *New Eyes*: uma brisa de esperança proferida pelo personagem Déo Machado após a Sessão *ExchangesConnect Video Contest*, uma sessão de dois curtas produzidos por Vinícius Gouveia e Bruna Monteiro, que ganharam o concurso internacional da *Rede Social ExchangesConnect - EUA*. A Conferência de Abertura foi elaborada para discutir a produção de audiovisuais por adolescentes no século 21, avanços tecnológicos, circulação da informação e carência de estudos dessa produção. A Sessão *ExchangesConnect Video Contest* se propunha a discutir a produção de audiovisuais em situações precárias por adolescentes, a possibilidade de circulação internacional virtual desses audiovisuais, o deslocamento geográfico dos realizadores proporcionado por competições on-line e a importância das redes de relações nessas competições.

### **Muito além dos muros da escola**

#### **A democratização das tecnologias e a proliferação de audiovisuais produzidos por adolescentes no início do século 21**

Milhões de adolescentes em todo o planeta têm se aventurado cada vez mais no mundo das imagens em movimento. A maioria não se contenta em manter o resultado do seu trabalho em um disco rígido pessoal, procura janelas onde possa mostrar e expor o que produz. Essa produção e circulação alucinantes de audiovisuais têm como bomba propulsora a democratização dos avanços tecnológicos e as mudanças ocorridas na internet nesse início de século.

A captação digital de imagens por meio de telefones celulares, câmeras fotográficas com função vídeo, *webcams*, está cada vez mais acessível possibilitando que mais pessoas produzam fotografias e audiovisuais (Cf. Sotomaior 2007, 19; Moseng e Vibeto 2012).

Houve um salto, também, no que diz respeito à edição dessas imagens. Quem conheceu a produção de vídeos em VHS, ou super-8, sabe que depois de captar determinadas cenas com tranquilidade, a dificuldade de edição continuava impedindo que um filme não fosse concluído, a não ser que a pessoa estivesse disposta a desembolsar algum dinheiro contratando um profissional da área ou comprando equipamentos sofisticados.

Hoje, pode-se realizar uma edição básica de vídeos digitais em vários modelos de telefones celulares, *smartphones*, *tablets*, por meio de ferramentas on-line como aquelas disponibilizadas pelo *YouTube*, *Clipchamp*, *We Video* – A edição de vídeo em nuvem permite que se edite um vídeo totalmente on-line, sem que um programa de edição esteja instalado no computador, alguns desses programas são gratuitos, outros apresentam diversos planos de assinaturas<sup>13</sup>. O *YouTube* também disponibiliza, desde 2008, uma biblioteca de músicas e efeitos sonoros que podem ser utilizados nos vídeos postados no site (Doshi e Siegel 2010; YouTube Blog 2008)<sup>14</sup>.

Uma edição primorosa e a pós-produção das imagens em casa, sem que seja necessário desembolsar um centavo, já é uma realidade. Excelentes programas de edição, pós-produção, equalização de cor e efeitos especiais em audiovisuais, usados por profissionais em todo o mundo, estão acessíveis desde que se tenha um computador conectado, com uma configuração razoável, para baixar gratuitamente pela internet suas versões piratas. No Brasil, esses programas também estão à venda em banquinhas no meio das ruas e mesmo em sites no formato DVD. No que diz respeito ao tratamento da imagem digital pós-captada, portanto, pode-se obter uma qualidade profissional num computador doméstico (Cf. Ikeda e Lima, 2011).

Todos e qualquer um pode lançar-se na rede, disponibilizando sua produção pessoal para milhões de pessoas ou acessando a produção de outrem utilizando o computador, celular, *smartphone*, *tablet*. A despeito da forte investida contra a pirataria comandada principalmente pelo governo dos Estados Unidos e as grandes empresas de entretenimento<sup>15</sup>, encontramos disponíveis na web desde os maiores clássicos do cinema às pequenas e despreziosas produções amadoras – conheço um adolescente cinéfilo que já baixou cerca de duzentos e cinquenta filmes de cineastas de todos os tempos e lugares por meio da internet.

Os filmes foram catalogados, com ficha técnica completa, sinopse e prêmios, por meio de um software de locadora de vídeos, também conseguido na internet.

Se essa democratização das tecnologias acarretou um aumento na produção, circulação e acesso de audiovisuais por adolescentes, trouxe consigo inúmeras questões.

Percebe-se, por exemplo, que devido à dificuldade de captação de áudio com qualidade nos equipamentos populares, muito do que se tem produzido – e que vemos disponibilizados na web –, utiliza artifícios estéticos para driblar esse problema. Estaríamos de volta ao cinema mudo, com uma banda sonora substituindo o velho pianista e legendas como os antigos letrados?

Em 2007, um artigo apresentado no *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* apontava para a possível fertilidade criativa decorrente da dificuldade de captação adequada de áudio a partir dos telefones celulares com câmera. Os autores acreditavam que esses telefones fariam

desabrochar um olhar incomum para a cinematografia, promovendo uma maneira muito particular de escrever com imagens e pouquíssimo som (Silva et al. 2007).

Será que a facilidade de uma câmera sempre à mão, registrando todos os momentos, nos leva de novo aos primórdios do cinema quando, maravilhada, a multidão acorria às projeções do cinematógrafo para ver, como diz Edgar Morin, o já visto, o almoço do bebê (Morin 1997, 32-33)? Não seria, também, em busca de rever momentos prosaicos da vida cotidiana que alguns dos milhões de acessos no *YouTube* são realizados? Não residiria aí o sucesso do Instagram Stories? Seria a mesma motivação dos primórdios que levaria mais de oitocentos e dez milhões de pessoas a acessarem um pequeno vídeo de um bebê mordendo o dedo do irmãozinho?<sup>16</sup> A observação feita por Morin de que “Não era pelo real, mas pela imagem do real que a multidão se comprimia às portas do *Salon Indien*” (Morin 1997, 33), poderia ser aplicada aos portais da internet. Segundo ele,

Lumière percebera que a primeira curiosidade do público iria incidir sobre esse espelho da realidade. Que antes de mais nada, as pessoas iriam maravilhar-se ao voltarem a ver tudo aquilo que normalmente não as maravilha: as suas casas, as suas caras, o ambiente da sua vida familiar (Morin 1997, 32).

Parece-me que, embora comunguemos ainda da mesma fixação na magia do duplo, da imagem do real, reside na exposição da privacidade, uma das grandes diferenças daquilo que nos propunham os primeiros filmes do cinematógrafo. Porque, característica marcante do nosso tempo, atravessando as cortinas do cotidiano público, o que vemos nas telas interconectadas dos computadores é a intimidade, o quarto e aquilo dantes visto apenas entre quatro paredes. Aqui, refiro-me não a intimidade como sinônimo apenas de vida sexual. Mas a toda sorte de informações que até bem pouco eram consideradas segredo, como aquelas angústias dantes confessadas exclusivamente a um diário trancado a cadeado<sup>17</sup>. Paula Sibília, em seu livro *O show do eu*, utiliza o termo “éxtimo” para denominar essa paradoxal exposição global do que nos acostumamos a chamar de íntimo (Sibília 2008, 12). Nele também encontramos essa curiosa citação de Lev Grossman (2006) na revista *Time*:

É possível aprender mais acerca de como vivem os norte-americanos apenas observando os ambientes onde transcorrem os vídeos exibidos no YouTube – todos aqueles quartos bagunçados e aquelas salas cheias de bugigangas esparramadas – do que assistindo a mil horas de televisão aberta (citado por Sibília 2008, 215).

Gabriel Sotomaior (2007, 20), também faz referência a esse quarto tornado público por meio de vídeos postados no *YouTube*. Essa exposição rasgada da vida privada nos vídeos do tipo autorreferente, autobiográfico, vídeo-diários é um dos poucos aspectos abordados nas produções acadêmicas acerca dos audiovisuais independentes produzidos por adolescentes (Sotomaior 2007; Sibília 2008).

Mas não é apenas a intimidade do seu quarto, ou a intimidade roubada do outro, que eles nos mostram. Produzem também ficções, vídeos experimentais e denúncias. A câmera, apontada desde si mesmo, per-

corre outros horizontes de possibilidades. Encontra-se com mestres do cinema, com poetas, escritores, ativistas políticos, paisagens inusitadas. Essa produção fértil, reveladora de nosso presente e mensageira do nosso futuro, já que podemos pensar que nos adolescentes encontramos nosso devir mais próximo enquanto humanidade, não tem sido investigada pela academia. É esse viés esquecido e negligenciado que me seduz.

### **A circulação virtual de audiovisuais produzidos por adolescentes no início do século 21**

Os adolescentes que produzem ficções, vídeos experimentais e denúncias, encontram na web a maior e mais acessível janela para escoar sua produção. São bilhões de vídeos postados nos mais diversos espaços virtuais: em sites de relacionamento como o *Facebook*, no *Instagram*, no *Vimeo*, em blogs, *videologs*, fóruns, e no grande fenômeno de troca e exposição de vídeos, o *YouTube*<sup>18</sup>. Em 2008, o *YouTube* recebia cem milhões de visitantes por dia, que assistiam a setenta mil vídeos por minuto (Sibília 2008, 13). No início de 2012, o *YouTube* anunciou a marca de quatro bilhões de acessos por dia: "É como se metade da população mundial acessasse o site diariamente" (Notícias r7 2012)<sup>19</sup>.

Cresce na internet, ao redor do mundo, o número de festivais virtuais de curtas. Alguns sobrevivem por pouco tempo, o caso do *Afrinolly Short Film Competition* (Nigéria), outros se mantêm atuantes ao longo dos anos, dentre estes o *Festival do Minuto* (Brasil), *Kinodot Short Film Festival* (Rússia)<sup>20</sup> e o *Taka{Voir} - Festival de Films de Poche et d'art Numérique Mobile* (França)<sup>21</sup> são alguns exemplos.

Fica patente que estamos vivendo um momento de uma circulação audiovisual em escala global sem precedentes na história da humanidade (Sotomaia 2007, 12). Diante do fenômeno de um público potencialmente global, cabe-nos indagar acerca da real possibilidade de diálogo entre esse público tão amplo.

O *Videocultures New York Project* foi uma das pesquisas que encontrei sobre audiovisuais de ficção ou experimentais produzidos por adolescentes. O projeto, de caráter internacional, produziu vídeos não-verbais<sup>22</sup> com adolescentes de várias nacionalidades e analisou a recepção desses vídeos por pessoas da mesma faixa etária de outros lugares. A pesquisa restringia-se aos audiovisuais produzidos sob sua tutela e tinha finalidades educacionais. Os resultados apontaram que os sujeitos da pesquisa eram capazes de compreender e ver sentido em vídeos produzidos em contextos diferentes dos seus. Eles utilizaram seus conhecimentos de mídia e de sua vida cotidiana para se aproximar das produções de seus pares de outros países. Ao mesmo tempo, esses sujeitos perceberam que alguns problemas ultrapassam as fronteiras nacionais e dizem respeito aos adolescentes do mundo todo (Zaslow e Butler 2002).

O que me comove nessa pesquisa é que esses adolescentes se irmanam em torno de algo que seria uma identidade simbólica transcultural ou transnacional no que diz respeito, ao menos, às questões fundamentais dessa fase da vida, como nos revela uma das adolescentes em depoimento ao *Videocultures New York Project*, Diamond Doll (nome fictício):

Realmente não importa onde você está ou onde você vive, eu acho que todos nós temos os mesmos problemas, apenas em níveis diferentes (citado por Zaslow e Butler 2002, 34-5).

A divulgação ou compartilhamento de audiovisuais produzidos de forma independente se conforma, muitas vezes, como um fenômeno de criação de comunidades que não se definem pela proximidade geográfica, mas ideológica, e ultrapassam as barreiras das línguas e das nações. Essas redes de sociabilidade geradas pela produção e consumo de audiovisuais estão contribuindo para a construção da identidade dos adolescentes que as constituem. Ao mesmo tempo, parece-me que essas identidades contribuem e alimentam as redes de sociabilidade, construindo quiçá, numa relação dialógica e recursiva, novas identidades<sup>23</sup>.

Ao pensarmos a adolescência, para além de uma transição para o mundo adulto, como um momento fundamental na vida do ser humano, um momento em que se abre diante de nós uma grande possibilidade de reconstruir positivamente a ideia que temos de nós mesmos, e aprendermos um novo estilo afetivo (Cyrulnick 2006); um momento em que o indivíduo, de maneira geral, encontra-se "ávido de encontros exteriores à família" (Cyrulnick 2006, 45), e que é nesses encontros que ele pode remodelar a sua imagem,

compreenderemos a importância de que se reveste a produção de audiovisuais por adolescentes, oferecendo-lhes possibilidades de mudança num espaço, virtual ou presencial, onde ele pode estabelecer uma socialização positiva, compartilhar sonhos (Cyrulnick 2006, 51), e ser aceito como um legítimo outro na convivência (Maturana 1998).

A despeito da imensa produção e circulação de audiovisuais produzidos por adolescentes na internet, é muito difícil assisti-los na grande tela de um cinema. Embora crescente, ainda é pequeno o número de festivais presenciais com espaço para essa produção, se confrontamos com o número de festivais de cinema de filmes produzidos por adultos.

Na França, país com tradição cinematográfica autoral, o *RLV - Rencontre Lycéennes de Vidéo*, criado em 1989, encontra-se em sua trigésima edição<sup>24</sup>. No Brasil, o *Festival do Rio* inseriu na *Mostra Geração* – criada há quase vinte anos –, audiovisuais produzidos por crianças e adolescentes (O Globo 2009); *O Festival de Cinema de Ouro Preto - CineOP*, realizado na cidade histórica de Ouro Preto, no Brasil, desde 2010 acolheu em sua organização atividades da *Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual - Rede Kino*. A rede coordena no *CineOp*, dentre outras atividades, a *Mostra Educação*, com a exibição de filmes produzidos em contextos educacionais formais e não-formais.

Nos *Encontros de Cinema de Viana*, que acontecem em Viana do Castelo, no norte de Portugal, também há um festival dedicado aos vídeos escolares produzidos por estudantes do ensino básico e secundário que, em 2018, está em sua quarta edição – o *AÇÁ004!*

Chama a atenção, o fato de existir, nos eventos citados, uma direção para filmes produzidos sob a chancela de alguma instituição. No caso do *RLV*, os filmes são produzidos nos liceus a partir de um tema em comum. No caso do *Vídeo Fórum* a maioria dos filmes é produzida em escolas ou ONGs, embora alguns filmes produzidos por adolescentes de forma independente já tenham sido selecionados.

Em sua sétima edição em 2017, uma iniciativa que acolhe livremente filmes produzidos por crianças e adolescentes de oito a dezessete anos de idade é o *Festival Internacional Pequeno Cineasta* que acontece no Rio de Janeiro. Apesar da sua abertura para os filmes independentes, percebemos, ao analisarmos os catálogos do festival, a presença marcante de produções enviadas por escolas e outras instituições educacionais. O próprio festival se constitui como produtor de conteúdo, ao promover oficinas e contribuir na realização de curtas por meio do concurso de argumentos – *Sustente Sua História*.

Curiosamente, alguns festivais virtuais geram o deslocamento real dos vencedores. Era o caso do *ExchangesConnect Video Contest* que propiciava uma viagem aos Estados Unidos como prêmio, onde o adolescente poderia fazer cursos na área de seu interesse. Esse deslocamento, além de promover laços entre pessoas de diferentes nacionalidades, abre espaço para novos deslocamentos ao redor do mundo ao ampliar a rede de relacionamento dos sujeitos implicados.

### **A escassa produção acadêmica acerca do fenômeno**

Existe uma vasta literatura acadêmica que trata da representação do jovem e do adolescente no cinema (Colman 2005; McCord 2007; Meyers; Baxstrom 2006; Miranda 2010); e, uma produção substancial de artigos e pesquisas que tratam da importância do cinema, e do audiovisual em geral, para a formação do adolescente em contextos educacionais e pedagógicos (Bachmann e Michaud 2004; Bergala 2006; Bezerra 2005; Fresquet 2007a, 2007b, 2010, 2013; Fresquet e Xavier, 2008; Oliveira, 2013; Lima, 2009[?]). Entretanto, não há na academia um interesse pelos filmes produzidos de forma independente por adolescentes; a não ser, como apontado anteriormente, com relação àqueles audiovisuais voltados claramente para uma hipervalorização do eu (Sibília 2008; Sotomaior 2007).

Os pesquisadores de cinema, Jo Moseng e Håvard Vibeto, em artigo publicado em 2012, analisam 300 filmes produzidos por crianças e adolescentes exibidos no *Amandus Film Festival* que acontece na Noruega desde 1987. Em sua pesquisa, que abarca um período de 25 anos, analisam a evolução da qualidade cinematográfica e estética das produções selecionadas e investigam os temas abordados. Os filmes analisados caracterizam-se por

apresentarem uma dupla fidelidade aos filmes comerciais, tanto em termos de sua forma semi-profissional de cinema, quanto em termos dos temas e atitudes morais expressas (Moseng e Vibeto 2012, 236).

O resultado parece ter intrigado os autores que se perguntam se essas produções podem ser realmente pensadas como a voz de uma geração. Para eles, a correção política e polidez dos filmes selecionados para o *Amandus Film Festival* estão diretamente ligadas ao contexto institucional em que foram produzidos, distribuídos e exibidos. A maioria dos filmes foi produzida em contextos formais ou informais de educação, onde a presença de um professor pode ter limitado o quê e como os temas foram abordados; além disso, o contexto do próprio festival de cinema cria um quadro em que os realizadores são susceptíveis de tentar satisfazer os gostos de um júri adulto (Moseng e Vibeto 2012, 248). Ainda que de forma indireta, Moseng e Vibeto reforçam a necessidade de pesquisas que investiguem os filmes produzidos por crianças e adolescentes fora do âmbito das organizações educacionais (Cf. Moseng e Vibeto 2012, 248).

Esse artigo, voltado para filmes produzidos por adolescentes de forma independente, chama atenção para o silêncio da academia em relação a um universo tão rico.

Há muito a produção audiovisual dos adolescentes atravessou o espelho narcísico, ultrapassou os muros da escola, interfere na nossa cultura, na sociedade, provoca debates, mobiliza pessoas<sup>25</sup>.

De que falam esses filmes? Como falam? O que nos revelam dos adolescentes, de nós mesmos, do nosso mundo? Como são pensados, elaborados e produzidos? Podemos pensar numa poética própria desse grupo? Vejamos o caso de dois curtas vencedores de um concurso internacional de vídeos.

### **Human Colours e New Eyes: uma brisa de esperança**

#### **Human Colours**

Esse filme, *Human Colours*, eu fiz para um concurso em 2008. O tema do concurso era Sua Cultura + Minha Cultura =? [...] Eu pensei, o que é que eu posso contar de juntar minha cultura mais sua cultura? Eu tentei meio que achar o conceito do filme, o discurso do filme. Que acabou sendo esse, que não existem culturas superiores, que a soma das partes é maior que o todo, isso foi a primeira coisa que eu fiz: procurar a minha voz, a voz que eu queria usar pra escrever o texto que tem muito menos a ver com cinema, e muito mais a ver com a minha formação mesmo da época, de colégio, de aula, de vida (Vinícius Gouveia, depoimento à autora, 09 de janeiro de 2014).

Quando a família avisou que ia passar o final de semana na praia, Vinícius Gouveia insistiu para ficar em sua casa, num subúrbio do Recife, e produzir um vídeo.

Motivado pela possibilidade de se posicionar diante um tema instigante, ganhar um prêmio e viajar para os Estados Unidos, ele não titubeou em captar imagens com uma simples câmera fotográfica com função vídeo e utilizar conteúdos disponíveis na internet.

O tema do concurso da *Rede Social ExchangesConnect*, promovido pela *Agência de Relações Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA*, era *Minha Cultura + Sua Cultura = ?*. Equação difícil de resolver em textos acadêmicos, num longa-metragem ou num vídeo de, no máximo, três minutos. O caminho escolhido por Vinícius para se aproximar do cálculo proposto foi a metáfora das cores, *Human Colours* (Cores Humanas), título do filme.

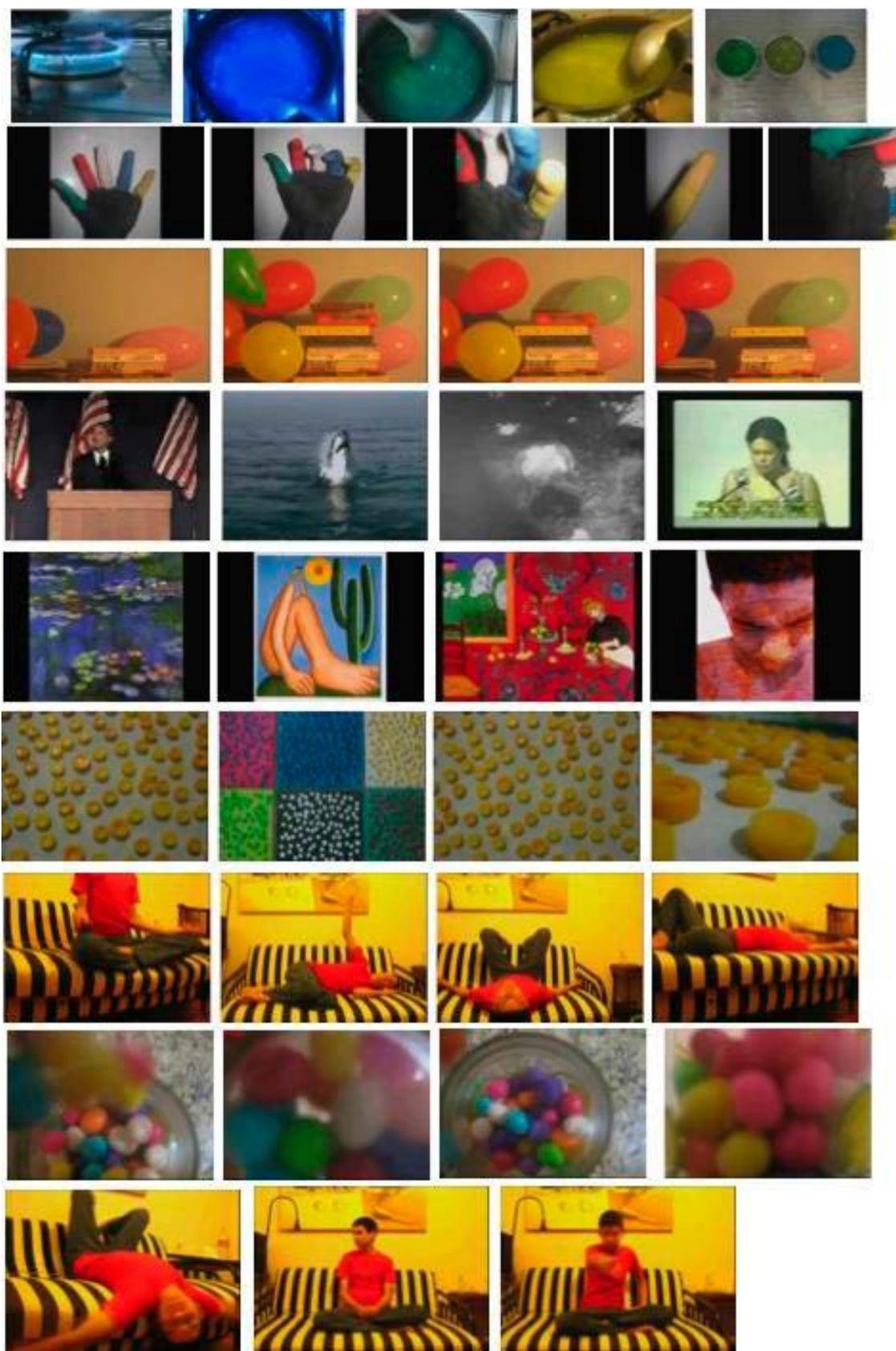


Figura 1 – Seleção de frames de Human Colours.

Vinícius utiliza pelo menos três recursos de captação de imagens. Imagens filmadas por ele na função vídeo; imagens captadas por ele como fotografias e editadas em vídeo, utilizando a técnica conhecida como *stop motion*; imagens captadas da internet no formato de vídeo e de fotografias. As imagens captadas na internet de Barack Obama, Luís Inácio Lula da Silva, Hugo Chavez, Severn Suzuki e Charles Chaplin foram trabalhadas na edição com um efeito de desenho utilizando o Movie Maker.

O autor não estava sozinho em sua empreitada, contou com a ajuda de dois amigos do colégio em que estudava, o *Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE)*. Fernanda Lima traduziu para o inglês o texto escrito por ele. É dela a voz-over que escutamos desde o segundo plano, acompanhada pela música composta especialmente para o vídeo por Hugo Lima. O trabalho de três dias com a ajuda desses amigos e a mobilização de sua rede social, uma vez que a primeira etapa do concurso incluía o voto popular, lhe valeu o primeiro lugar no concurso dentre cento e setenta concorrentes de diversos países, e um curso de verão, *Filmmaking*, na *School of Creative and Perform Art de Nova York (SOCAPA-NY)*.

Na primeira cena do vídeo vemos, em primeiro plano, um fogão com frigideiras e as mãos de alguém que acende o fogo. Ao fundo, fragmentos de uma cozinha. Esse é o único plano do vídeo em que escutamos o som captado de forma direta, som que é ouvido todas as vezes que o plano se repete.

Um corte nos revela em *plongée* algo de um azul intenso. Novos cortes, mudanças de posição da câmera, apresentam o fogo e novas cores. Preparadas nas frigideiras, tinturas na cor azul, amarela e verde funcionam como elementos que sustentam visualmente o que diz a voz feminina. Ela nos fala da necessidade da singularidade e da mistura na construção da diversidade.

As cores dançam, agora, no movimento dos dedos e da palma da mão. Ao azul, amarelo e verde dos planos iniciais foram acrescidos o vermelho, o branco e o preto.

As imagens não escondem sua origem fotográfica. A opção pelo formato retrato e não paisagem, reforça essa origem. Fotos da mão espalmada, dos dedos dobrados, de dedos solitários se sucedem, gerando um movimento quebrado, pulsante, artificial. A edição que gera esse movimento dos dedos em *stop motion* não almeja qualquer naturalismo, ela quer se fazer presente e notada.

Uma rápida sequência de uma pilha de livros que cresce e diminui, também pela técnica de *stop motion*, nos lembra que essa cultura de que fala o texto, tem expressões concretas. Os balões coloridos multiplicam, no encadeamento das imagens e do texto narrado, a diversidade da produção escrita humana.

Contraopondo-se à nossa produção literária, registros de estadistas intercalados por imagens de contextos diversos são apresentadas, dirigindo de tal forma as associações a serem feitas pelo espectador que nos lembra o experimento de Lev Kuleshov.

Para o russo Kuleshov, pioneiro na reflexão teórica sobre a linguagem cinematográfica em construção, residia na montagem, a essência do cinema. Era a justaposição de cenas que as conferia significado. É célebre o seu experimento com uma tomada do ator Ivan Mozjukhin à qual ele intercalou um prato de comida, uma mulher morta e outras imagens. A reação do público foi a esperada, dizendo o quanto ele parecia faminto diante do prato de comida, e como ele parecia comovido diante da mulher morta etc. O público não percebeu que, em todos os casos, a expressão do ator Mozjukhin era exatamente a mesma, os mesmos frames. O que mudava era apenas a cena justaposta na sequência fílmica (Cf. Martin 2003, 27).

A edição, utilizada deliberadamente como construtora de sentidos, nos oferece em sequência as imagens de Obama – tendo ao fundo três bandeiras americanas –, um tubarão branco que ataca uma foca, uma bomba explodindo, Severn Suzuki aos doze anos discursando na *Rio 92*, novamente Obama, cenas de uma enchente, Hugo Chavez, crianças que atacam um animal a pedradas, novamente a enchente, Severn Suzuki, a bomba, Lula, Chavez, o tubarão com a foca entre os dentes, e finalmente Chaplin, como *O grande ditador* (1940).

Ao mesmo tempo que aponta a posição de poder dos Estados Unidos, associando essa potência ao tubarão branco, predador conhecido por sua força e agressividade, à guerra e às catástrofes ambientais, Vinícius evoca a responsabilidade de cada um de nós, estadistas, crianças, adolescentes, de escolhermos atuar em prol do planeta e da humanidade<sup>26</sup>.

Escutamos a voz feminina que não quer nos deixar dúvidas:

Seres desumanos, nós. Esquecemos de quão ativos e importantes personagens somos na vida, não apenas de nossos companheiros, mas também no devir das demais criaturas que compõem o planeta (*Human Colours* 2008)

A diversidade das cores humanas expressa em pinturas modernas, desfilam diante dos nossos olhos conduzindo-nos à figura de um jovem com o mapa-múndi projetado sobre seu corpo, Vinícius.

Seguem-se imagens das tinturas no fogão, que retornam para reforçar o que o áudio enuncia: incansável discurso sobre a diversidade necessária.

As imagens fotográficas de peças de tabuleiro coloridas, vistas do alto, de lado, em plano mais geral ou close-up, pulsam numa cadência ritmada como um vídeo game, ou um letreiro luminoso de propaganda, novamente em *stop motion*.

A imagem de Vinícius com o mapa do mundo projetado sobre seu corpo retorna e quebra a cadência da edição das peças do tabuleiro que continuam pulsando, a partir de então, de uma maneira menos ritmada.

Uma nova sequência de imagens fotográficas é introduzida. São imagens de um adolescente, o autor, que assume diversas posturas num sofá. Posturas emblemáticas que cada um de nós pode oferecer diante das questões que estão sendo expostas: meditar, relaxar, refletir...

Pequenas bolinhas coloridas escorrem em fluxo contínuo para dentro de uma taça de vidro, vistas ora de cima, ora de lado, sempre de um ângulo novo na sequência de cortes. São gomas de mascar. São, ao mesmo tempo, a diversidade de culturas humanas. *Minha cultura + Sua cultura*, não aponta para uma homogeneização ou amalgamento das culturas. À equação proposta pelo concurso, o autor recusa uma solução matemática, “Não é uma questão de matemática, é de sentimento” (*Human Colours* 2008) afirma, e soluciona com o aparente paradoxo: “O todo é maior do que a soma das partes” (*Human Colours* 2008).

No sofá, o autor descansa, pensa, indaga. Qual a nossa posição? Pergunta-nos em silêncio a imagem do jovem que da sua casa aponta para o espectador.

Numa estrutura repetitiva ressurgem os tabuleiros e sua infinidade de peças, seguidos dos livros, das pinturas, dos dedos, finalizando com o rosto do jovem com o mapa do mundo, lembrando-nos que fazemos parte desse imenso colorido. E que, se estamos no mundo, o mundo está em cada um de nós.

## New Eyes

*New Eyes* foi feito em 2009, com uma câmera Cyber-shot e muito apoio dos amigos. No Colégio [de *Aplicação da UFPE*], a querida professora Jane Pinheiro estimulava a produzir com o que desse, mas sempre produzir. Pois bem, o vídeo acabou sendo vencedor do concurso *Save the Climate, Save the World*, o que me premiou com uma viagem para estudar fotografia nos Estados Unidos por quinze dias.

Agora, anos mais tarde, fico feliz de ter mudado um pouco. A mensagem do vídeo, que antes era apenas dita no ar, tenho conseguido cada dia por em prática. No entanto, ainda com o sentimento que poderia fazer mais.

E então percebi, que apesar da viagem, do curso, o maior prêmio que eu poderia ganhar/ganhei seria a alegria de ver que consegui comover e mover um pouco as pessoas a verem com “novos olhos” o próximo e o mundo (Bruna Monteiro, depoimento no seu perfil do *Facebook*, 03 de abril de 2012).

Incentivada pelos amigos, Vinícius Gouveia e Txai Ferraz, Bruna Monteiro resolveu se inscrever na edição seguinte do *ExchangesConnect Video Contest*. Tivesse outra personalidade, não teria acreditado na possibilidade de sair vencedora. Como um concurso internacional premiaria alunos do mesmo colégio em dois anos consecutivos? Bruna acreditou.



Um grupo de jovens com cartazes oferecendo abraços reforça o que nos diz uma das mulheres: que um pouco de disponibilidade é suficiente para que cada um de nós faça alguma coisa por nós mesmos e para o outro. Uma ampulheta quádrupla nos lembra que o tempo escorre continuamente.

Mas tudo depende do nosso olhar sobre as coisas. Será que temos a noção da pequenez do nosso planeta na imensidão do cosmos? Talvez se olharmos com *New Eyes (Novos Olhos)*, título do filme.

Surgem, em plano médio, pessoas que caminham. Quem são essas pessoas e para onde vão? Vemos apenas suas pernas em movimento. São novamente imagens da multidão que estava presente no discurso *Eu tenho um sonho* (1963) e que escutaram o futuro prêmio Nobel da paz dizer que o importante é seguir em frente. Um corte e a câmera nos revela o corpo das pessoas que marcham empunhando cartazes.

Novo corte e somos levados para a Índia – emblema da miséria e do trabalho de Madre Teresa de Calcutá, apresentada no início do filme, e de outro ícone de doação humana, Mahatma Gandhi.

Em *stop motion*, são depositadas paulatinamente no chão vazio, frutas, cereais, livros e roupas enquanto uma das mulheres nos fala de uma pessoa a quem foi dada a chance de mudar de vida. Vemos a mulher. Ela continua falando da honra e alegria de ter contribuído nessa mudança. É uma assistente social. Vemos a outra mulher. É uma pessoa que trabalhou em ONGs. Ela nos fala algo esquecido, que fazer o bem faz bem a si mesmo, e nos incita a aceitarmos a nós mesmos e a diversidade do mundo, enquanto um caleidoscópio em movimento nos mostra a beleza dessa diversidade em contínua transformação.

Podemos pensar que Vinícius privilegia a metáfora como figura de linguagem em *Human Colours* e Bruna privilegia a metonímia em *New Eyes*. Assim, em lugar de um discurso pelo paz, temos dois prêmios *Nobel da Paz*, um homem e uma mulher, Martin Luther King e Madre Teresa de Calcutá; em lugar de um discurso sobre o aquecimento global, imagens de queimadas, caldeiras de fábricas em atividade, carros circulando na cidade e um termômetro que sobe aceleradamente; em lugar de um discurso sobre o tempo que escorre velozmente, uma ampulheta; em lugar de um discurso sobre a falta de alimentos e de educação, um espaço vazio que aos poucos ganha frutas, alimentos da cesta básica, roupas e livros.

Por fim, em lugar de um interminável discurso sobre a necessidade de cada um de nós, que deseja uma mudança no mundo, vivenciarmos com leveza e comprometimento uma mudança pessoal, a imagem de uma jovem e a frase que nos é revelada aos poucos, “mudar a mim/mundo” (*New Eyes* 2009), e que nos lembra algo aparentemente óbvio: se desejamos mudar o mundo, essa mudança precisa se efetivar em nós.

## Conexões

Realizadas com o intervalo de um ano entre elas, as histórias da produção dos filmes se parecem. Vinícius e Bruna produziram os vídeos de forma precária, com uma pequena câmera *Cyber-shot*, um computador doméstico, internet, a ajuda de amigos. Nos dois casos, uma rede de relações extensa foi fundamental para que chegassem na segunda fase do concurso. Como dissemos, a primeira fase era uma competição on-line. Para votar em um vídeo, era necessário acessar o site da recém-criada *ExchangesConnect* e tornar-se membro dessa comunidade virtual, elaborada pela *Agência de Relações Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA* para promover seu programa de intercâmbio. No folhetim on-line, *Business Wire*, de 19 de março de 2009 podemos ler numa matéria claramente reproduzida de um release, o seguinte:

A Agência lançou a iniciativa durante a *National Press Club* em 1º de dezembro de 2008, para promover a construção de comunidades transculturais e o entendimento mútuo pela Internet e por plataformas de mídia social e para atrair novos membros para o site de rede de contatos sociais revolucionário [sic] *ExchangesConnect*, em <http://connect.state.gov>. Desde o lançamento em outubro de 2008, o *ExchangesConnect* atraiu mais de 8.400 membros de 170 países. [grifo nosso] (*Business Wire* 2009).

Começamos a compreender o que moveu a realização do concurso pela Agência: cada pessoa que inscreveu algum vídeo, acabou por divulgar a rede social; cada voto significou um novo membro na comunidade. Essa é uma estratégia que vem sendo utilizada cada vez mais na web quando algum site quer criar um *buzz*. E o que significa isso? *Buzz* é uma palavra de língua inglesa que significa zumbido, murmúrio, rumor. Quando um site precisa atrair visitantes ele utiliza as mais diversas estratégias, criação e divulgação de

virais, campanhas pelas redes sociais, concursos, sorteios. Nós, usuários, acabamos por nos tornar agentes ativos nessas campanhas publicitárias, repassando a informação que se propaga exponencialmente. Com Vinícius e Bruna não foi diferente, infelizmente não pudemos conferir o número de votos de cada um deles e dos concorrentes, porque o site da *ExchangesConnect* mudou, não é mais uma rede social. É um site que fornece informações de programas de intercâmbio e que oferece links para seus diversos perfis no *Facebook*, *Twitter*, *YouTube*.

O prêmio para os vencedores estrangeiros consistia numa viagem aos Estados Unidos para fazer um curso na *SOCAPA-NY*, uma importante escola de artes americana que oferece cursos de verão para adolescentes. Um exemplo concreto de que os deslocamentos virtuais podem gerar deslocamentos geográficos dos indivíduos. Esses deslocamentos geram novos contatos e aumentam ainda mais a rede de relações das pessoas envolvidas nos concursos, facilitando a participação em novos concursos. Vinícius, por exemplo, ficou sabendo do *Exchanges* por causa de uma pessoa que conheceu quando participou de uma seleção para bolsa de estudos no exterior. Não foi selecionado, mas o contato com a organização da seleção permaneceu. As redes de relações virtuais, me parece, se retroalimentam num processo recursivo sem fim.

Voltando aos filmes... Os filmes em si, também possuem algumas características em comum além da forma como foram produzidos. Ambos usam a técnica de *stop motion*, imagens da internet, gravações pessoais, fotografias, voz off ou over. Imagens fragmentárias, costuradas pelo texto e pela música. São filmes que não contam uma história, eles defendem uma ideia. Essas ideias/ideais se tocam, e o que me deixa mais feliz ao assistir *Human Colours* e *New Eyes* é perceber que esses dois adolescentes foram capazes de olhar para os problemas do mundo, se colocar acerca deles, e de assumir sua parcela de responsabilidade. Nos dois filmes há claramente um convite a aceitar a diversidade e a reconhecer-se como ator nas mudanças que urgem serem feitas no pequeno planeta que vivemos. Ao assisti-los, sinto sobre mim uma brisa de esperança.

#### NOTAS FINAIS

\* Este artigo corresponde à Introdução (Percurso), Capítulo 1 (Conferência de Abertura) e Capítulo 3 (Sessão *Exchanges Connect Video Contest*) da tese, inédita, *Sonhos em movimento: I Mostra de audiovisuais produzidos por adolescentes no Recife do século 21* defendida em 2015 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. A autora contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP).

Caso a tese venha a ser publicada em formato de livro, o não ineditismo dos capítulos será referido, bem como as informações da presente publicação..

- 1 O Cineclub *Fora do Circuito* surgiu da convergência de desejos entre a autora e o Grêmio Livre Estudantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Havia uma intenção de que fossem apresentados filmes que não são facilmente encontrados nas "locadoras da esquina", daí o nome – *Fora do Circuito*.
- 2 O filme *Bárbara*, a *bárbara I* (2008), com direção de Txai Ferraz e Vinícius Gouveia (16 e 15 anos de idade, respectivamente, no dia do lançamento do filme), levou dois anos e meio para ser produzido. Com um elenco de aproximadamente vinte pessoas, locação em diversos ambientes públicos e privados, foi totalmente produzido, dirigido e montado por adolescentes.
- 3 Vinícius Gouveia foi premiado com o vídeo *Human Colours* (2008) e Bruna Monteiro com o vídeo *New Eyes* (2009). O prêmio consistiu em uma viagem de quinze dias aos Estados Unidos da América para fazer um curso na área de audiovisual.
- 4 Txai Ferraz, Vinícius Gouveia, Bruna Monteiro e Larissa Cavalcanti foram selecionados para participar de uma oficina de audiovisual no Canal Futura, no Rio de Janeiro, com duração de um mês. Na oficina, produziram filmes e estabeleceram contatos. Formaram um grupo independente que cobriu o CINE-PE 2010, importante festival de cinema de Pernambuco, para o Geração Futura.
- 5 O vídeo *Human Colours* (2008), de Vinícius Gouveia, foi selecionado para ser apresentado na referida mostra.
- 6 Kelle Lima e Txai Ferraz foram selecionados para participar de uma das oficinas oferecidas pelo Projeto Oficinas Tela Brasil 2009.
- 7 O filme *Fôlego*, dirigido por Larissa, foi selecionado para a Mostra Competitiva de Curtas Pernambucanos do Cine-PE 2010.
- 8 Em 2010, dois filmes dirigidos por Vinícius Gouveia, *Renan* (2010) e *Coffee and Pills* (2010), foram selecionados para as mostras competitivas "Drama" e "Comedy" do High School Filmmakers Showcase, respectivamente.
- 9 A equipe composta por Bruna Monteiro, Caio Azuirson, Fernanda Lima, Larissa Cavalcanti e Txai Ferraz foi premiada, com uma viagem para São Paulo e Florianópolis, pelo filme *Recife 85* (2010).
- 10 A pesquisa a que me refiro, *Sonhos em movimento* (Pinheiro 2015), analisou a produção audiovisual independente, sem a tutela de instituições educacionais, de seis adolescentes – Bruna Monteiro, Kelle Lima, Larissa Cavalcanti, Rodrigo Azevedo, Txai Ferraz e Vinícius Gouveia –, e o envolvimento com o cinema e produção audiovisual de outros dois adolescentes – Caio Azuirson e Fernanda Lima.
- 11 O livro de Amanda Nogueira (2009) é uma referência importante no que tem sido chamado de Novo Ciclo de Cinema em Pernambuco.
- 12 Talvez, o mais importante a dizer dessa Mostra Imaginária, é que em sua narrativa os realizadores adolescentes dialogam com personagens de filmes, livros, com cineastas, cientistas, e personagens elaborados especialmente para compô-la. O formato do texto que ora apresento, não dá a ver a riqueza polifônica dessa narrativa ficcional construída a partir de intensa pesquisa bibliográfica, filmica e de entrevistas.
- 13 Desde 2008, o YouTube possui seu próprio editor de vídeo. Em 2011, a plataforma melhorou sua integração com o WeVideo, outro serviço de edição de vídeo em nuvem, com recursos avançados e planos de assinatura gratuitos e pagos.
- 14 O YouTube disponibiliza uma biblioteca de áudios para ser incorporada aos vídeos que serão publicados na plataforma, Youtube Audio Library. Centenas de músicas e efeitos sonoros são disponibilizados gratuitamente. Outras músicas são liberadas em troca de propagandas em vídeo adicionadas a cada exibição do produto no YouTube. Também é possível trocar alguma faixa de áudio (AudioSwap) com problemas de direitos autorais usando as ferramentas disponíveis no site. Além da biblioteca do YouTube existem inúmeras plataformas gratuitas para baixar músicas e sons como Royalty Free Music by Bensound, Freesound e Free Music Archive.

- 15 Em janeiro de 2012, eclodiu uma grande campanha na internet contra três propostas de legislação de alcance global: SOPA – Stop Online Piracy Act, proposta de lei contra a pirataria on-line apresentada em outubro de 2011 nos Estados Unidos; PIPA – Protect IP Act, Lei proposta, em maio de 2011, nos Estados Unidos pelo senador Patrick Leahy, com o intuito de combater sites relacionados à pirataria, especialmente aqueles hospedados fora desse país; ACTA – Anti-counterfeiting Trade Agreement, tentativa de tratado comercial internacional para proteger direitos autorais, patentes. Essa legislação interessava principalmente às grandes empresas de entretenimento que tiveram seus lucros diminuídos com a livre circulação de conteúdo na web. A campanha de proporções mundiais com ações virtuais, hackerativismo e passeatas nas ruas, conseguiu desacelerar as investidas americanas de legislar contra a livre circulação de conteúdo na internet. Apesar disso, nesse mesmo período, inúmeros sites que disponibilizavam cópias de livros, músicas, filmes e sites de compartilhamento de arquivos como o MegaUpload, foram tirados do ar, este último por uma ação do FBI.
- 16 Refiro-me ao vídeo *Charlie bit my finger* que em fevereiro de 2015 registrava mais de oitocentos e dez milhões de acessos e gerou uma renda de, pelo menos, quinhentos mil dólares aos pais das crianças (Cf. Freeman 2012).
- 17 Infelizmente, nem sempre a exposição da vida pessoal na internet é consensual. Existem casos trágicos de publicações de fotos íntimas por parceiros informados com o fim de uma relação amorosa. As vítimas da chamada “pornografia de vingança” são principalmente mulheres adultas e adolescentes. No Brasil, há registros de vários casos em que o único caminho encontrado por aquelas que tiveram suas fotos ou vídeos expostos foi o suicídio (INTIMIDADE, 2013).
- 18 “[...] Estas novidades [as redes de sociabilidade] transformaram a tela de qualquer computador em uma janela sempre aberta e ‘ligada’ a dezenas de pessoas ao mesmo tempo. Enquanto o portal de relacionamentos Orkut se tornou um fenômeno majoritariamente brasileiro, com cerca de 24 milhões de usuários desta nacionalidade (mais da metade do total), jovens do mundo inteiro frequentam e ‘criam’ espaços semelhantes. Calcula-se que 60% dos adolescentes dos Estados Unidos, por exemplo, já utilizam habitualmente essas redes” (Sibília 2008, 12). Do outro lado do Atlântico, no velho continente, a primeira pesquisa do Foro Generaciones Interactivas en Espana apontou que “Quatro em cada dez jovens têm website próprio ou é gerador de conteúdos digitais e 70% utiliza as redes sociais” (González 2009). Uma das características dessas redes de sociabilidade é a fragilidade de sua existência. Em 2011, aqueles que utilizavam as redes sociais puderam perceber a vertiginosa migração dos usuários brasileiros do Orkut para o Facebook. Depois de ouvirmos por muito tempo: “O Orkut morreu!”, recebemos, em julho de 2014, a declaração oficial de que famosa rede de relacionamentos seria desativada em setembro do mesmo ano. Ao mesmo tempo, o Facebook cresce vertiginosamente. Cerca de 240 milhões de pessoas acessaram a rede em 2014, dos quais 47 milhões eram do Brasil (Micali 2014). Em junho de 2017 o Facebook anunciou a marca de 2 bilhões de usuários em todo o mundo (Agência Brasil 2017).
- 19 Segundo as estatísticas do YouTube, em fevereiro de 2015 a plataforma tinha mais de um bilhão de usuários e trezentas horas de vídeo eram enviadas a cada minuto. “Todos os dias as pessoas assistem centenas de milhões de horas de vídeo no YouTube e geram bilhões de visualizações.” Metade dessas visualizações são realizadas em dispositivos móveis (Cf. Estatística 2015).
- O número de acessos a vídeos também cresceu no Facebook: em janeiro de 2015 foi anunciada a marca de três bilhões de acessos diários. Interessado em ampliar essa fatia do mercado, o Facebook comprou a QuickFire Networks, “startup de vídeo que foi projetado para oferecer arquivos de vídeo de alta qualidade, usando uma largura de banda menor” (Lunden 2015). Ao integrar a QuickFire ao Facebook, a empresa está de olho nos usuários de dispositivos móveis, responsáveis por uma larga fração dos acessos diários à rede social.
- 20 O Kinodot foi criado em 2012, como um festival online. Em 2017, passou a exibir filmes em salas de cinema em São Petersburgo, Rússia. O seu nome atual é Kinodot Experimental Film Festival.
- 21 Em 2010: Taka{Voir} - Festival de films avec téléphones mobiles.
- 22 Os vídeos produzidos nesse projeto não podem ter diálogos verbais ou narração. São elaborados apenas com imagens, sons e música.
- 23 Zygmunt Bauman, em seu livro *Identidade*, alerta-nos para a fluidez e ambivalência dessas identidades no mundo líquido-moderno e mesmo do que ele chama de “comunidades guarda-roupa” (Bauman 2013, 37).
- 24 A trigésima edição do RLV está programada para maio de 2018.
- 25 Na França, por exemplo, a produção e divulgação de vídeos com celulares ou câmeras domésticas atingiu tamanha proporção que obrigou as escolas a debaterem em seu interior a questão do direito de uso da imagem (Takhedmit, 2010). O blog do YouTube, no artigo intitulado *Proteja-se a si mesmo, as pessoas que aparecem em seu vídeo e seus direitos humanos no YouTube*, aborda questões gravíssimas decorrentes da divulgação de imagens e que dizem respeito, inclusive, à integridade física daqueles que estão sendo expostos na web (Grove e Padania, 2010).
- 26 É importante destacar a fala de Vinícius Gouveia, quando confrontado com essa análise: “Quando eu fiz a montagem, ela simplesmente casava as coisas! Eu fiquei chocado! Eu ficava vendo que som e imagem tinha muito a ver! Falei, perfeito, perfeito! Botei a pista de áudio, fui botando as imagens, fui construindo, perfeito, ótimo, parabéns! Tanto que depois pra fazer a versão... porque primeiro eu narrei em inglês, ficou uma droga, mas tava casando tudo direitinho. Quando Fernanda [Fernanda Lima] entrou, eu tive que mudar o áudio! Já foi um trabalho muito maior de resincrar tudo, e continuar aquele mesmo discurso, aquela mesma palavra, a mesma frase, com aquelas imagens. Isso foi muito difícil depois de tentar resincrar tudo, sabe? Mas a montagem eu fui colocando, achei que tava casando e fui caminhando em frente. Mas não tinha nenhuma crítica aos Estados Unidos, não. Pode parecer isso, mas eu juro que não foi, até porque o concurso era pros Estados Unidos – não sou um vendido, tá?! –, mas ao mesmo tempo era um interesse meu muito grande de ter essa oportunidade... Eu estudei em colégio público, meus pais não são ricos, e... assim, né?” (em depoimento à autora, 09 de janeiro de 2014). Optei por incorporar o contraditório, e a ideia de que uma obra de arte, a partir do momento que é tornada pública, está sujeita a inúmeras interpretações, inclusive àquelas divergentes da proposta original do autor/a.

## BIBLIOGRAFIA

Afrinolly Short Film Competition. <http://afrinollyshortfilmcompetition.com/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Agência Brasil. 2017. *Facebook alcança marca de 2 bilhões de usuários*. 27 mar. [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/tecnologia/2017/06/27/interna\\_tecnologia,710475/facebook-alcanca-marca-de-2-bilhoes-de-usuarios.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/tecnologia/2017/06/27/interna_tecnologia,710475/facebook-alcanca-marca-de-2-bilhoes-de-usuarios.shtml). Acesso em: 25 abr. 2018.

Almeida, Maria Conceição de e Edgard de Assis Carvalho. 2009. *Cultura e pensamento complexo*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

Bachmann, Vera Lúcia e Ney Hamilton Michaud. 2004. *O cinema e sua influência sobre a imaginação do adolescente*. TV UFPR. [Entrevista: Vera Lúcia Bachmann, mestre em psicologia (entrevistada); Ney Hamilton, UFPR (entrevistador)]. <http://hdl.handle.net/1884/6927>. Acesso em: 19 out. 2012.

Bauman, Zygmunt. 2013. *Identidade*. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

Bergala, Alain. 2008. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Traduzido por Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.

Bezerra, Gilson de Medeiros. 2005. *Educar para a vida: uma pedagogia da resiliência na escola*. Dissertação de Mestrado,

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/730>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- Business Wire. 2009. *O Departamento de Estado dos EUA anuncia vencedores do concurso global de vídeo on-line*. 19 mar. <http://www.businesswire.com/news/home/20090319006369/pt/#.Uyh8BVzfZGY>. Acesso em: 18 mar. 2014
- Colman, Felicity. 2005. Hit Me Harder: The Transversality of Becoming-Adolescent. *Women: a cultural review*. v. 16, n. 3. <https://doi.org/10.1080/09574040500321420>. Acesso em: 14 maio 2010.
- Cyrułnik, Boris. 2006. *Falar de amor à beira do abismo*. Traduzido por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- Doshi, Rushabh e Joshua Siegel. 2010. *Edição de vídeo em nuvem*: o YouTube Vídeo Editor oferece uma nova ferramenta para a edição básica. 17 jun. <http://youtubeblog.blogspot.com/2010/06/edicao-de-video-em-nuvm-o-youtu-be.html>. Acesso em: 20 out. 2012.
- Estatística*. 2015. <http://www.youtube.com/yt/press/pt-BR/statistics.html>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- Festival do Minuto*. <http://festivaldominuto.com.br/>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- Freeman, Kate. 2012. 'Charlie bit my finger' has earned \$500,000 in 5 years [VIDEOS]. 30 mar. <http://mashable.com/2012/03/30/charlie-bit-my-finger/>. Acesso em: 30 out. 2012.
- Fresquet, Adriana e Márcia Xavier, org. 2008. *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD – LISE – FE/UFRJ.
- Fresquet, Adriana, org. 2007a. *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Fresquet, Adriana, org. 2010. *Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD – LISE – FE/UFRJ.
- Fresquet, Adriana. 2007b. Cinema, infância e educação. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3495--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf). Acesso em: 26 abr. 2010.
- Fresquet, Adriana. 2013. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- González, Diana. 2009. *Internet supera ya a la televisión y al móvil en las preferencias de niños y adolescentes*. 23 nov. <http://www.generacionesinteractivas.org/wp-content/uploads/2009/11/Nota%20DEF%20Gill.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2010
- Grove, Steve e Sameer Padania. 2010. *Proteja-se a si mesmo, as pessoas que aparecem em seu vídeo e seus direitos humanos no YouTube*. 5 jul. <http://youtubeblog.blogspot.com/2010/07/proteja-se-si-mesmo-as-people-que.html>. Acesso em: 19 out. 2012.
- Hoisel, Beto. 1998. *Anais de um simpósio imaginário: entretenimento para cientistas*. São Paulo: Palas Athenas.
- Kinodot Experimental Film Festival*. <http://kinodot.com/>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- Lima, Dellani e Marcelo Ikeda. 2011. *Cinema de garagem: um inventário afetivo sobre o jovem cinema brasileiro do século XXI*. Fortaleza: SuburbanaCo.
- Lima, Luiz Claudio Motta. 2009[?]. Os Professores e os alunos no cinema: deseducando o olhar. *Seminário Nacional de Educação Popular em Audiovisual*. [http://www.fepabrasil.org.br/files/Deseducando%20o%20Olhar%20%20Luiz%20Cl%20C3%A1udio%20Lima%20%E2%80%93%20Cineclub%20Sub%20C3%BArbio%20em%20Transe%20\(R\).pdf](http://www.fepabrasil.org.br/files/Deseducando%20o%20Olhar%20%20Luiz%20Cl%20C3%A1udio%20Lima%20%E2%80%93%20Cineclub%20Sub%20C3%BArbio%20em%20Transe%20(R).pdf). Acesso em: 26 abr. 2010.
- Lunden, Ingrid. 2015. *Facebook now has over 3B video views per day*. 28 jan. <http://techcrunch.com/2015/01/28/facebook-now-has-3b-video-views-per-day/>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- Martin, Marcel. 2003. *A linguagem cinematográfica*. Traduzido por Paulo Nevez. São Paulo: Brasiliense.
- Maturana, Humberto. 1998.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Traduzido por José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Mccord, Larken. 2007. Pictures of Girlhood: Modern Female Adolescence on Film. *Journal of American Culture* (2003), v. 30, n. 1, 129-30, mar. [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external\\_link\\_maincontentframe.jhtml?\\_DAR-GS=/hww/results/results\\_common.jhtml.43](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DAR-GS=/hww/results/results_common.jhtml.43)>. Acesso em: 3 maio 2010.
- Meyers, Todd e Richard Baxstrom. 2006. Lorsque le cinéma pense l'affect: le gigolo et sa magie douce. *Parachute*, n. 121, 98-119, jan./fév./mar. [http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external\\_link\\_maincontentframe.jhtml?\\_DAR-GS=/hww/results/results\\_common.jhtml.43](http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DAR-GS=/hww/results/results_common.jhtml.43). Acesso em: 03 maio 2010.
- Micali, Bruno. 2014. *Facebook traz números promissores: Brasil tem guinada de acessos via mobile*. 10 dez. <http://www.tecmundo.com.br/facebook/69189-facebook-traz-numeros-promissores-brasil-tem-guinada-acessos-via-mobile.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- Miranda, André. 2013. Documentário colaborativo sobre o movimento Occupy Wall Street é exibido no Festival do

- Rio. Globo.com, 03 out. [https://www.withoutabox.com/03film/03t\\_fin/03t\\_fin\\_fest\\_01over.php?festview=&festival\\_id=8780](https://www.withoutabox.com/03film/03t_fin/03t_fin_fest_01over.php?festview=&festival_id=8780). Acesso em: 15 dez. 2014.
- Morin, Edgar. 1997. *O cinema ou o homem imaginário*. Traduzido por António-Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Moseng, Jo Sondre e Håvard Andreas Vibeto. 2012. Double Allegiance: Digital Natives as Filmmakers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 7, n. 04, 236-252. [http://www.idunn.no/file/pdf/57671189/double\\_allegiance\\_digital\\_natives\\_as\\_filmmakers.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/57671189/double_allegiance_digital_natives_as_filmmakers.pdf). Acesso em: 19 abr.2015.
- Notícias r7. 2012. *Youtube aumenta em 100% número de acessos diários em 2012*. 23 jan. <http://noticias.r7.com/jornal-da-record-news/2012/01/23/youtube-aumenta-em-100-o-numero-de-acessos-diaros-em-2012/>. Acesso em: 02 nov. 2012.
- O Globo. 2009. *Profissão: cineasta...* Rio de Janeiro, 15 set. [Academic OneFile. Web, 3 maio 2010]. <http://find.gale-group.com/gtx/infomark.do?&contentSet=IAC-Document&type=retrieve&tabID=T004&prodId=AONE&docId=CJ207821191&source=gale&srcprod=AONE&userGroupName=capes2&version=1.0>. Acesso em: 28 abr. 2010.
- Oliveira, Rosana Alves. 2013. *A produção de vídeo por celular e a representação de identidades juvenis: estudo com participantes do projeto Telinha de Cinema*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. <http://hdl.handle.net/10482/13225>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- Pinheiro, Jane. 2015. *Sonhos em movimento: I Mostra de Audiovisuais produzidos por adolescentes no Recife do século 21*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3688>. Acesso em 18 abr. 2018.
- Sibília, Paula. 2008. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva, Geane Carla da, Mercicleide Ramos de Almeida, e Thaísa Lucindo Aureliano. 2007. *Cinema por celular: um experimento de linguagem audiovisual*. In INTERCOM 2007, CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30, 159-162. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0159-2.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.
- Sotomaior, Gabriel de Barcelos. 2007. *Uma webcam na frente e uma idéia na cabeça, autoria, subjetividade e autorreflexividade*. FAMECOS/PUCRS, [Sessões do imaginário], Porto Alegre, v. 18, 12-22. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/2584/2005>. Acesso em: 29 out. 2012.
- Takavoir. <https://www.takavoir.fr/>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- Takhedmit, Lee. 2010. *Le droit à l'image*. <<http://www.takavoir.fr/2010/03/un-deux-droit-filmez/#more-676>. Acesso em 29 out. 2012.
- YouTube Blog. 2008. *Adicione música aos seus vídeos usando o AudioSwap e o Rumblefish*. 24 dez. <http://youtubebrblog.blogspot.com/2008/12/adicione-musica-aos-seus-videos-usando.html>. Acesso em: 20 out. 2012.
- Zaslow, Emilie e Allison Butler. 2002. "That It Was Made by People Our Age Is Better": Exploring the Role of Media Literacy in Transcultural Communication. *Journal of Popular Film and Television*, v. 30 n. 1, 31-40, Spring. [http://content.ebscohost.com/pdf13\\_15/pdf/2002/JFT/01Mar02/6352163.pdf?T=P&P=AN&K=6352163&EbscoContent=dGJyM-NXb4kSeqK44zdnyOLCmr0ieprRSsqi4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrtIGuq7FJuePfgexx%2BEu3q64A&D=aph](http://content.ebscohost.com/pdf13_15/pdf/2002/JFT/01Mar02/6352163.pdf?T=P&P=AN&K=6352163&EbscoContent=dGJyM-NXb4kSeqK44zdnyOLCmr0ieprRSsqi4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrtIGuq7FJuePfgexx%2BEu3q64A&D=aph). Acesso em: 23 abr. 2010.

#### Filmografia

- Ataque de tubarão branco contra uma foca*. Publicado em 09 out. 2007 por Joel Caetano. [http://m.youtube.com/watch?v=hBdytJIHG3M&desktop\\_uri=%2Fwatch%3Fv%3DhBdytJIHG3M&gl=B](http://m.youtube.com/watch?v=hBdytJIHG3M&desktop_uri=%2Fwatch%3Fv%3DhBdytJIHG3M&gl=B). Acesso em 19 nov. 2012.
- Bárbara, a bárbara I*. 2008. De Txai Ferraz e Vinícius Gouveia.
- Bárbara, a bárbara II*. 2009. De Larissa Cavalcanti, Txai Ferraz e Vinícius Gouveia.
- Charlie bit my finger – again!* Publicado em 22 maio 2007 por HDCYT. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_OBIGsz8sSM](https://www.youtube.com/watch?v=_OBIGsz8sSM). Acesso em 15 abr. 2018.
- Coffee and Pills*. 2010. De Vinícius Gouveia.
- Des trains et des maisons: Conférence de Tanguy Viel*. La Cinemathèque française. 07 fev. 2011. ItuneU.
- Dialogue avec David Lynch (À propôs de Mulholland Drive): Serge Toubiana s'entretien avec le realisateur autour de son film Mulholland Drive*. La Cinemathèque française. 13 out. 2010. ItuneU.
- Dialogue avec David Lynch: rencontre animé par Serge Toubiana*. La Cinemathèque française. 13 out. 2010. ItuneU.
- Entre os Muros da Escola [Entre les Murs]*. 2008. De Laurent Cantet.
- Eu tenho um sonho [Parte 1]*. 1963. Martin Luther King Jr. 28 de agosto. <http://www.youtube.com/watch?v=HbQC9ikiKIL>. Acesso em: 14 ago. 2013.
- Eu tenho um sonho [Parte 2]*. 1963. Martin Luther King Jr. 28 de agosto. <http://www.youtube.com/watch?v=E1sxSqUsxlc>. Acesso em: 14 ago. 2013.

- Human Colours*. 2008. De Vinícius Gouveia. <http://www.schooltube.com/video/d326cb1a7b71414782bc/human%20colours> [versão original em inglês]. Acesso em: 18 mar. 2018.
- L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat*. 1895. De Louis Lumière e Auguste Lumière.
- Mulholland Drive*. 2001. De: David Lynch.
- New eyes*. 2009. De Bruna Monteiro. <http://www.youtube.com/watch?v=NwY3Prf3KNg>. Acesso em: 02. mar. 2018.
- O grande ditador*. 1940. De Charles Chaplin.
- Recife 85*. 2010. De Bruna Monteiro. <http://vimeo.com/12848837>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- Renan*. 2010. De Vinícius Gouveia. <http://www.youtube.com/watch?v=5vUn3POaQms>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- Repas de bébé*. 1895. De Louis Lumière e Auguste Lumière.
- Small daring boy*. Postado por BLACKOLEG. [http://www.youtube.com/watch?v=5P6UU6m3cqk&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=5P6UU6m3cqk&feature=player_embedded). Acesso em: 06 jul. 2010
- Sortie de l'usine Lumière à Lyon*. 1895. De Louis Lumière e Auguste Lumière.
- Tripé*. 2007. De Bruna Monteiro, Fernanda Lima, Txai Ferraz, Vinícius Gouveia e Vitor Hugo Antero. Orientação: Suzano Guimarães e Jane Pinheiro.

## **PARTE II**

# **CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA**

# EXPRESSIONISMO E TEMA DO VAMPIRO EM *SHADOW OF A DOUBT* (MENTIRA) DE ALFRED HITCHCOCK

RAFAEL GOMES FILIPE

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

## RAFAEL GOMES FILIPE PH.D

Rafael Gonçalo Pimentel Gomes Filipe (1944) é licenciado em Filosofia (1977) pela Universidade Clássica de Lisboa e doutorado em Ciências da Comunicação e da Cultura pela Universidade Nova de Lisboa (2003). Professor associado na U.L.H.T. desde 2004, tem diversificado a pesquisa pelas obras de Max Weber e Nietzsche, sociologia da comunicação (Erving Goffman e Niklas Luhmann), retórica e argumentação, e pelos estudos fílmicos. Nesta área, a Julian Jaynes Society (EUA) publicou em setembro de 2017 um e-book (162 páginas) do autor com o título 'Revisiting Alfred Hitchcock's 'Vertigo' and 'Psycho' through the Lens of Julian Jaynes's Theory'.

### RESUMO

Após uma apresentação geral de *Shadow of a Doubt* (1943) – tema, personagens e lugar na obra do realizador – procedemos a uma caracterização do expressionismo especificamente Hitchcockiano, ilustrada pelo tratamento reservado por Hitchcock ao tema do vampiro. Ao longo de um processo de *close reading* de imagens, fotogramas e cenas de *Shadow of a Doubt* e de filmes de Murnau, com relevo para *Nosferatu* (1922), pudemos evidenciar como Hitchcock assimila e recria técnicas e ideias estéticas do expressionismo alemão, bem como, o que constitui novidade, a maneira como selecciona e se inspira em conteúdos desses filmes para a produção do seu. O mesmo procedimento Hitchcockiano foi aplicado a imagens e passagens significativas do romance *Dracula*, de Bram Stoker, que inspiraram Hitchcock.

**Palavras-chave:** Hitchcock, Murnau, Vampiro, Drácula, Nosferatu, expressionismo.

### ABSTRACT

Beginning with a general introduction to Hitchcock's film *Shadow of a Doubt* (1943), we proceeded subsequently to the characterisation of Hitchcock's personal brand of expressionism, focusing on the theme/motif of the Vampire. We could then discover that the director was inspired by, selected and assimilated, imprinting on them his unique personal style, many images, shots and sequences of Murnau's films *Nosferatu* (1922) and *Faust* (1926). The same procedure was applied successfully to important images and passages of Bram Stoker's novel *Dracula*, that Hitchcock took to profit on the plot and images of *Shadow of a Doubt*.

**KEYWORDS:** Hitchcock, Murnau, Vampire, Dracula, Nosferatu, expressionism.

## 1. *Shadow of a Doubt* – apresentação geral e primeiro lineamento do tema do Vampiro

*Shadow of a Doubt* (1943), entre nós, *Mentira*, é um filme de Alfred Hitchcock cujos exteriores foram quase inteiramente rodados em Santa Rosa, uma pequena cidade do Norte da Califórnia então com menos de 15.000 habitantes, mas em pleno crescimento. Características fortemente contrastantes com as do último filme que ele realizara e estreará, com o maior êxito, em 1942, *Saboteur* (Sabotagem), que é, todo ele, à maneira de *The Thirty-nine Steps* (*Os Trinta e Nove Degraus*), de 1935, um thriller de espionagem que nos leva da Califórnia às grandes cidades da costa leste dos EUA, na alucinante perseguição a um bando heteróclito de espiões e bombistas pró-Nazis americanos. Todavia, parafraseando Peter Conrad, diremos que, com olhar clínico, Hitchcock também nos dá conta, no filme, dos detritos que o sonho americano deixa atrás de si, ao passo que a paisagem americana permanece invisível, bloqueada por cartazes e *outdoors* transbordantes de publicidade a combustíveis para os carros, a bebidas refrescantes que renovam a energia corporal, ou mesmo a empresas que prometem 'Belos Funerais' (Conrad 2001:123-124). Em contrapartida, em Santa Rosa, como comenta John Orr, "Vêem-se soldados em uniforme a andar pela cidade, mas parece não haver restrições à vida dos civis, todos se mostram descontraídos e cordiais, e não se faz referência à guerra" (Orr 2005: 103). Naquele mundo ordenado que é a cidadezinha, um mundo de que está ausente a política, em tudo oposto ao de *Saboteur*, a única ameaça exterior será, afinal, o Tio Charlie.

A história do filme foi sugerida a Hitchcock por um escritor de origem inglesa, Gordon McDonell – autor de romances policiais e de aventuras, alguns deles já adaptados ao cinema – casado com uma próxima

colaboradora de David O'Selznick, o célebre produtor que levava Hitchcock para a América. Em Maio de 1942, Hitchcock e McDonell almoçaram juntos, num restaurante. O escritor narrou-lhe então a história do 'Tio Charlie', um homem elegante, bem-sucedido na vida, algo complacente, que se desloca a uma cidade da Califórnia para visitar a família, que não via há dez anos. O casal, pessoas de meia-idade, tinha um filho de 19 anos e uma filha de 18. Esta, Charlotte, de grande encanto pessoal, era mais conhecida pelo nome de Charlie, em honra do tio, de quem era a sobrinha preferida. Charlotte, porém, começa a suspeitar – com razão – de que o tio é um assassino em série, perseguido pela polícia. Quando este descobre que ela sabe a verdade, decide matá-la, para o segredo não ser revelado. E a história acaba durante um piquenique, com a morte do tio, que cai num precipício ao atacar a sobrinha.

A história vinha ao encontro do que Hitchcock queria, doravante: abordar cada vez mais, em vez de histórias situadas em ambientes tradicionais britânicos, já bastante artificiais na altura, como fora o caso de dois dos três filmes até então por ele rodados nos Estados Unidos, *Rebecca* (1940) e *Suspicion* (*Suspeita*), em 1941. Ou seja, Hitchcock pretendia histórias situadas em ambientes americanos genuínos, como as pequenas cidades que vinham crescentemente alterando a paisagem rural americana. McDonell forneceu-lhe uma sinopse do argumento de seis páginas, ficando-se por aí a sua colaboração. Hitchcock estava preocupado com o adjectivo 'convencional', na frase 'uma pequena cidade americana convencional', que figurava no referido resumo, assunto a que voltaria num memorando de 13 de Janeiro de 1943 sobre a preparação do filme (Pomerance 2013: 49-50). Não pretendia focar apenas o passado rural, com as suas personagens estereotipadas, mas uma cidade já, em parte, invadida pelos *males* modernos – cinema, rádio, jukeboxes, profusa iluminação nocturna e anúncios luminosos de néon – palco ideal para a apresentação de uma família simpática, com membros bem individualizados: o irmão de 19 anos é substituído por dois, uma rapariga mais nova que Charlie e um miúdo, que, juntamente com alguns vizinhos, se prestariam a cenas de comédia, em especial as personagens não envolvidas no núcleo da intriga (McGilligan 2004: 308).

Hitchcock pretendia agora encontrar um argumentista especial, alguém que fosse, ao mesmo tempo, um escritor consagrado, versado na área dos Temas Americanos. O realizador assistira à representação e apreciara bastante uma peça de Thornton Wilder, *Our Town*, que ele qualificaria de 'maravilhosa' na célebre entrevista com Truffaut (Truffaut 1984: 152) – panorama da vida numa pequena cidade da Nova Inglaterra – e ganhara com ela o Prémio Pulitzer. Hitchcock não tardou a convidar o dramaturgo, que logo e de bom grado aceitou, ao que não terá sido alheia a generosa remuneração contemplada no contrato, numa altura em que Wilder estava em vésperas de ser mobilizado, por sua iniciativa (McGilligan 2004: 309).

Hitchcock estava ainda indeciso quanto à abertura e ao final do filme, partes e cenas que sempre considerava da maior importância e às quais sempre dispensou o maior cuidado. Pretendia introduzir um prelúdio que mostrasse o Tio Charlie antes da sua chegada à pequena cidade. Wilder propôs-lhe uma sequência de abertura em que o tio se esconde no espaço confinado de uma pensão barata, num arrabalde degradado de New Jersey; a polícia já anda no seu encalço, e o homem reflecte no que fará a seguir. O dramaturgo foi ainda mais longe, e sugeriu-lhe uma novela de Hemingway (*The Killers*), em que um homem, deitado na cama e às escuras, está à espera de ser morto. O realizador, agradavelmente surpreendido, logo aceitou a ideia. Da colaboração entusiástica entre ambos resultaram rápidos progressos no filme, alterações da intriga e cenas adicionais escritas por Wilder.

Não tardou que o dramaturgo acompanhasse o realizador a Santa Rosa para escolherem os possíveis locais das filmagens exteriores. Percorreram as ruas, falaram com funcionários municipais e retiveram locais e edifícios, alguns dignos de figurarem em postais ilustrados, como a biblioteca/hemeroteca pública, a estação dos comboios e a imponente agência bancária. Numa avenida sombreada por árvores frondosas, Hitchcock estacou diante de uma residência privada, logo decidindo ser ali que a família Newton iria residir. De regresso a Hollywood, não tardariam a conceber as cenas finais do filme e a concluir o guião. Sem que isso afectasse o seu excelente relacionamento com Wilder, Hitchcock contratou, após a saída daquele, a guionista Sally Benson, para proceder a uma definição mais completa e modernista das personagens e dar um toque mais acentuado de modernidade a Santa Rosa.

Joseph Cotten foi contratado para o papel do Tio Charlie, e estava desejoso de trabalhar com Hitchcock, depois de o ter feito com Orson Welles em dois filmes grandiosos que lhe deram merecida fama, *Citizen Kane* (1941) e *The Magnificent Ambersons* (1942), mas andava preocupado com o desempenho do papel de

um homem, como ele escreveria,

com uma filosofia extremamente complexa, que preconizava o extermínio de ricas viúvas cujas ambições gananciosas tinham recompensado os maridos com dispendiosos funerais (McGilligan 2004: 315).

O que o levou a pedir o conselho do realizador sobre como pensava e se comportava aquela personagem. Hitchcock e Cotten combinaram almoçar juntos para discutir o assunto. O actor interrogava-se sobre o que se passaria na cabeça de um criminoso habitual ao avistar um polícia. Medo, culpa? Hitchcock respondeu-lhe logo:

Oh, nada disso! O tio Charlie não sente qualquer espécie de culpa. Para ele, a eliminação das suas viúvas é um compromisso ideal, um contributo sociológico importante para a civilização. Lembre-se que, quando John Wilkes Booth saltou para o palco no Teatro Ford, depois de ter disparado aquele tiro fatal [que matou o presidente Lincoln], ficou imensamente desapontado por o não terem aplaudido de pé" (McGilligan 2004: 316).

Estacionado o carro, os dois seguiram a pé até ao restaurante. Hitchcock, durante o percurso, pediu a Cotten que o avisasse quando tivesse detectado um possível candidato a criminoso. Cotten indicou alguém em que terá surpreendido um olhar enviesado, suspeito. Ao que Hitchcock respondeu: "Meu caro Watson, esses olhos não são enviesados, mudaram, simplesmente, de direcção. Mudaram para se concentrarem naquela bela perna a sair de um carro." O realizador acompanhou estas palavras com um redireccionamento dos seus próprios olhos, 'tal como a sua câmara o poderia fazer num filme, ao examinar cuidadosamente o seu alvo' (McGilligan 2004: 316).

Acendeu-se uma luz na cabeça de Cotten:

O que você está a tentar dizer é, ou melhor, o que eu digo que você está a dizer, é que um criminoso se parece e se movimenta como qualquer outra pessoa." Ou vice-versa." - comentou Hitchcock – com cortante e lacónico humor. " E acrescentou: "A lição do dia de hoje terminou" (McGilligan 2004, 316).

Na viagem de regresso, Hitchcock referiu – de maneira casual, como se a coisa lhe tivesse ocorrido nesse instante – que planeava utilizar no filme um fragmento de uma muito conhecida valsa da 'Viúva Alegre', como leitmotiv. Uma imagem recorrente de pares revolteando num salão oitocentista, sublinhada pela melodia popular, lembraria aos espectadores a verdadeira natureza do Tio Charlie, além de que poderia induzir subtilmente Cotten a cantarolá-la, sem dar por isso. Ao despedir-se, Hitchcock ainda dispensou ao seu novo amigo um último conselho para ser levado a sério: "Penso que o nosso segredo está em obtermos um efeito de emoção em contraponto. Esqueça tentar intelectualizar o Tio Charlie. Limite-se a ser você mesmo. Digamos que a chave da nossa história radica no contraponto emocional; o que parece ser uma coisa terrivelmente intelectual. Até à vista, no estúdio, meu velho" (McGilligan 2004: 316). Mais tarde, Cotten, comentando a sua colaboração com Hitchcock, diria: "Nunca foi mais fácil trabalhar com um realizador" (Spoto 1999: 259). Quanto ao desempenho do actor, David Thomson, um dos maiores críticos de cinema dos nossos dias, consideraria o desempenho de Cotten no papel do tio assassino 'perturbadoramente bom' (Thomson 2014: 220).

A artista contratada para o papel de jovem Charlie, na impossibilidade de ser Olívia de Havilland, que Hitchcock inicialmente pretendia, foi a graciosa e afável Teresa Wright. Esta, como informa Spoto,

recebera nomeações para os Óscares pelos seus primeiros três filmes – *The Little Foxes*, *Mrs Miniver* e *Pride of the Yankees* – tendo conquistado o galardão pelo seu papel em *Mrs Miniver*. A sua carreira na Broadway começara como substituta da actriz Dorothy Mc Guire na produção de *Our Town*, e é plausível que o próprio Thornton Wilder a sugerisse a Hitchcock para o papel da sobrinha submetida a uma educação moral (Spoto 1999: 257-258).

Também Teresa teve uma conversa estimulante com Hitchcock. Como costumava fazer com as actrizes, o realizador contou-lhe tintim por tintim a história do filme, ao mesmo tempo que observava as reacções

dela. Teresa comentaria mais tarde esse encontro:

Ter um mestre em contar histórias como o Sr.Hitchcock a contar-nos uma história é uma experiência maravilhosa. Ele contou-me tudo, incluindo os sons e a música. Quando fui ver o filme, alguns meses depois de tudo terminado, vi-o e pensei, ' Eu já vi este filme. Vi-o no gabinete dele, naquele dia" (McGilligan 2004: 317).

Quanto ao desempenho dela no filme e ao que ficou a dever a Hitchcock, bastará transcrevermos esta apreciação de David Thomson:

Em *Shadow of a Doubt*, ela apanhou bem a adolescente de uma pequena cidade, incapaz de compreender a cumplicidade que sente em relação ao tio homicida. O que revela bem quão subtilmente Hitchcock soube excitar a ansiedade numa actriz com um rosto relativamente liso (Thomson 2014: 1138).

Dimitri Tiomkin, de origem russa, foi o compositor escolhido para realizar o score do filme, distorcendo a melodia original, baseada em *Lippen Schweigen (A Grande Valsa)* da opereta de Franz Léhar *Die lustige Witwe (A Viúva Alegre)*, assim convertida num poema tonal algo sinistro, muito no estilo de 'La Valse', de Maurice Ravel (McGilligan 2004: 318).

Durante muito tempo correu a notícia de que Hitchcock teria afirmado, por mais de uma vez, que *Shadow of a Doubt* era o seu filme preferido. Na longa entrevista com o realizador, Truffaut levanta a questão, ao que Hitchcock responde: 'Eu não diria que *Shadow of a Doubt* é o meu filme favorito', mas admite a possibilidade de ter dado essa impressão. A qual se deveria, para além de razões de plausibilidade e de lógica um tanto confusas, às suas

recordações muito agradáveis do trabalho sobre o filme com Thornton Wilder [em nosso entender, a principal ou até a única razão]. Na Inglaterra, eu sempre obtivera a colaboração de escritores estrelas e dos melhores guionistas, mas na América as coisas eram muito diferentes. Fui recusado por muitas estrelas e por guionistas que olhavam com desdém para o género em que trabalho. Foi por esta razão que foi para mim tão gratificante descobrir que um dos mais eminentes dramaturgos da América estava disposto a trabalhar comigo e que, efectivamente, levou a coisa muito a sério (Truffaut 1984:151-152).

Além de incluído, no genérico do filme, entre os argumentistas, Wilder foi alvo de uma homenagem rara por parte de Hitchcock, ao dedicar-lhe estas palavras que surgem no ecrã, logo antes do nome do realizador: "Desejamos agradecer a contribuição do Sr. Thorton Wilder na preparação desta produção." Interrogado por Truffaut sobre a razão desta distinção especial, Hitchcock respondeu:"Foi um gesto sentimental. Fiquei impressionado pelas suas qualidades" (Truffaut 1984: 153).

Quanto ao final do filme, começemos com uma pergunta de Truffaut a Hitchcock: "*Psycho* é o outro filme em que a sua figura central é um vilão; a personagem em *Shadow of a Doubt* goza mesmo da simpatia do público, provavelmente porque você nunca a mostra no acto de matar as viúvas." Ao que o realizador responde:

Essa pode ser uma razão, mas, independentemente disso, ele é um assassino com um ideal; é um daqueles homicidas que sentem ter uma missão de destruir. É muito possível que aquelas viúvas merecessem o que lhes aconteceu, mas, certamente, não lhe cabia a ele fazê-lo. Existe um juízo moral no filme. Ele é destruído no fim, não é verdade? A sobrinha mata acidentalmente o tio. Tudo se resume, no essencial, ao facto de os vilões não serem todos negros, e os heróis todos brancos; existem cinzentos por toda a parte. O Tio Charlie amava a sua sobrinha, mas não tanto como ela o amava. E, no entanto, ela destruiu-o. Parafrazeando Óscar Wilde:" Destruímos as coisas que amamos (Truffaut 1984: 153).

Para além de alguma irritação subjacente (já lhe deviam ter feito muitas vezes a mesma pergunta), detecta-se claramente nestas palavras a intenção de Hitchcock de justificar de alguma forma o injustificável comportamento do vilão. Esta singular posição de Hitchcock encontra plena confirmação neste comentário de

Peter Conrad:

...os filmes de Hitchcock merecem ser qualificados de religiosos. Não importa que os seus lugares de culto (...) sejam usados para cometer crimes; um crime pode ser uma oferenda sagrada a uma divindade carnívora. Nem deveria importar que os sacerdotes de Hitchcock sejam muitas vezes lobos usando coleiras de cão (...) A aversão de Cotten às viúvas ricas em *Shadow of a Doubt* é positivamente monástica. O comportamento imoral pode ser uma vocação, uma inversão assente em princípios da piedade convencional. Como diz o diabo de Milton, "Mal, sê tu o meu bem (Conrad 2001: 292).

Se quisermos aprofundar o sentido daquela zona cinzenta entre o bem e o mal, talvez a melhor explicação seja a avançada por Robin Wood, ao comentar a frase, muitas vezes ouvida, de que determinado filme de Hitchcock será 'muito inteligente' mas 'deixa um gosto desagradável na boca'. Segundo Wood, este fenómeno teria duas causas:

Uma é o complexo e desconcertante sentido moral de Hitchcock, em que bem e mal são vistos como estando entrelaçados, ao ponto de serem virtualmente inseparáveis, e que insiste na existência de impulsos malvados em todos nós. A outra é a sua capacidade de nos levar a advertir, talvez não inteiramente a um nível consciente (depende do espectador), a impureza dos nossos próprios desejos. Ambas operam geralmente, como é óbvio, em conjunto (Wood 2002: 67).

Por outro lado, cremos que Spoto percebeu o que estava em jogo nessa justificação melhor de que outros biógrafos de Hitchcock, designadamente, McGilligan. *Shadow of a Doubt* é um filme que abunda em referências pessoais, numa altura em que o realizador esperava a todo o momento a notícia do falecimento da mãe, numa Inglaterra que ele deixara pouco antes do deflagrar da guerra. Parafaseando Spoto, diremos que, quando a notícia finalmente chegou a Hitchcock, em 26 de Setembro de 1942, o funesto acontecimento, antecipado por meses de ansiedade e seguido por meses de ensimesmada tristeza, teve o condão de transformar o filme no seu todo numa chave que permite o acesso à complexidade da vida interior do homem Alfred Hitchcock, aos seus sentimentos de culpa e ao denso nó de significados que iluminam as relações de Hitchcock com a família, com o seu próprio eu dividido e com a cultura dividida da qual ele emigrara (Spoto 1999: 260).

Spoto não tem dúvida de que Hitchcock se identificava com a personagem que Cotten interpreta – ambos, o jovem Alfred e o Tio Charlie, sofreram na infância acidentes que lhes marcariam a vida; partilham a mesma nostalgia de um passado ainda recente e desprezam o presente (Spoto 1999: 261). Reforçando este ponto, Wood chamou com perspicácia a nossa atenção para a identificação 'parcial e muito complexa' do realizador, para o efeito representado pelo seu *cameo*, com o vilão de *Shadow of a Doubt*. No comboio que o leva para Santa Rosa no início do filme, o Tio Charlie simula estar muito doente e precisar de ajuda para sair do compartimento onde viaja isolado. Passa, então, com a ajuda do bagageiro, junto de uma mesa, entre duas filas de bancos, num dos quais está sentado Hitchcock, de costas para a câmara, a jogar bridge com outros passageiros. Um destes, um médico, comenta, de frente para Hitchcock: "Você também não está com bom ar." A câmara mostra-nos então, na mão do realizador/personagem que segura as cartas, o naipe completo de Espadas. O que Wood comenta, nestes termos: "Como o Tio Charlie (durante a maior parte do filme), Hitchcock 'tem todas as cartas na mão'; mas são cartas que significam a morte" (Wood 2002: 299).

Todavia, Spoto sublinha serem *dois* Charlie – o tio e a sobrinha – que, *juntos*, constituem a síntese espiritual das vertentes sombria e luminosa do Hitchcock adulto; a monstruosidade do tio e a inocência da sobrinha, virginal, inexperiente e confiante, bem patentes na verdadeira 'cena de esponsais' ('esposal scene') em que Charles Oakley enfia delicadamente no dedo de Charlie Newton o fatídico anel com a bela esmeralda verde (Spoto 1999:262).

Concluindo este ponto, escreve Spoto:

Estas duas personagens representam a dualidade dentro do próprio Hitchcock, impulsos que criaram uma tensão que ele procurou resolver com a morte do Tio Charlie e a nota de esperança

triste, no final do filme: “Ele pensava [diz Charlie, falando do tio, e talvez mais para si do que para o seu possível/impossível noivo, Jack Graham, o detective assumidamente mediano que se apaixonou por ela] que o mundo era um lugar horrível (...) Ele não poderia ser alguma vez muito feliz. Não confiava nas pessoas. Parecia odiá-las. Odiava o mundo inteiro. Dizia que pessoas como nós não faziam ideia de como o mundo era realmente (Spoto 1999:262-263).

Ao que Graham, mostrando que não sabe tudo o que ela e nós, espectadores, já sabemos, replica: “Não será tão mau assim. Mas, por vezes, é preciso estar muito atento. Parece enlouquecer [o mundo], de vez em quando. Como o teu Tio Charlie” (Spoto 1999:263). Spoto rubrica ainda uma eloquente observação final:

Alfred Hitchcock era, de facto, ambos os Charlie, uma ilustração viva do comentário de Montaigne: “Nós mesmos somos duplos, pelo que acreditamos naquilo em que descremos e não nos podemos libertar do que condenamos (Spoto 1999: 265).

Não admira, assim, que o final do filme intrigasse muitos dos seus críticos, entre eles, como vimos, Wood, para quem o projecto ideológico central do filme seria a reafirmação dos valores da família e da pequena cidade, que a acção pusera em causa. Essa reafirmação revela-se, porém, ‘completamente vazia’, pois, em termos do seu efeito emocional, o filme deixa nos espectadores um ‘gosto amargo’ difícil de dissipar (Wood 2002: 293).

A este ‘gosto amargo’ – que poderia envolver, plausivelmente, como bem conjectura Wood, o desejo de Charlie, presente a nível subliminar, de matar o tio (Wood 2002: 301) – preferimos, no entanto, a *solução* que William Rothman propõe, sem que tal resolva as ambiguidades do filme: “ Não podemos dizer, quando ela se vira e empurra Charles para a morte, se Charlie afirma o seu poder sobre ele, ou se, reconhecendo o poder dele sobre ela, satisfaz o desejo secreto dele” (Rothman 2012: 252). É que, como sublinha Rothman, “*Shadow of a Doubt*, como todos os filmes de Hitchcock, não pretende esclarecer em nossa intenção os seus mais profundos mistérios, mas tão-só admiti-los” (Rothman 2012: 252). O certo é que

Nem acreditamos que Charlie sinta por Graham o que sentiu, e ainda sente, por Charles (...) Uma Parte de Charlie que Graham desconhece, mas que Hitchcock permitiu que partilhássemos, morre com Charles; e uma parte de Charles continua a viver dentro de Charlie, e dentro de nós (Rothman 2012: 254).

Nem por isso deixa de “causar vertigem”, admite Rothman, que Charles tenha afinal planeado ser morto pela sobrinha (Rothman 2013: 59).

## 2. O singular expressionismo de Hitchcock

As derradeiras influências da cultura simbolista, tanto na pintura como na escultura e na música, eram ainda dominantes durante os anos de formação do jovem Hitchcock, e tinham-se infiltrado na nascente indústria cinematográfica britânica. Hitchcock que, para além de um aprendizado mais técnico e profissional, chegou a frequentar, à noite, cursos de história de arte, assimilou aquelas influências que, segundo Julia Tansky, abrangiam uma variedade de meios artísticos, da literatura às artes decorativas, à pintura e à fotografia (Tansky 2000: 148-149). E será com esta bagagem que, por razões profissionais, o vamos encontrar na Alemanha, que era então a da República de Weimar, na primeira metade dos anos 20. Efectivamente,

Em 1924, o produtor alemão Erich Pommer convidou Hitchcock para Berlim, onde ele se encontrou [e chegou mesmo a ver trabalhar e a trabalhar] com Murnau. Este encontro foi de importância capital para o seu desenvolvimento, pois Murnau, uma figura cimeira da tradição do cinema mudo alemão, contribuiu, inquestionavelmente, para a dimensão simbolista, metafísica e onírica da obra de Hitchcock (Païni & Cogeval 2000: 436).

Com efeito, graças a um acordo celebrado entre o produtor britânico Michael Balcon, na altura patrão de Hitchcock, e Pommer, responsável pelos estúdios da UFA em Berlim, os primeiros dois filmes do jovem realizador seriam rodados inteiramente na Alemanha. Não surpreende, assim, que a influência de mestres alemães como Murnau e Fritz Lang seja bem visível em *The Lodger* (1926-27), o primeiro filme totalmente rodado por Hitchcock em Inglaterra, sendo também, já com um toque pessoal inconfundível, o seu primei-

ro *thriller* de suspense. Neste contexto, o facto de o chamado 'cinema expressionista' reactualizar ideias, sensações e sentimentos românticos, e também ideias do simbolismo (Aumont 2008:28), tornara por certo mais fácil ao cineasta britânico assimilar as novas técnicas e as novas concepções estéticas daqueles realizadores. Sem surpresa, como ele próprio mais tarde escreveria: "Os meus modelos seriam para sempre depois os realizadores alemães de 1924 e 1925. Eles esforçaram-se diligentemente por expressar ideias em termos puramente visuais" (Spoto 1999: 68). Com Friedrich Wilhelm Murnau e Fritz Lang, Hitchcock descobriria "a mola real do cinema mudo: a prioridade da imagem em movimento sobre a palavra dos títulos" (Orr 2005: 53). 'Histórias puramente visuais que se narram a si mesmas', na feliz síntese de Orr, tal seria o legado expressionista que logo frutificou nos últimos filmes mudos de Hitchcock, para se intensificar criativamente no seu mais abstracto período modernista, três décadas depois (Orr 2005: 53 e 57). Orr pergunta então se Hitchcock terá sido um expressionista. No seu entender, "A resposta tem de ser sim e não. Ele usou-o [o expressionismo], copiou-o, mas também foi mais longe ao inventar um cinema *expressivo* – que era, simultaneamente, mais e menos do que os filmes alemães que ele amava" (Orr 2005: 53). As obras dos grandes criadores da Alemanha de Weimar eram '*obras de visão*', de uma visão '*expressiva no seu todo*', ao passo que os filmes de Hitchcock contêm tão-só '*momentos de visão*' de natureza expressiva, inseridos, porém, numa narrativa que é discursiva, um mundo naturalizado, que incorpora ordem na sua maior parte, para a perder apenas em instantes de transcendente importância (Orr 2005:56). Para surpreendermos mais de perto as noções de '*visão*' e de '*momentos de visão*', recorreremos a Lotte Eisner, que, nas primeiras páginas do seu magnífico livro *L'Écran Démoniaque* (1952), parafraseando um teórico do estilo expressionista na literatura, escreve estas palavras:

O expressionismo, declara Edschmid, levanta-se contra a "fragmentação atómica" do impressionismo que reflecte os cintilantes equívocos da natureza, a sua perturbante diversidade, as suas tonalidades efémeras; luta ao mesmo tempo contra a decalcomania burguesa do naturalismo e contra o seu mesquinho objectivo de fotografar a natureza ou a vida quotidiana. O mundo está à nossa volta, seria absurdo reproduzi-lo tal e qual é, pura e simplesmente.

O expressionismo não vê, tem "*visões*" [negrito de Gomes Filipe]. Segundo Edschmid, "a cadeia dos factos: fábricas, casas, doenças, prostitutas, gritos, fome" não existe; só existe a visão interior que eles produzem. Os factos e objectos nada são em si próprios: é preciso aprofundar a sua essência, discernir o que há neles para além da sua forma accidental. É a mão do artista que, através deles, se apossa do que está por detrás deles para permitir conhecer a sua forma verdadeira, liberta dos limites sufocantes de uma "falsa realidade". O artista expressionista, não receptivo mas verdadeiramente criador, procura, em vez de um efeito momentâneo, a "significação eterna" [negrito de Gomes Filipe] dos factos e dos objectos.

É preciso, dizem os expressionistas, destacar da natureza e procurar libertar "a expressão mais expressiva" de um objecto. (...) Assim se poderá penetrar a sua auréola invisível (Eisner s.d.: 13).

O estilo expressionista teria também a sua própria metafísica do espaço fílmico, análoga à do espaço da poesia e da ficção. Visto por vezes, redutoramente, como exagerada estilização da expressão ou do movimento, o estilo do cinema expressionista nem por isso deixou de inserir sempre a estilização do rosto ou do corpo, do olhar ou do gesto, no contexto da rigorosa composição espacial da sua *mise-en-scène*. Orr, querendo aprofundar o sentido daquela '*metafísica*', cita uma passagem de Éric Rohmer, recolhida na tradução para inglês de um ensaio daquele cineasta, *Le goût de la beauté* (1984), que reúne os seus melhores artigos críticos de 1948 a 1979: "Movimentos e gestos cujo significado parecia contingente são, de certo modo – pela sua inserção num determinado universo espacial – fundados em necessidade" [negrito de Gomes Filipe] (Orr 2005: 55). Se, como Orr acrescenta, Murnau foi o mestre supremo desta audaciosa forma de *mise-en-scène*, e Orson Welles o seu mais brilhante tradutor para o cinema americano, é inegável que essa forma também está presente no cinema de Hitchcock, particularmente no design ou composição especiais do crime Hitchcockiano e de tudo o que com ele mais directamente se relacione. Será, rigorosamente, esta fundação '*necessária*' que, arrancando-os ao contingente, confere a factos, objectos e personagens, no melhor cinema expressionista, a '*significação eterna*' acima referida, incluindo, naturalmente, os melhores filmes de Hitchcock.

Ilustremos agora o que acabámos de expor – para que o abstracto da teoria ceda o lugar ao flagrante concreto – com a paráfrase da detalhada leitura que David Sterritt fez do genérico de *Shadow of a Doubt*. Se as pontes, em Hitchcock, podem apresentar conotações positivas ou negativas, a ponte que logo surge

diante dos nossos olhos pode sugerir mais do que um significado sinistro – desde a ‘conexão’ entre Santa Rosa, cuja inocência se presume, e o claramente sinistro Tio Charlie, à ligação telepática entre ele e a sua homónima sobrinha.

Vemos depois, num plano mais próximo, um vasto descampado juncado de sucata automóvel [sempre os ‘detritos’ americanos como preço do itinerante ‘progresso’]. Como pano de fundo, avista-se a esfumada silhueta de uma cidade (Filadélfia). Com grande economia, Hitchcock está já a esboçar os temas da história que se vai seguir. O terreno invadido pela sucata sugere a desolação da alma do vilão e, mais subtilmente, a desolação da família burguesa, da vida cultural e económica que será astutamente criticada ao longo do filme. Depois de vermos crianças a brincar numa rua, breve *intermezzo* típico [não muito tranquilizador] nos filmes do realizador, avistamos, de um anglo estranhamente inclinado, um velho prédio de poucos andares, onde penetramos por uma janela, com a câmara de Hitchcock, para logo depararmos com a estrela do filme: o Tio Charlie, deitado na cama, vestido, doente ou paralisado, pois, na extremidade de um antebraço flectido, só se movem os dedos, que brincam com um charuto Freudiano/Hitchcockiano. A câmara avança pelo quarto e desvia-se ligeiramente para a esquerda, exibindo uma pilha informe de dinheiro, em notas, sobre a mesinha de cabeceira, e mais notas ainda, espalhadas pelo chão. Um corte transfere-nos para o lado oposto do quarto, donde, passando por Charlie, avistamos a porta do aposento, que se abre para dar entrada a uma corpulenta mulher de meia-idade.



Morte aparente do belo vilão, incensado pelas espirais de fumo do seu charuto



Rolos de dinheiro graúdo, tombados da mesa-de-cabeceira, desfazem-se sobre o tapete, junto à cama

Embora a narrativa ainda esteja no seu início, já o prestigador Hitchcock nos sinalizou que aquele *gentleman* sereno é um monstro. O indício principal é o facto de, no meio burguês que o filme reflecte, ele não dispensar ao seu dinheiro, que é muito, os cuidados necessários. Não temos tempo para reflectir no que acabámos de ver, pois nesse instante entra a mulher solícita que cuida do quarto que ele lhe terá alugado, mas é fácil imaginar uma possibilidade: a de que a sua indiferença pelo dinheiro é sinal de uma profunda apatia por tudo o que tenha a ver com o mundo, incluindo as suas mais íntimas preocupações. Entre outras coisas, o dinheiro representa o excremento não convenientemente eliminado – isto é, não contido e ocultado, mas negligentemente abandonado num sítio público para que todos o vejam, situação que ganhará maior notoriedade ainda em *Psycho* (Sterritt 1999:53-54).

Íamos embalados, mas temos de interromper o relato de Sterritt, que reataremos mais adiante, e sintetizar o que pretendíamos sublinhar com ele, com palavras conclusivas de Orr:

O legado subjectivista da montagem expressionista – o mundo transferido para dentro da mente do sujeito perturbado – faculta assim a Hitchcock uma rica fonte de epifania visual e sua repetição poética (Orr 2005: 56).

### 3. Como se apropriava Hitchcock do que outros tinham produzido?

Diz-nos Dan Auiler que “Hitchcock gostava de se apresentar como o artista não influenciado, mas projectava filmes todas as semanas, às vezes diariamente, durante os meses de intervalo entre os seus projectos” (Auiler 2000:183). Projectar (filmes) será a tradução correspondente ao verbo ‘to screen’, mas não esgota a sua denotação, que envolve também a ideia de testar alguém ou alguma coisa, de forma sistemática, com vista a apurar a sua adequação ou qualificação para outra(s) coisa(s). Auiler, na passagem acima referida, acrescenta que muitos dos filmes assim projectados terão produzido, em Hitchcock, ‘fortes impressões’.

Num ensaio sobre o filme *Vertigo* (*A Mulher que Viveu Duas Vezes*) pudemos surpreender a maneira predominantemente *visual*, *imagética*, como Hitchcock se apropriou de personagens, cenas e fotogramas de filmes de outros realizadores para, alterando-os e fazendo-os seus, ao ponto de ninguém suspeitar do *empréstimo*, os pôs ao serviço dos propósitos que o animavam no filme que tinha entre mãos. É o que iremos agora fazer em relação a *Shadow of a Doubt*, tomando como fio condutor o tema ou o motivo do Vampiro, tal como ele se plasma no filme. A autorização plena deste procedimento Hitchcockiano consta, assim o cremos, destas palavras de John Orr:

Naturalmente, Hitchcock não foi ‘original’, se exigirmos um argumentista-realizador que utilize material original com poucas fontes literárias, e mesmo assim consegue construir, pelo seu próprio esforço, uma carreira dinâmica com base em orçamentos modestos. Ele não foi, por certo, um John Cassavetes ou um Ingmar Bergman. Foi o produto de um sistema de estúdios, que ele depois, vitoriosamente, manipulou e pôs ao serviço dos seus próprios fins. O que, em si mesmo, não foi um conseguimento menor. A questão da originalidade nunca pode produzir respostas abertas e fechadas. Temos de ter presente que Shakespeare pilhara, literalmente, crónicas historiográficas, o Renascimento, os clássicos, e as peças de colegas dramaturgos para criar o maior teatro alguma vez escrito em língua inglesa. Tudo, como Hitchcock sabia, provinha de algum lugar qualquer, mas podíamos sempre imprimir sobre isso a nossa própria marca (Orr 2005: 10).

Wood considera que vários incidentes ao longo do filme – como a maneira (quase ‘mágica, diríamos) como o Tio Charlie escapa aos dois polícias, no início do filme, ou o portão da garagem da residência dos Newton a fechar-se como por controlo remoto – investem aquela personagem ‘de um poder quase sobrenatural’ (Wood 2002: 299). Wood, porém, não vai mais longe, não se perguntando, por exemplo, que tipo de *ente* teria de ser o detentor de tais poderes.



Sombra chinesa do perfil de Charles, olhando de cima, sardonicamente, para os assarapantados polícias que lhe perderam o rasto

William Rothman, por sua vez, num livro pioneiro (1982, 1.<sup>a</sup> edição) – uma ainda hoje valiosa *close reading* de um conjunto de filmes de Hitchcock, incluindo *Shadow of a Doubt* – escreveu o seguinte, sobre o mo-

mento em que a dona da pensão desce a persiana da janela do quarto, para que o 'Sr. Spencer' (nome falso do Tio Charlie) possa descansar melhor: "A sombra da persiana a baixar desliza pelos olhos fechados de Cotten. Aqui, a sugestão de que Charles anseia pela morte ou já está morto é ainda refinada: ele acorda para a escuridão, como um vampiro" (Rothman 2012: 191). Cremos ser esta a primeira vez em que o Tio Charlie é equiparado a um vampiro, num texto publicado. No mesmo sentido, Richard Allen, num relevante ensaio, salienta que o Tio Charlie, dândi arquetípico e sorumbático Jekyll/Hyde, é associado por Hitchcock à figura de um vampiro (Allen 2007: 97).

Hitchcock, no entanto, sem que isso aparentemente alertasse os estudiosos do filme, dera *já* uma 'dica' ou deixara uma pista, bem integrada na diegese do filme. Em Santa Rosa, à saída do serviço religioso, os dois polícias aguardam os filhos do casal Newton, não tardando Graham a dizer a Charlie que Saunders quer falar com ela (para a pressionar no sentido de acelerar a saída de Charles da cidade). Graham partirá à frente, na companhia de Ann, a irmã mais nova, que usa óculos, o que nunca é inocente em Hitchcock, e acredita ser verdade tudo o que dizem os muitos livros que lê, e de Katharine, uma amiga de Charlie, que a elegância e a masculinidade do Tio Charlie visivelmente impressionara em ocasiões anteriores. Graham, então, com um breve sorriso enigmático, pede a Ann que conte a Katharine a história de Drácula.

O tema/motivo do Vampiro, no âmbito dos estudos Hitchcockianos, só será, pela primeira vez, desenvolvidamente tratado no artigo 'All in the Family: Alfred Hitchcock's *Shadow of a Doubt*', de James McLoughlin, inserido em *A Hitchcock Reader*, antologia organizada por Marshall Deutelbaum e Leland Poague (1986, 1.<sup>a</sup> edição). A este valioso ensaio seguir-se-á o excelente capítulo sobre *Shadow of a Doubt*, a que acima fizemos larga referência, inserido no livro *The Films of Alfred Hitchcock*, de David Sterritt (1993, com reedições sucessivas), onde podemos ler: "*Shadow of a Doubt* refere-se à tradição dos filmes de vampiros com frequência surpreendente. O Tio Charlie é como um vampiro, tanto no plano narrativo como no plano visual" (Sterritt 1999: 59). Sterritt, porém, não menciona qualquer filme de outro realizador cujas imagens ou sequências possam, neste caso, ter inspirado Hitchcock. Será de excluir, liminarmente, os populares mas canhestros filmes de série B protagonizados por Béla Lugosi. Já se poderá demonstrar, pensamos, que Hitchcock se inspirou no *Nosferatu* (1922), de Murnau. O nosso realizador terá certamente visto uma cópia do filme que Murnau rodou por conta do realizador/produtor, alemão como ele, Albin Grau, que decidira fundar a Prana-Film, e estreiar a nova companhia com uma versão cinematográfica de *Dracula*, o romance que Bram Stoker publicara em 1897. Como relata John Sutherland, que iremos doravante parafrasear, Grau, por ignorância, calculismo errado ou descuido, não assegurou a obtenção dos direitos para a sua produção junto da detentora do *copyright* da obra, Florence Balcombe, viúva de Stoker, que falecera em 1912. O filme, com o sonante título de *Nosferatu; Eine Symphonie des Grauens* (*Nosferatu: Uma Sinfonia do Horror*) estreiar-se-ia a 4 de Março de 1922, em Berlim, com pompa e circunstância, precedida por meses de extravagante e dispendiosa publicidade.

Um mês depois, alguém fez chegar anonimamente às mãos da viúva um programa da estreia, com as palavras incriminadoras: 'Adaptação livre de *Dracula*, de Bram Stoker'. Florence Stoker, que vivia em condições difíceis dos direitos de autor, não tardou a mover um processo à Prana-Film, num tribunal alemão, por infracção de *copyright*. Bram Stoker soubera proteger o seu romance por 28 anos (após a publicação), ao abrigo da lei do *copyright* internacional, que só os EUA não tinham ratificado. O processo arrastou-se por três anos. Na impossibilidade de uma indemnização monetária pelos prejuízos causados, pois a firma de Grau falira entretanto, como seria de esperar da sua desastrosa gestão, Florence exigiu que as cópias existentes do filme fossem destruídas, o que um tribunal alemão autorizaria, em 1925. Conta uma lenda que, em França, uma única cópia escapou às chamas, indo parar aos EUA, em 1929. Aqui, naturalmente, não tardaram a circular, sem problemas, cópias pirateadas (Sutherland 2017: 56-60).

Hitchcock, que, como vimos, privou e trabalhou com Murnau na Alemanha em 1924, poderá ter visto uma cópia do filme em Berlim (1924) ou em Munique (1925); como alternativa, e, já na América a partir de 1939, não lhe seria difícil obter uma cópia de *Nosferatu*. Seja como for, estamos certos de que imagens e cenas do filme terão sido arquivadas na poderosa memória visual de Hitchcock, donde este as pôde convocar e alterar depois, criativamente, ao serviço das suas próprias necessidades expressivas.



O morto aparente ergue-se, com atlética facilidade, do seu estado jacente



Como que accionado por uma mola, Nosferatu, hirto como uma prancha, ergue-se do caixão e exhibe toda a sua hediondez

É altura de retomarmos o fio da meada que, pela mão de Sterritt, começámos a desdobrar, no início de *Shadow of a Doubt*. Logo que a Sr.<sup>a</sup> Martin, a dona da pensão, saiu do quarto, depois de ter baixado a persiana da janela, Charles, que jazia, todo vestido, no leito, não tardou a abrir os olhos e a sentar-se na cama, 'hirto, como um vampiro a erguer-se do seu caixão' (Sterritt 1999: 54). McLaughlin, por sua vez, já salientara que 'o Tio Charlie se levanta da cama com um alarmante automatismo' (McLaughlin 2009: 146). Na verdade, Charles põe-se de pé, em dois impulsos sucessivos: ergue primeiro o tronco com imensa facilidade, do que temos uma visão lateral, sem se apoiar nas mãos, confiado apenas no vigor dos abdominais; logo de seguida, já o vemos de corpo inteiro, de costas voltadas para nós.

Esta cena encontra a sua primeira inspiração noutra de Murnau que, no terceiro capítulo do filme, decorre na cabine deserta (porão ou convés inferior) do veleiro fantasma que transportará Nosferatu (o conde Orlok) até ao pequeno porto de Wisborg (na realidade, a velha Lübeck hanseática, à beira do Báltico). O imediato deixara o capitão do navio sozinho no convés, depois de ambos terem lançado ao mar o cadáver do último marinheiro da tripulação, e descera à cabine onde, empunhando um machado, se entrega à feroz destruição de um dos muitos caixotões da bagagem do conde, por cujas fendas se escapulem ratos, de cambulhão. Alertado por um movimento no fundo do compartimento, o homem suspende o seu gesto e leva progressivamente as mãos à cabeça, enquanto se desdobra diante dos seus olhos, sempre mais desorbitados, um espectáculo medonho: Nosferatu, que estaria deitado e oculto no seu caixotão, ergue-se subitamente, como uma prancha que se soltasse da mola que a retinha; vemos primeiro as mãos, uma ao lado da outra, brancas, imensas, de dedos espetados e afilados nas pontas, e só depois o corpo inteiro, onde, à fraca luz de uma pequena lâmpada balouçante, reluzem os muitos botões do seu casacão; por fim, avistamos o rosto, onde reverberam olhos alucinados e carbunculosos. Dementado, o imediato sobe a correr ao tombadilho e, sem atender ao sinal que lhe faz o capitão, recua até à amurada do navio, donde cai de costas nas águas para não mais aparecer.

Outra cena a suscitar a criatividade de Hitchcock ocorre no primeiro capítulo do filme de Murnau. Hutter (o aprendiz de solicitador que substituiu o Jonathan Harker de Stoker), na viagem que o levará ao castelo do

conde Orlok, já deixou atrás de si os Cárpatos ocidentais e, em plena Transilvânia, aguarda, numa clareira no sopé de uma colina, que o venha recolher a caleche que o levará ao castelo do conde. No original de Stoker, Harker parte de Bistritz, até onde viera de comboio, numa diligência, juntamente com outros passageiros, cujo destino final é Bucovina. Uma caleche do conde Drácula, ficara combinado, viria recolhe-lo, a meio caminho, num lugar ermo onde habitualmente se cruzam diligências e outros veículos de transporte. Eis o que diz Harker, quando uma caleche de quatro cavalos parou mesmo ao lado da sua diligência: “À luz das nossas lanternas vi que os quatro cavalos eram negros e magníficos [no original ‘...the horses were coal-black and splendid animals’ (Stoker 2000:10)]. Eram conduzidos por um homem alto, de comprida barba castanha e grande chapéu preto, que parecia esconder o seu rosto de nós. Apenas pude ver o brilho dos seus olhos muito vivos, que pareciam vermelhos à luz das lanternas, quando se voltou para nós” (Stoker 2016:16).



O que pareceria um comboio de brinquedo é, afinal, uma pesada caleche, onde tudo é negro

Murnau, na sua versão, alterou bastantes pormenores. Hutter foi transportado numa caleche grosseira conduzida por ciganos desde a estalagem onde pernoitara, já localizada nas terras assombradas por Nosferatu, até uma ponte sobre um desfiladeiro, que os homens se recusaram a cruzar e, assim, a prosseguir a viagem. Hutter, rindo-se de tanta superstição, meteu-se a caminho, a pé, até chegar à já referida clareira, onde aguarda que o venham buscar. Subitamente, assoma no alto da colina uma pequena forma negra, mais ou menos rectangular, que vai ganhando volume à medida que se aproxima dele e de nós, coleando no trilho, como um pequeno comboio, sobre o qual se fecham, formando um túnel, as copas das árvores. Quando verificamos que se trata de uma caleche puxada por quatro cavalos, já o pesado veículo trava, com brusquidão, a sua corrida, junto de Hutter. Os cavalos poderão ser negros como carvão, mas mais negras ainda são as cobertas adejantes que os cobrem da cabeça aos pés; ao alto, embuçado num capote negro, o cocheiro cobre a cabeça com um grande chapéu preto, cujas abas se prolongam numa pena da mesma cor. A estrutura central do veículo, a cabine destinada aos passageiros, tem a forma de um negro cubo maciço, com a janela que avistamos tapada por um pesado cortinado negro. Já com Hutter lá dentro, o veículo roda sobre si e sobe pela colina a todo o vapor, não tardando a esfumar-se no horizonte.



Um bagageiro duplamente negro, junto dos cortinados negros que tapam a entrada do compartimento onde viaja o Tio Charley, a caminho de Santa Rosa

Hitchcock não esquecerá estas imagens, que irá adaptar às características de um comboio moderno, já nosso conhecido, que leva o Tio Charlie para Santa Rosa. Numa carruagem, em que também viaja o *cameo* de Hitchcock, vemos um modesto funcionário/bagageiro fardado, de raça negra, aproximar-se de um compartimento, grande espaço rectangular que um pesado cortinado negro tapa por completo, e sussurrar à porta, em intenção de quem nele viaja, um tal Sr. Otis (outro nome falso de Charles), que o comboio está a chegar ao destino onde ele quer descer, e que o ajudará a sair. Depois, o homem vira-se para os passageiros que ocupam os bancos mais próximos e confia-lhes que se trata de uma pessoa muito doente, pelo

que todos os cuidados são poucos.



Com a chegada do diabo (Charles Oakley) a Santa Rosa, tolda-se a luminosa atmosfera do dia

Quanto aos densos rolos de fumo negro que a chaminé do comboio liberta ao chegar a Santa Rosa, e que tapam o céu por completo sobre a estação, Hitchcock respondeu a Truffaut que o fizera intencionalmente, mas que, por vezes, era difícil materializar essa ideia. Neste caso, porém, acrescentou, tinha tido sorte, pois a posição do Sol criou uma bela sombra sobre toda a estação. Truffaut limita-se, então, a concluir: "O fumo negro significa que o diabo estava a chegar à cidade.", ao que Hitchcock retorquiu: "Exactamente" (Truffaut 1984: 154).



No *Fausto*, de Murnau, o demónio envolve a pequena cidade nas suas negras asas

Pensamos que, neste caso, Hitchcock se poderá ter inspirado não no *Nosferatu* mas no *Faust* (1926), de Murnau, quando as imensas asas escamosas do demónio envolvem toda a cidade, como se fosse um brinquedo, nos seus recessos ameaçadores. Note-se ainda que a ideia da fumarada como símbolo do mal, se é hoje um cliché, não o seria, por certo, quando Hitchcock a ela recorreu no seu filme. Terá sido Hitchcock o primeiro a fazê-lo?

Dispensa comentário desenvolvido a mestria como Hitchcock, em todas estas cenas, não só assimilou na perfeição os magníficos *chiaroscuro* de Murnau como saturou a própria cor negra, omnipresente, pela sobreposição de diferentes matizes.

Uma nota final sobre um livro que o jovem Hitchcock terá certamente lido, o romance *Dracula*, de Bram Stoker, então (como ainda hoje) uma obra imensamente popular, e uma das maiores ficções de horror da literatura inglesa. Bem poderá o realizador, já na Califórnia, ter compulsado o seu exemplar do livro para confirmar alguns traços de Drácula ou outros pormenores significativos que queria transferir para o seu novo filme. Assim, por exemplo: a telepatia que caracteriza a ligação entre o vampiro e as mais importantes personagens femininas do romance, Mina Harker e Lucy Westenra, é a mesma que domina o relacionamento entre ambos, o Tio Charlie e a sua homónima sobrinha 'gémea', ao longo de todo o filme; a concomitância dos telegramas do tio e da sobrinha, em que Charles manifesta a vontade de visitar a família e Charlie o convida para a casa paterna, deve-se à razão que nos explica o eruditíssimo Dr. Van Helsing (e que Hitchcock acata):

O vampiro, apesar de poder entrar quando e como o entender depois, deve fazer a sua primeira entrada num edifício apenas quando convidado por alguém (Stoker 2016: 329).

Finalmente, *last but not least*, estamos certos de que as imagens, no início do filme, das notas do Tio Charlie espalhadas pela mesa-de-cabeceira e pelo tapete do quarto da pensão, terão sido inspiradas a Hitchcock por uma passagem significativa do romance, aquela em que, no Capítulo 4, Jonathan Harker penetra no quarto vazio do conde e faz uma descoberta intrigante:

A única coisa que encontrei [afora uns móveis velhos e empoeirados] foi um monte de moedas de ouro, de todos os tipos, romanas e britânicas, austríacas, húngaras, gregas e turcas, cobertas de pó como se estivessem ali há muito tempo. Nenhuma parecia ter menos de trezentos anos (Stoker 2016: 54).

Neste caso, a tradução não acompanha o rigor expressivo do original: 'The only thing I found was a great heap of gold **in one corner** ...'[negrito de Gomes Filipe] (Stoker 2000:41).

#### 4. CONCLUSÃO

Para William Rothman, "*Shadow of a Doubt* é um filme complexo e subtil cheio de paradoxos e ironias (...) [que] só revela os seus segredos aos que seriamente o interrogarem" (Rothman 2012:187). Muito gostaríamos de nos contarmos entre esses felizes estudiosos de Hitchcock.

Seja como for, cremos que *Shadow of a Doubt* merece ser incluído entre os filmes mais profundos de Hitchcock. Será, é nossa convicção, o mais profundo que ele realizou até 1943.

#### 5. REFERÊNCIAS

- Allen, Richard (2007) *Hitchcock's Romantic Irony*, New York: Columbia University Press.
- Auiler, Dan (2000) *Vertigo: The Making of a Hitchcock Classic*, New York: St. Martin's Griffin.
- Aumont, J. (2008) 'Où commence, où finit l'expressionnisme?' in Jacques Aumont & Bernard Benoliel (eds.) *Le Cinéma expressionniste: de Caligari à Tim Burton*, Rennes: La Cinémathèque française/ Presses Universitaires de Rennes.
- Conrad, Peter (2001) *The Hitchcock Murders*, London: Faber and Faber Limited.
- Eisner, Lotte (s.d.) *O 'Écran' Demoníaco*, Lisboa: Editorial Aster.
- McGilligan, Patrick (2004) *Alfred Hitchcock: A Life in Darkness and Light*, New York: !tbooks.
- McLaughlin, James (1986) 'All in the family: Alfred Hitchcock's *Shadow of a Doubt*' in Marshall Deutelbaum & Leland Poague (eds) *A Hitchcock's Reader*, Malden (USA)/Oxford (UK): Wiley-Blackwell.
- Orr, John (2005) *Hitchcock and 20th Century Cinema*, London/New York: Wallflower Press.
- Païni, Dominique & Cogeval, Guy (2000) 'Chronology' in Dominique Païni & Guy Cogeval (eds.) *Hitchcock and Art: Fatal Coincidences*, Milan: The Montreal Museum of Fine Arts/Mazzotta.
- Pomerance, Murray (2013) *Alfred Hitchcock's America*, Malden (USA)/ Cambridge (UK): Polity Press.
- Rothman, William (2012) *Hitchcock: The Murderous Gaze*, Albany: State University of New York Press.
- ..... (2013) 'Scottie's dream, Judy's plan, Madeleine's Revenge' in Katalin Makkai (ed.) *Vertigo*, London/ New York: Routledge.
- Spoto, Donald (1999) *The Dark Side of Genius: Th Life of Alfred Hitchcock*, New York: Da Capo Press.
- Sterritt, David (1999) *The Films of Alfred Hitchcock*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoker, Bram (2000) *Dracula*, Hertfordshire (UK): Wordsworth Editions Limited.
- Stoker, Bram (2016) *Drácula*, tradução de Filipa Aguiar, Lisboa: 1001MUNDOS/edições ASA.
- Sutherland, John (2017) *Who is Dracula's Father?*, London: Ikon Books Ltd.
- Tansky, Julia (2000) 'The symbolist woman in Alfred Hitchcock's films' in Dominique Païni & Guy Cogeval (eds.) *Hitchcock and Art: Fatal Coincidences*, Milan: The Montreal Museum of Fine Arts/Mazzotta.
- Thomson, David (1914) *The New Biographical Dictionary of Film*, New York: Alfred A. Knopf.
- Truffaut, François (1984) *Hitchcock*, New York: Simon and Schuster Paperbacks.

Wood, Robin (2002) *Hitchcock's Films Revisited*, New York: Columbia University Press.

## **6. FILMOGRAFIA**

Shadow of a Doubt, 2007, DVD, The Hitchcock Collection, Universal Studios.

Nosferatu, 2014, 5 DVD, F. W. Murnau Stiftung, Divisa Home Video.

Fausto, 2014, 5 DVD, F. W. Murnau Stiftung, Divisa Home Video.

# RUMO A UMA MANIPULAÇÃO DA MEMÓRIA PELA CIÊNCIA? UMA ANÁLISE CONTEXTUALIZADA AOS FILMES *FINAL CUT* E *ETERNAL SUNSHINE OF THE SPOTLESS MIND*

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE  
ESAP – Portugal

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

*Licenciado em Artes Plásticas/Pintura pela FBAUP (1981). Doutorado pela Universidade de Vigo (Departamento de Escultura, 2014) com a tese Arte e Memória. desenvolvimentos e derivações sobre o conceito de memória e sua contribuição à prática artística. Foi bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2009-2012) e é membro do grupo de investigação MODO (Universidade de Vigo). Desde 1982 é professor na ESAP (Escola Superior Artística do Porto), da qual foi um dos fundadores e onde tem exercido diversos cargos: no presente, é o director da Licenciatura em Artes Plásticas e Intermédia. Como artista plástico, começou a expor em 1978: realizou 5 exposições individuais e participou em mais de 150 colectivas, em Portugal e no estrangeiro. Entre 1976 e 1981 trabalhou em Cinema de Animação, incluindo dois filmes subsidiados pelo IPC, produzidos por Cinematógrafo-colectivo de intervenção, de que foi um dos fundadores.*

## RESUMO

Neste artigo, após uma introdução geral sobre um projecto de prótese cerebral -- um substituto para o hipocampo -- iniciado em 2003 por uma equipa de neurocientistas da University of Southern California, e experiências iniciadas entre 2007 e 2009 por cientistas de várias nacionalidade, apresentamos mais em detalhe alguns dos resultados principais destas últimas, publicados em artigos científicos, que nos permitam antever alguns riscos potenciais no futuro, e colocam problemas éticos, por intenções meritórias que possam ter os cientistas. No seguimento, abordamos os filmes *Final Cut* (2004) de Omar Naïm e *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004), realizado por Michel Gondry, que apresentam múltiplos pontos de contacto com os projectos científicos mencionados, antecipando alguns dos perigos previsíveis, e permitem discutir a futura possibilidade de uma manipulação da memória (e do esquecimento), através da ciência. Embora sejam filmes de ficção, muito do que nos é mostrado em ambos é compatível (salvo alguns aspectos) com projectos reais de investigação das neurociências, que estão em curso actualmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Chips, Experiências científicas, Manipulação da memória, Esquecimento, Emoção.

## ABSTRACT

In this article, after a general introduction about a project of cerebral prosthesis -- a substitute for hippocampus --, initiated in 2003 by a team of neuroscientists (University of Southern California), and experiments started in the period 2007 to 2009 by scientists from several nationalities, we present in more detail some of the main results, published in scientific articles, which allow us to predict some potential risks in the future, and raise ethical problems, despite the good intentions that scientists may have. Following, we address *Final Cut* (2004) and *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004), movies directed by Omar Naïm and Michel Gondry, respectively, which present multiple contact points with the mentioned scientific projects, and anticipate some foreseeable dangers, giving us an opportunity to discuss the future possibility of memory (and oblivion) manipulation, through science. Although they are both fiction movies, much of what we see is compatible (except for some aspects) with real research projects of the neurosciences, which are currently under way.

**KEYWORDS:** Chips, Scientific experiments, Memory manipulation, Oblivion, Emotion.

## INTRODUÇÃO

Como assinalava Simone do Vale em 2005 (ou seja, no ano seguinte ao da estreia dos filmes que vamos analisar), é curioso verificar

(...) que o primeiro projecto de prótese cerebral em desenvolvimento seja, justamente, um substituto electrónico para o hipocampo, a região do cérebro cuja função é armazenar memória e informação durável. (Vale 2005, 7)

O projecto de prótese referido, o único do tipo ainda em curso, quanto sabemos, foi iniciado em 2003 por uma equipa de neurocientistas da University of Southern California, em Los Angeles, chefiada por Theodore Berger, a qual desenvolveu um hipocampo artificial com o objectivo de vir a ajudar as pessoas afectadas por demências – doença de Alzheimer e outras –, ao retardar a deterioração da memória causada pelas mesmas.

Partindo da concepção de um modelo de funcionamento do hipocampo, com base na observação dos padrões de processamento de informação do real, a equipa construiu um modelo num chip electrónico de silicone, concebido para servir como uma espécie de interface no cérebro, em substituição do tecido deteriorado em resultado da perda de células: o *chip* acoplar-se-ia ao hipocampo e comunicaria com o cérebro através de dois tipos de eléctrodos<sup>1</sup>, situados em cada lado da área atingida pela neurodegenerescência. Um dos lados do *chip* grava a actividade eléctrica recebida do resto do cérebro, enquanto o outro tem por função enviar as instruções eléctricas pertinentes para o cérebro.

Entretanto, durante os anos de 2007 a 2009 foram divulgados resultados de experiências levadas a cabo por equipas de investigadores israelitas, americanos, canadianos e brasileiros, os quais permitem-nos antever que algo que até há poucos anos parecia pertencer ainda, e apenas, ao domínio da fantasia e da ficção científica – tal como nos foi dado a ver em filmes como *Total Recall* (1990) e *Minority Report* (2002), realizados respectivamente por Paul Verhoven e Steven Spielberg a partir dos contos *We Can Remember It for you Wholesale* (1966) e *Minority Report* (1956) do escritor americano de ficção científica Philip K. Dick, um autor no qual o tema da memória é recorrente; ou *O Despertar da Mente* (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, 2004) de Michel Gondry –, poderá vir a tornar-se uma realidade num futuro não muito distante: a *manipulação da memória humana*, e do *esquecimento*, pela ciência.

Manipulação que não se fará através da tecnologia digital, como profetizavam as fantasias fílmicas citadas, entre outras, mas graças aos progressos notáveis alcançados nos últimos anos pela biologia e as neurociências na compreensão dos insondáveis mistérios do funcionamento do cérebro. Se, por agora, quanto sabemos, todas as experiências em laboratório a que nos vamos referir foram realizadas com cérebros de ratos cobaias, abrem de qualquer modo importantes perspectivas também em relação ao cérebro humano, para o qual já se prevêem aplicações derivadas dos conhecimentos adquiridos, e a desenvolver, mormente no tratamento das suas disfunções.

Antes de passarmos em seguida a enunciar alguns dos dados tornados públicos, e publicados, sobre as ditas pesquisas, não podemos deixar, contudo, de observar que se as descobertas dos cientistas têm com certeza intenções meritórias não deixam de conter também, potencialmente, alguns perigos – se forem usadas para fins pouco éticos, o que infelizmente não seria inédito – exigindo alguma cautela e controle. Essas descobertas abrem o caminho à possibilidade sequente, como facilmente se perceberá, de implantar memórias falsas.

### **Rumo a uma manipulação da memória?**

Em Julho de 2007, num artigo publicado na revista científica *Journal of Pshychiatric Research*, uma equipa de cientistas americanos e canadianos anunciou que usou o medicamento *propranolol* para bloquear memórias consideradas indesejáveis. Os resultados não eram ainda, na altura, conclusivos, mas manifestavam a esperança de que a pesquisa encetada pudesse conduzir à descoberta de novos tratamentos para aqueles pacientes com problemas psiquiátricos, como os causados por stress pós-traumático<sup>2</sup>.

Antes, em Maio de 2007, os neurocientistas israelitas Itay Baruchi e Eshel Ben-Jacob, da Universidade de Tel-Aviv e Universidade da Califónia em San Diego (La Jolla), publicaram um artigo na revista *Physical Review E* onde apresentam os resultados de uma experiência pioneira que levaram a cabo numa 'cultura' de neurónios vivos, em *interface* com um computador. Segundo estes autores, comprovaram a possibilidade de armazenar informação nessa 'cultura', pois encontraram *padrões de memória* nela, mesmo depois de decorridas mais de 40 horas após os terem induzido, usando estimulações químicas locais. A descoberta para além de dar mais um passo em frente na compreensão dos mecanismos de aprendizagem em organismos vivos abre perspectivas futuras ao desenvolvimento de redes neuronais, o que permite pensar numa hipotética tecnologia para criar *chips* construídos com matéria orgânica integrada<sup>3</sup>.

Em 2008, segundo Maria Cristina Franco Ferraz,

(...) no site da BBC Brasil, datado de 27 de Março de 2008, foi divulgada uma pesquisa (...) levada a cabo pela Universidade da Califórnia e recentemente publicada na revista científica «Proceedings of the National Academy of Sciences». Segundo essa pesquisa vulgarizada e sintetizada no site jornalístico, a utilização do anestésico inalatório Sevoflurano, em doses reduzidas, seria capaz de bloquear a formação de memórias negativas. Ao final da matéria, lemos que o que se considera (ainda) mais complicado é manipular lembranças antigas. Os projectos de pesquisa vão então avançando e ampliando paulatinamente seus (provisórios) limites. (Ferraz 2008, 35-36)<sup>4</sup>

Já em 2009, uma equipa de investigadores da Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, que se dedicou a estudar o papel de certas moléculas proteicas nas células neurais, como a MOV10 (inibidora da produção de outras proteínas que fortalecem as sinapses) – aliás, partindo de investigação desenvolvida pela cientista portuguesa Rosalina Fonseca –, terá chegado à conclusão de que a degradação e a produção dessas moléculas tem um papel fundamental no armazenamento nos neurónios da denominada *memória a longo prazo*. Mais importante, verificaram que essa actividade de produção e destruição das proteínas no interior das células nervosas não só produzia novas lembranças (porque, caso as moléculas inibidoras sejam degradadas, o neurónio produz proteínas que fortalecem as sinapses) como, ao mesmo tempo, alterava aquelas já existentes.<sup>5</sup>

Outros especialistas, dedicaram-se a estudar as possibilidades do que podemos designar como *amnésia selectiva*. Uma equipa do SUNY Downstate Medical Center, em Nova Iorque, liderada pelo neurocientista Todd C. Sacktor, conseguiu desenvolver um método que permite eliminar memórias do cérebro, muito depois de estas terem lá sido armazenadas. O método consistiu em bloquear a acção de uma proteína específica no cérebro de ratos (manipulando a enzima PKMzeta, uma quinase que assegura os sinais eléctricos entre neurónios), de modo a conseguir apagar, com sucesso, lembranças que tinham sido constituídas alguns meses antes<sup>6</sup>.

Também Joe Tsien, no Medical College da Geórgia, tem manipulado com o mesmo objectivo a quinase CaMKII, que é necessária para a aprendizagem.

Por sua vez, um grupo de investigadores do Centro de Memória da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, no Brasil, coordenado pelo neurofisiologista argentino Martín Cammarota, levou a cabo experiências em laboratório que forneceram novos contributos. Através da utilização de uma droga inibidora da acção do neurotransmissor dopamina na área cerebral do hipocampo, uma área especializada essencialmente responsável pela formação de lembranças de longo prazo, os investigadores conseguiram eliminar memórias específicas dos ratos, antes delas atingirem o seu estado estável e ‘permanente’

O mesmo grupo da PUC, fez também outra descoberta importante: uma área adjacente do hipocampo, se for activada 12 horas após uma experiência, desencadeia o início do processo que culminará na conservação daquela memória. Pese embora a experiência ter sido levada a cabo com ratos de laboratório – cujos resultados foram publicados na revista *Science* –, os investigadores admitem a possibilidade de também no cérebro humano existir um intervalo de tempo, de algumas horas, até que a percepção de um qualquer facto seja processada como um traço mnésico duradouro. Seria então possível, durante esse intervalo de tempo, modificar artificialmente a memória, seja com o fim de a fortalecer seja para a impedir, o que abre a porta a algumas perspectivas interessantes do ponto de vista clínico<sup>7</sup>.

Subsistia, porém, um perigoso ‘senão’ a ter em conta, quanto a nós, e que constitui um desafio para os cientistas resolverem: se a descoberta poderá conduzir a aplicações terapêuticas úteis, como a criação de fármacos para combater o esquecimento (e consequentemente melhorar a capacidade de memorização) ou o consumo e a dependência de drogas, ou até

no futuro, em tese, uma vítima de violação poderá tomar um comprimido algumas horas depois da violência que sofreu, a fim de evitar a permanência daquela lembrança traumática. (Schelp e Simões 2010, 124),

por outro lado, também se pode incorrer no grave inconveniente de provocar o esquecimento absoluto de tudo o que aconteceu na vida da pessoa medicada durante, pelo menos, metade do dia, apagando igualmente memórias que a mesma desejaria, ou teria todo o interesse, conservar.

### **Final Cut de Omar Naïm e Eternal Sunshine of the Spotless Mind de Michel Gondry**

Começamos por referir algumas experiências científicas, e em desenvolvimento, que nos levantam alguns problemas éticos, e passaremos agora a uma análise dos filmes. O filme *Final Cut* (2004) do cineasta norte-americano Omar Naïm, exibido em Portugal com o título *A última memória*, conta com um argumento no qual são focados os potenciais perigos de interfaces entre computadores e humanos, em que num futuro não muito distante a tecnologia permitirá a colocação de implantes internos no cérebro humano. A questão que se levanta é a de saber até que ponto esse passo não representará uma violação tecnológica da privacidade, e mais um *abuso da memória* que se anuncia, usando uma expressão de Paul Ricoeur (2003, 67-111): os chips são uma metáfora da condição pós-moderna, mas apontam também para uma prática potencialmente perigosa; corre-se sempre o risco de ser mal aplicada, e, coloca-se o problema de quem 'controla'<sup>8</sup>.

Em *Final Cut*, a empresa Eich Tech produz implantes inteiramente orgânicos (a nona geração de uma descoberta científica), os *Zoe chips*, que são colocados nos cérebros dos embriões humanos, e que estão preparados para irem crescendo com o cérebro e centros nervosos do bebé, gravando a vida do seu possuidor através dos seus olhos e ouvidos, até à sua morte: todas as suas vivências serão desse modo preservadas. O que a empresa anuncia é uma velha aspiração humana: o sonho da "imortalidade". Segundo a Eich Tech uma imagem Zoe perdura para sempre, e assim fica disponível para ser desfrutada pelos entes queridos, pelas gerações futuras dos familiares daquele que o possuía, conservando os momentos supostamente mais importantes da sua vida.

Implantados no cérebro e virtualmente impossíveis de detectar, os *Zoe chips* registam a memória de toda uma vida. Só que, após a morte do possuidor do chip, a sua família pode reclamá-lo à empresa, e entregá-lo a Editores para que o montem como uma espécie de 'filme caseiro', para ser exibido no seu funeral. Eles, ao encontro dos desejos dos clientes, fazem todo o tipo de cortes e montagens numa vida inteira, encurtando-a e criando uma visão edificante, condizente com aquilo que a comunidade deseja, e as pessoas assistem então, de facto, a uma cerimónia de 'Re-memória'. Por isso, uma questão que o filme levanta claramente desde o início em relação aos implantes é que, a partir do momento que eles são extraídos tudo aquilo que fizemos e vivemos perdurará apenas se a nossa família assim o desejar; em última análise, poderão ver-nos de acordo com o modo que a nossa família *quiser* que sejamos vistos, e esse poderá ser bem distinto daquele como gostaríamos de ser vistos, e recordados. No limite, nem isso, porque já pouco restará de nós e das experiências verdadeiras, e o *todo* que constitui a unidade e essência de um ser será fruto duma escolha nas mãos de um qualquer 'Editor'.

O personagem principal do filme é Alan W. Hakman (interpretado por Robin Williams), um meticuloso Editor da Eich Tech, reservado e com uma manifesta dificuldade em se relacionar com outras pessoas. Alan é um Editor diferente dos outros, que tem um método de montagem diferente dos seus colegas e aceita projectos que eles recusam. De facto, faz coisas muito questionáveis, como omitir informações de memórias inconvenientes, manipulando as imagens das suas vidas. Ficamos a saber durante o filme que devido a um incidente que remonta à sua infância possui um mecanismo de distanciamento, o qual lhe permitiu especializar-se em suportar ver aquilo que outros não conseguem, ou não estão dispostos. Esse mecanismo permite-lhe então encarar com uma certa frieza todos os actos condenáveis que uma pessoa fez, e depois, com um simples toque no *delete*, esses actos (ficheiros indesejáveis ou 'sensíveis') desaparecem. Como a certa altura diz, "o meu trabalho é ajudar as pessoas a lembrarem-se do que querem".

Em conflito consigo próprio há muito tempo, devido ao seu passado, Alan procura perdoar os outros, porque acredita que eles precisam de uma redenção depois de mortos, mesmo que isso implique alterar aquela que foi a vida daqueles. Numa cena ilustrativa, a sua namorada Delila (interpretada por Mira Sorvino) comentando o seu trabalho diz-lhe: "És como um agente funerário, ou um sacerdote; um taxidermista; os três numa só pessoa". Por sua vez, Alan invoca para o seu procedimento uma antiga tradição de magia religiosa – uma prática comum, por exemplo, em aldeias na Inglaterra, Escócia e País de Gales (onde poderá

ter sobrevivido, dizem alguns estudos, até finais do séc. XIX) – em que era chamado o ‘comedor de pecados’ quando alguém morria, normalmente um mendigo, para através de meios rituais, envolvendo comida e bebida, carregar o fardo dos pecados do falecido.

Alan vai ser contratado pela viúva de C. Bannister, um importante advogado da Eich Tech, depois de uma colega recusar a encomenda. E logo num primeiro encontro de Alan com a viúva ficamos a perceber a sua posição: está ali para que ela e a filha o ajudem a escolher os momentos que querem preservar, de modo a fazer ‘justiça’ ao seu marido, uma etapa que considera a base para o seu trabalho. E não é por acaso que aquela, durante esse encontro, lhe diz que confia no seu profissionalismo, ao contrário do de outros editores ‘negligentes’ que não têm qualquer respeito pelos mortos.



Figura 1 - Final Cut (2004). Alan a trabalhar na ‘Guilhotina’. Fonte: <https://machinesaredigging.com/2012/06/28/movie-review-the-final-cut/>

Numa das cenas fulcrais do filme, vemos Alan a trabalhar com a máquina sofisticada que ele e os outros editores da empresa utilizam – tipo ‘mesa de montagem’ –, apropriadamente baptizada ‘Guilhotina’ [fig.1], recebendo (e pondo por ordem) vivências de Bannister: na realidade um arquivo de *ficheiros de vida*, devidamente organizado segundo entradas com títulos tão diversificados como ‘infância’, ‘escola’, ‘sono’, ‘violência’, ‘higiene pessoal’, ‘tragédias’, ‘religião’, ‘masturbação’, ‘vida romântica’, ‘casamento’, ‘tentações’, entre outros. E é ao percorrer e abrir esses ficheiros, para editar as memórias do morto, que vai encontrar imagens dum recanto obscuro da vida deste: comprovam que ele terá violado a sua filha menor Isabel. Alan não é uma pessoa má, como se percebe na difícil conversa que acabará por ter com Isabel [fig. 2]. Perante a relutância da miúda em falar abertamente do pai, Alan elide cuidadosamente o episódio traumático, mas deixa-lhe um recado no último diálogo antes de se ir embora:

Vai arranjar as coisas de que o papá se pode lembrar? (pergunta Isabel). Até certo ponto vou (responde Alan). Pode fazê-lo esquecer que fiz um desenho a lápis de cor num contrato dele? (pergunta Isabel). Posso. Ele vai esquecer. Mas vê se não esqueces (responde Alan).



Figura 2 - Final Cut (2004). Alan a falar com Isabel. Fonte: [www.sensacine.com/peliculas/pelicula-52423/fotos/detalle/?cmediafile=18394695](http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-52423/fotos/detalle/?cmediafile=18394695)

Por coincidência casual, ao percorrer esses ficheiros da vida de outra pessoa Alan encontra imagens – de um antigo professor de Isabel, ficamos a saber durante a conversa com a miúda – que põem a nu o acontecimento crucial da sua própria vida, aquele que o persegue desde a infância e moldou a sua personalidade, originando o mecanismo de distanciamento já referido. Como virá a descobrir, à medida que tenta desvendar o (seu) segredo e interroga a sua identidade, a criança com que travou conhecimento num dia distante da sua infância, e pensava ter matado, afinal sobreviveu: aquilo que pensou ter visto, durante o incidente da sua infância, quando tinha dez anos – a suposta morte daquela, originada por uma queda durante uma brincadeira perigosa num barracão abandonado, de que se culpabilizava por a ter abandonado no local sem a tentar socorrer, como pensava –, tratou-se na realidade de uma percepção ilusória, o que acontece frequentemente.

A prova definitiva da sua percepção ilusória propicia-se, com a ajuda de dois editores amigos, depois de descobrir que ele próprio tem um implante da Eich Tech, encomendado pelos seus pais sem ele alguma vez ter tido conhecimento. Através de uma experiência perigosa, por ser feita ‘em vida’, vai visualizar aquela recordação remota pretendida – Alan precisa de ver, pois é desse modo que regista todas as coisas, habituado que está a ser um *voyeur* das vidas dos outros –, para chegar à conclusão de que tinha afinal confundido na sua memória a tinta vermelha derramada de uma lata, com uma mancha de sangue no solo junto ao corpo do seu companheiro. Essa confusão lembra ao espectador algo que Alan tinha dito anteriormente à sua namorada quando, noutra cena, lhe mostrava na Guilhotina o funcionamento dos *Zoe chips*, com imagens dela própria, meio reais meio oníricas: “Há implantes defeituosos, não conseguem diferenciar entre o que vêem os olhos e a mente”.



Figura 3 - Final Cut (2004). Alan visualiza as recordações remotas pretendidas. Fonte: <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-52423/fotos/detalle/?cmmediafile=18857076>

Porém, Alan vai ser confrontado por Fletcher, um ex-colega editor que passou a liderar grupos anti-implantes Zoe – vêm-los manifestarem-se logo no início do filme [fig. 4], à entrada de uma cerimónia de *Re-Memória*, ostentando cartazes com frases como ‘vivam para o presente’ –, e suspeitando da vida de Banister quer apoderar-se do implante respectivo, e lhe diz aquando dum encontro com ele, explicando as razões do seu combate: “Os implantes distorcem as memórias, e portanto a História, e não deixo o passado ser reescrito, em nome de re-memórias simpáticas”. A sombra da visão sombria de G. Orwell, de um *Big Brother*, perpassa por todo o filme, junto com a ideia de que somos ‘câmaras ambulantes’ numa sociedade progressivamente mais voyeurista, visto estarmos rodeados de câmaras por todo o lado, onde quer que nos dirijamos<sup>9</sup>.



Figura 4 - Final Cut (2004). Manifestação de grupos anti-implantes Zoe, à entrada de uma cerimónia de Re-Memória. Fonte: <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-52423/fotos/detalle/?cmediafile=18857064>

No inesperado desenlace final do filme, Fletcher acederá às memórias de Bannister apenas através do implante de Alan – que gravou as suas sessões de trabalho, e com elas as imagens que viu –, assassinado com esse fim, visto o original ter sido destruído durante uma discussão de Alan com a namorada. Afinal, o trabalho daquele que Fletcher acusara um dia de “pegar em vidas, e fazer delas mentiras” era útil.

O que interessou mais a Naïm, também autor do argumento – como declara numa entrevista, na edição portuguesa em DVD (“Extras. Entrevistas”) –, foi explorar a diferença entre a forma como uma pessoa recorda determinados momentos, e a forma como estes ocorreram realmente. As interrogações que se colocam são as seguintes:

Será que faz mesmo diferença? É mais importante o acontecimento ou a percepção que temos dele? A vida de todas as pessoas é percebida na primeira pessoa. Todas as nossas vidas são subjectivas. No fim de contas não sei nada dos outros e sabemos que só nos conhecemos bem a nós próprios. Não podemos experienciar o mundo a não ser na primeira pessoa. Portanto, será que importa que algo tenha acontecido na realidade, ou será mais importante pensarmos que aconteceu?

(Final Cut 2004)

Também o filme *O Despertar da Mente* (Eternal Sunshine of the Spotless Mind, 2004), realizado pelo cineasta francês Michel Gondry (n. 1963, Versailles), levanta a questão da manipulação da memória num futuro próximo. Todavia, o seu argumento (que muitos consideram genial) é bem mais complexo, criando uma narrativa no mínimo labiríntica: valeu um Óscar a Charlie Kaufman, estabelecendo em definitivo a sua enorme reputação como argumentista original. Para o seu argumento Kaufman terá procurado inspiração em alguns versos do poema *Heloísa e Abelardo* de Alexander Pope (1688-1744), que foi escrito em 1716 – “How happy is the blameless vestal’s lot! /The world forgetting, by the world forgot./Eternal sunshine of the spoteless mind!” (Ferraz, 2008, 44)<sup>10</sup> –, dos quais é retirado o título original do filme, mas também se terá baseado nas investigações do neurocientista norteamericano Karim Nader, e mais concretamente a sua *teoria sobre a reconsolidação das memórias*.

Na realidade, não existem duas evocações iguais da mesma vivência, e o termo *reconsolidação* foi aplicado por ele à inconsistência das memórias ditas de *longo prazo*, quando estas são repescadas através do pensamento consciente. A sua teoria, que pôs em causa 100 anos de conhecimento convencional neste campo, de acordo com a qual modificamos uma recordação de cada vez que a evocamos – ou seja, não existem memórias fiéis – foi depois confirmada por experiências levadas a cabo pelo renomado psicólogo norte-americano David L. Schacter, com voluntários cuja actividade cerebral foi escrutinada através de ressonância magnética.

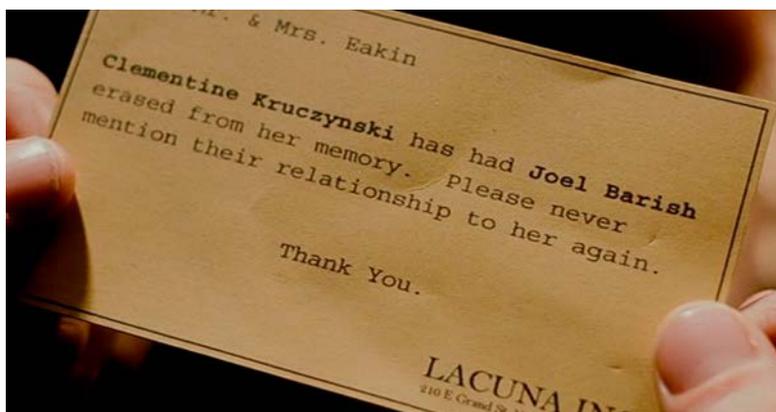


Figura 5 - O Despertar da Mente (2004). Joel Barish descobre a existência da Lacuna Inc. Fonte: <http://avante7.com.br/brilho-eterno-lacuna-inc-quemvoce-apagaria/>.

Joel Barish (interpretado por Jim Carrey), descobre um dia com surpresa que a sua ex-namorada Clementine Kruczynski (Kate Winslett) recorreu, de forma radical, a uma empresa especializada [fig. 5], a *Lacuna Inc.*, para apagar da sua memória todas as lembranças da sua relação, mal-sucedida. Também ele, desiludido, depois de contactar a empresa para falar com o médico responsável e inventor do processo, decide fazer o mesmo, quer dizer, apagar Clementine da sua memória. A Lacuna Inc. publicita a sua capacidade de providenciar a alternativa de 'seguir em frente'. Joel é instruído para separar todos os pertences que estejam ligados à sua relação com Clementine. São eles que servem para um 'mapeamento mental': tal como é apresentado, uma espécie de digitalização do cérebro que é uma referência directa às modernas técnicas de imagiologia cerebral das neurociências [fig. 6], que facilitará o processo técnico utilizado.

O filme centra-se a partir daí no processo ao qual se submete Joe, feito enquanto está a dormir sob o efeito de fármacos, que depois de iniciado o transporta para dentro da sua memória, à medida que as suas lembranças vão sendo apagadas progressivamente, começando pelas mais recentes. Contudo, a meio do processo Joel descobre que ainda ama Clementine (ou *Clem*, como lhe chamava) – isso acontece quando revive os momentos iniciais da relação do casal, e eles vêm à mente para serem apagados – e não quer prosseguir a operação de obliteração, que em termos técnicos é uma lesão cerebral, como lhe explicara o médico responsável. Mas como conseguirá reverter o processo se está a dormir?



Figura 6 - O Despertar da Mente (2004). Joel Barish na Lacuna Inc., para apagar as lembranças. Fonte: <http://www.doyoulikemoviesaboutgladiators.com/the-20-best-movies-of-the-decade/>.

A estrutura narrativa torna-se mais confusa, misturando passado, presente e futuro, numa viagem mental, interior; a de Joel, que resiste ao tratamento e tenta desesperadamente acordar; mas é tarde demais, e foge durante o procedimento. Nessa fuga, retrocede cada vez mais no tempo, e para impedir o esquecimento de Clem começa a colocá-la em lembranças onde ela não pertencia, onde não estava portanto presente, regiões que o mapeamento digital ainda não conseguiu atingir – já dissemos, a intervenção da Lacuna Inc. começa pelas lembranças mais recentes –, refugiando-se nas recordações mais antigas até chegar aos recantos mais recônditos das da sua infância, incluindo algumas experiências traumáticas; com a ajuda de Clem, que o acompanha nessa viagem de redescobrimto, a quem diz a certa altura: "esconde-me num sítio mesmo enterrado".

Há aqui uma alusão clara ao fenómeno da denominada ‘amnésia infantil’, que diz respeito à impossibilidade de recordarmos quaisquer memórias anteriores aos três anos e meio/quatro anos de idade: isso não significa que antes dessa idade uma criança não registre no seu cérebro qualquer lembrança, embora seja verdade que as estruturas límbicas do cérebro humano só atingem a maturidade entre os quatro e cinco anos. E de facto, como aponta Jean-Didier Vincent:

[é] interessante constatar até que ponto os sintomas apresentados pelo amnésico adulto o fazem assemelhar-se à criança pequena: parecendo a memória que desaparece ser a que ainda não existe na criança pequena: memória dita episódica ou declarativa. [2010, 311]

Têm sido propostas diversas explicações para o fenómeno, a começar por um ‘defeito’ de recordação das lembranças, que apesar de terem sido efectivamente registadas pelo cérebro estariam sujeitas à degradação com o envelhecimento daquele, deixando de ser legíveis. Mas, de acordo com Jacques Roubaud e Maurice Bernard, a teoria mais coerente até hoje, entre as apresentadas, seria ainda a da lembrança-ecrá (*souvenir-écran*) de Freud, depois desenvolvida por Jaques Lacan, que é obviamente a sugerida no filme:

Les premiers souvenirs ont été cachés, enfouis par l’esprit dans des régions impénétrables sans secours extérieur. Ce sont d’autres souvenirs, plus récentes, qui les dissimulent à notre vision du passé. (Roubaud e Bernard 1997, 66)

O espectador é obrigado a um certo esforço de reconstrução, através da *sua* memória – do mesmo modo, a fuga de Joel acontece dentro da sua cabeça –, para deslindar o complexo quebra-cabeças do enredo, porque a estrutura narrativa não é linear, antes circular. Vejamos: os personagens tornam a conhecer-se, e apaixonam-se novamente após se terem socorrido dos serviços da Lacuna Inc., e parecem, ainda que vagamente, reconhecer certas frases. Também Mary Svevo, a secretária da empresa, que sem se lembrar tinha sido submetida ao mesmo tratamento, volta a apaixonar-se pelo mesmo homem, o médico inventor do processo, e o tratamento deveria ter servido para o apagar da memória. A estrutura circular é ainda mais acentuada pelo final do filme; mas antes de lá chegarmos, convém esclarecer ainda o significativo papel de Mary Svevo no seu desenlace.

É ela quem, perturbada após descobrir a certa altura que foi submetida igualmente ao tratamento, volta ao consultório médico para recolher as fichas arquivadas de todos os pacientes tratados pela empresa. É um dos aspectos mais curiosos do filme, verificar que a mesma empresa que aplica um tão complexo processo de tratamento continua, apesar disso, a manter os tradicionais arquivos em pastas, papéis e os outros associados à era analógica (cassetes, etc.). São esses mesmos arquivos que servirão a Svevo para desmascarar e denunciar a empresa, ao mandá-los por correio normal (outro meio tradicional) a todos os antigos pacientes, para terem conhecimento do tratamento ao qual foram submetidos, e poderem recobrar as lembranças que lhes foram eliminadas da memória. Também Joel e Clem receberão os ficheiros que lhes dizem respeito, pondo de novo em cheque a sua relação, através das revelações que aí encontram: aquilo que, cada um deles, disse do outro.

Não quisemos, para não nos desviarmos do tema principal, abordar até aqui uma questão que está presente em vários momentos do filme, e, pode dizer-se, representa uma ‘tensão’ que o atravessa: a relação entre os tradicionais meios analógicos e o digital ou, de modo mais geral, o “esgotamento cultural da referência letrada”, como lhe chama Maria Cristina Franco Ferraz (2008, 31). Um exemplo disso, entre outros variados, é o seguinte nomeado por Ferraz:

(...) durante o tratamento, quando Joel desenvolve uma inusitada «resistência» ao processo de deleção das lembranças de Clementine, em certa cena penetra num angustiante local todo branco, repleto de estantes com livros cujas capas e lombadas também estão apagadas, em branco. Além da evidente associação, inscrita em nossa linguagem corrente, entre o branco e o apagamento da lembrança, o processo de esquecimento parece ameaçar tanto o personagem quanto a memória cultural tradicionalmente consignada em livros. (Ferraz 2008, 31)

A memória acaba, pois, por triunfar sobre o esquecimento em cada um dos protagonistas, por causa do papel fundamental da *emoção*: cada lembrança nossa possui um *núcleo emocional* associado, e ao preten-

dermos esquecer um relacionamento completo não é apenas a dor que se vai embora. O escritor Marcel Proust prestou grande atenção à 'memória emocional', propensa a ressurgimentos súbitos reveladores da existência de uma memória inconsciente, enterrada sob o nosso presente: no caso de Proust, relativos não apenas a lembranças episódicas mas a regiões inteiras do seu campo mnemónico. Ao referir-se-lhe Jean Cambier cita uma passagem de *A la recherche du temps perdu*, que nos transporta facilmente a certas cenas do filme:

A melhor parte da nossa memória encontra-se fora de nós, numa aragem chuvosa, no odor a mofo de um quarto ou no odor de uma primeira paixão, em todo o lado onde encontramos de nós mesmos aquilo que, não tendo mais utilidade, a nossa inteligência colocou de lado. (Cambier 2004, 48)



Figura 7 - O Despertar da Mente (2004). Joel Barish e Clementine à beira-mar.  
Fonte: [http://cinemateca.blogspot.com/2010\\_11\\_01\\_archive.html](http://cinemateca.blogspot.com/2010_11_01_archive.html)

De facto, sabemos hoje, a grande maioria das nossas experiências não deixa quaisquer 'traços mnésicos' (engramas) permanentes no cérebro. Só algumas delas, admite-se serem as emocionalmente mais marcantes – a eficácia do registo é influenciada pela qualidade da experiência –, é que alcançam esse estado (sempre relativo) em que determinadas recordações têm a possibilidade de manterem a sua individualidade, de forma algo perdurável, através de modificações nas ligações entre os neurónios, possibilitando a reconstrução futura da experiência inicial como realidade autónoma<sup>11</sup>.

Um dos aspectos mais interessantes do filme é mesmo que, como nota acertadamente Maria Cristina Franco Ferraz, em certos aspectos aproxima-se das teses desenvolvidas por Henri Bergson:

Conforme sugerido no filme, ao agir exclusivamente sobre o cérebro, o tratamento efetuado por *Lacuna* fracassa em profundidade. Em certos aspectos, portanto, o filme vem ao encontro do que Bergson desenvolve em *Matéria e Memória*: a memória nunca se apaga totalmente pela simples razão de que não está onde a procuram e rastreiam. Não diz respeito a um *lugar*, tampouco a circuitos neuronais, mas à espessura do tempo vivido, ao fluxo da duração, a certa relação com a temporalidade. Nesse sentido, não deixa de ser significativo uma breve cena final do filme em que se abrem, enfim, novas possibilidades para Joel e Clem. (Ferraz 2008: 38)

De facto, após retomarem a consciência integral do romance anteriormente vivido, da sua degradação, e do processo sequente de apagamento, Joel e Clem no fim do filme parecem algo resignados à perspectiva da impossibilidade de um novo recomeço. Porém, logo após Clem abandonar o apartamento de Joel, este depois de uma breve hesitação abre a porta e sai para o corredor, onde pede a Clem para esperar. Nada é dito, tudo fica em suspenso, mas pressente-se que a força incontrolável e irracional, do amor, prevalecerá.

Pelo nosso lado, também evocaremos uma hipótese avançada em *O Mal-Estar na Civilização* (1930), uma

das últimas obras de Sigmund Freud<sup>12</sup> :

Having overcome the error of thinking that our frequent forgetfulness amounts to the destruction of the trace left by memory and therefore to an act of annihilation, we now tend towards the opposite presumption – that, in mental life, nothing that has once taken shape can be lost, that everything is somehow preserved and can be retrieved under the right circumstances – for instance, through a sufficiently long regression. (Freud 2004, 7)

## REFLEXÃO FINAL

Postos de parte alguns aspectos mais caricaturais do filme, concernentes aos procedimentos ‘científicos’ usados pela *Lacuna Inc.*, não nos devemos iludir; embora seja um filme de ficção, muito do que nos mostra é compatível com projectos *reais* de investigação das neurociências, que estão em curso actualmente, como vimos. Aliás, toda a sua estrutura narrativa estriba intencionalmente, parece-nos, num jogo inteligente entre ficção e verosimilhança. Prova disso mesmo é que, mesmo antes de estrear, era possível encontrar em 2003 o site ‘oficial’ da empresa (fictícia) *Lacuna Inc.*, que apresentava e publicitava de forma muito verosímil os mesmos serviços que vemos em *O Despertar da Mente*, nada menos do que um “processo indolor e não cirúrgico de apagamento da memória”.

## NOTAS FINAIS

- 1 *Para ver uma imagem do chip concebido pela equipa de neurocientistas da University of Southern California, cf. Rita Carter et alli. (2009, 159).*
- 2 *Cf. Ferraz (2008, 36-37).*
- 3 *Sobre a experiência pioneira, vd. Baruchi, I. e Ben-Jacob, E. (2007).*
- 4 *Para mais informação sobre os resultados da pesquisa referida por Maria Cristina Franco, vd. Michael T Alkire et al. (2008). Trata-se de um artigo científico com um jargão extremamente ‘pesado’, pelo que optamos neste artigo por uma pequena citação, em segunda mão, que capta o essencial dos resultados.*
- 5 *Sobre as pesquisas desenvolvidas pela equipa de investigadores da Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, vd. Schelp e Simões (2010, 116-117) e Banerjee, Sourav, Neveu, Pierre, e Kosik, Kenneth S. (2009, 871-884).*
- 6 *Cf. Schelp e Simões (2010, 125)*
- 7 *Cf. Schelp e Simões (2010, 124-125)*
- 8 *Já o filme Johnny Mnemonic (1995) realizado pelo artista norte-americano Robert Longo, que não abordaremos aqui, tratara o tema da implantação de chips no cérebro humano. De facto, o personagem principal é um autêntico disco rígido humano.*
- 9 *Sobre a profecia de Orwell, e uma avaliação das várias facetas do impacto directo das novas tecnologias da info cienteiração, vd. Manuel Castells (2007, 404-408), que conclui: “Os relatórios sobre a crescente ameaça à privacidade dizem menos respeito ao Estado enquanto tal do que às organizações empresariais e às redes privadas de informação ou aos aparelhos burocráticos públicos que seguem uma lógica própria em vez de actuar em nome do governo.” (idem, 405)*
- 10 *O poema terá sido baseado num caso amoroso verídico, e dramático, de um teólogo de 37 anos com uma jovem de 17, sua aluna, e constitui uma referência incontornável do tema do amor impossível e infeliz. Abelardo e Heloísa nunca se deixaram de amar; ele morreu em 1142 e ela em 1162. Em 1817, os restos mortais dos dois amantes foram trasladados para o cemitério do Père Lachaise, em Paris.*
- 11 *O tema da importância das emoções na memorização, e no modo como o ser humano conduz o seu comportamento em sociedade, tem merecido, saliente-se, grande atenção por parte do eminente neurologista e neurocientista português António Damásio. Vd., por exemplo, a seguinte entrevista: (Damásio 2010, 119). Sobre este mesmo tema vd. também Jean-Yves & Marc Tadié (1999, 104-106 e 117-118).*  
*Se recuarmos no tempo, não é por acaso que em tempos idos se podia recorrer, em certas circunstâncias em que era necessário manter viva a memória de ocorrências consideradas relevantes, a práticas sociais radicadas na tradição, entretanto caídas em desuso, que visavam acentuar o cunho emocional da experiência, porque se acreditava na sua eficácia mnemónica. O psicólogo experimental português Nuno Gaspar (2011, XXXI) dá um exemplo imaginativo disso mesmo - em tempos medievais - na sua tese de doutoramento.*
- 12 *Sobre a hipótese de Freud, vd. também a análise de Sébastien Marot (2006, 43-53).*

## BIBLIOGRAFIA

- Alkire, Michael T. et alli. (2008). “Neuroimaging analysis of an anesthetic gas that blocks human emotional memory”, in PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America), volume 105, nº 5, February 5: 1722-1727.
- Banerjee, Sourav, Neveu, Pierre, e Kosik, Kenneth S. (2009). “A Coordinated Local Translational Control Point at the Synapse Involving Relief from Silencing and MOV10 Degradation”, in Neuron, 64, 871–884, December 24.
- Baruchi, I., Ben-Jacob, E., Volman, Vladislav, Raichman, Nadav, e Shein, Mark (2008). “The emergence and properties of mutual synchronization in in vitro coupled cortical networks”, in European Journal of Neuroscience, volume 28: 1825-1835.
- Baruchi, I. e Ben-Jacob, E. (2007), “Towards neuro-memory chip: Imprinting multiple memories in cultured neuronal networks”, in Physical Review E, volume 75, nº 5: 050901 (1) – 050901 (4).
- Berger, Theodore et al. (2012). “A Hippocampal Cognitive Prosthesis: Multi-Input, Multi-Output Nonlinear Modeling and VLSI Implementation”, in IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering, volume 20, nº 2, March: 198-211.

- Berger, Theodore et al. (2005). "Restoring Lost Cognitive Function", in IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine, September/October: 30-44.
- Bernard, Maurice e Roubaud, Jacques, 1997. *Quel avenir pour la mémoire?*. Paris: Gallimard.
- Cambier, Jean. 2004. *A Memória*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Carter, Rita et alli. 2009. *O Livro do Cérebro*. Porto: Dorling Kindersley / Civilização, Editores Lda.
- Castells, Manuel. 2007. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Volume II – O Poder da Identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição.
- Damásio, António (2010). "Não existe memória sem emoção" in *Focus*, nº 547: 119.
- Ferraz, Maria Cristina Franco (2008). "Cultura somática e tecnologias: Cérebro, genes e subjetividade" in *Nada* nº 12, Outubro: 24-45.
- Freud, Sigmund, 2004 [1930]. *Civilization and Its Discontents*. London: Penguin Books, Great Ideas.
- Gaspar, Nuno. 2011. *Memória operatória e afecto. Efeitos do estado emocional e da valência de palavras na evocação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Marot, Sébastien. 2006. *Suburbanismo y el arte de la memoria*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Ricoeur, Paul. 2003. *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Schelp, Diogo e Simões, Paula Maria. 2010. "A conquista da Memória" in *Focus* nº 547: 114-127.
- Tadié, Jean-Yves & Marc. 1999. *Le sens de la mémoire*. Paris: Éditions Gallimard.
- Vincent, Jean-Didier. 2010 [2007]. *Viagem Extraordinária ao Centro do Cérebro*. Alfragide: Texto Editores, Lda.

#### **WEBGRAFIA**

- Vale, Simone do. 2005. *A morte como obra de arte*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vale-simone-morte-obra-arte.pdf>. Acedido em 7 de Dezembro de 2006.

#### **FILMOGRAFIA**

- Final Cut. A última memória*. 2004. De Omar Naim. EUA.
- LNK Audiovisuais S.A. 2005. DVD.
- O Despertar da Mente*. 2004. De Michel Gondry. EUA.
- Prisvídeo – Edições Videográficas, S. A. 2010. DVD

# CINEMA NOVO DOCUMENTÁRIO: O CASO DE JOAQUIM PEDRO DE ANDRADE

EDUARDO TULIO BAGGIO

Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Brasil

EDUARDO TULIO BAGGIO

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

## RESUMO

O objetivo do texto é discutir até que ponto o cinema documentário feito durante o Cinema Novo no Brasil traz as características próprias desse movimento, reconhecidas, tradicionalmente, na ficção. Interessa, especialmente, verificar se os documentários também têm os aspectos de oposição ao classismo e a busca de inovações formais e de visão de mundo muito estudadas nos filmes ficcionais desse movimento. Como objeto de análise consideram-se os documentários dirigidos por um dos cineastas mais dedicados ao cinema documental: Joaquim Pedro de Andrade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema Novo, Documentário, Cinema Brasileiro, Joaquim Pedro de Andrade.

## ABSTRACT

The purpose of the text is to discuss how far the documentary cinema made during Cinema Novo in Brazil had the characteristics of this movement, traditionally recognized in fiction. It is especially interesting to see if documentaries also have the aspects of opposition to classism and the search for formal innovations and motivation that are much studied in the fictional films of this movement. The object of analysis considered are the documentaries directed by one of the filmmakers of this movement more dedicated to the documentary cinema: Joaquim Pedro de Andrade.

**KEYWORDS:** New Cinema, Documentary, Brazilian Cinema, Joaquim Pedro de Andrade

## Cinema Novo Brasileiro e documentário

O Cinema Novo foi um movimento relativamente curto, mas de enorme importância para o Brasil. Tradicionalmente a duração do movimento é entendida entre 1959 e 1971. Tendo em vista esse período, podemos considerar seis filmes documentários de Joaquim Pedro de Andrade: *O Mestre de Apipucos* (1959), *O Poeta do Castelo* (1959), *Garrincha, Alegria do Povo* (1963), *Cinema Novo* (1967), *Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova* (1968) e *A Linguagem da Persuasão* (1970).

Entretanto, que características têm os documentários de Joaquim Pedro de Andrade do período apontado que permitam considerá-los como filmes do Cinema Novo? O oposicionismo ao cinema clássico está presente? As inovações formais e de visão de mundo são fundamento desses filmes?

Ao considerarmos o Cinema Novo Brasileiro enquanto um movimento artístico cinematográfico, podemos dizer que foi efêmero, como afirma Laurent Desbois em *A Odisseia do Cinema Brasileiro: da Atlântida à Cidade de Deus* (DESBOIS, 2016:116). Porém, há outra consideração indispensável, como afirma Paulo Emílio Sales Gomes em *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*, o Cinema Novo no Brasil teve significado imenso para a cultura nacional (GOMES, 1980:103), pois pela primeira vez na cinematografia brasileira era dedicada atenção sistemática ao povo do país, seus modos de vida e suas manifestações culturais.

O marco inicial do movimento é apontado, tradicionalmente, por conta de dois filmes documentários de curta-metragem, *Arraial do Cabo*, de Mário Carneiro e Paulo Cezar Saraceni, lançado em 1959, e *Aruanda*, de Linduarte Noronha e também de 1960. Glauber Rocha, nome mais destacado do Cinema Novo Brasileiro, salientou, em texto publicado no suplemento dominical do Jornal do Brasil em agosto de 1960, a importância do curta dirigido por Noronha como aquele que “inaugura o documentário brasileiro nesta fase de renascimento que atravessamos, apesar de todas as políticas de produção.” (ROCHA, 2003:125-6). Quanto às “políticas de produção” citadas, era referência ao apoio que o filme recebeu do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), considerado por Glauber como controverso, visto que este entendia

que o Cinema Novo deveria ser livre de vínculos institucionais que pudessem o aprisionar, seja na forma ou no conteúdo. Entretanto, a despeito de tal apoio, *Aruanda* foi considerado por Glauber, e por pesquisadores que vieram a estudar o Cinema Novo Brasileiro, como um dos filmes iniciadores do movimento. Sobre *Arraial do Cabo*, ainda em suas atividades como crítico, Glauber Rocha proferiu palavras semelhantes às que dedicou a *Aruanda*, no sentido de apontar alguns problemas de ordem estrutural do filme, porém valorizando prontamente a chegada de um novo cinema que se dedicava ao povo brasileiro e que o fazia de forma original (ROCHA, 2003:124-5). Aspectos estes que são definidores do Cinema Novo no Brasil, pois envolvem, substancialmente, uma visão de mundo que tem foco naqueles que são, de fato, a maior parte dos brasileiros, aliada a uma maneira de constituir a forma fílmica que deixava de lado obrigações normativas classicistas.

Já o ano que marca o término do movimento – levando em conta que essas datas são sempre polêmicas e aqui estão apresentadas apenas como norteadoras de um recorte para uma pesquisa específica – tem um filme ficcional de longa-metragem que o define, *Pindorama*, de Arnaldo Jabor, lançado em 1971. Exibido com distinção no Festival de Cannes do mesmo ano, o filme de Jabor trazia a história de uma cidade fundada por Dom Sebastião no Século XVI, nítida alegoria à conturbada formação político-cultural do Brasil. Apesar da importante exibição em Cannes, o filme esteve poucas semanas em cartaz e acabou não sendo bem sucedido com o público. Segundo Laurent Desbois, “O cineasta sem dúvida quis embaralhar demais seu primeiro filme, pois, barroco e sobrecarregado, *Pindorama* mescla história, sonho de futuro, alegoria, expressionismo e teatro com veemência um pouco devastadora.” (DESBOIS, 2016:209). O Cinema Novo estava em sua terceira fase, a tropicalista, e já enfrentava, há algum tempo, dificuldades internas e externas.

Não por acaso os filmes do início do Cinema Novo Brasileiro são documentários, seguidores da forte tendência realista no cinema artístico daquele momento, seja pela influência que receberam dos filmes do Neo-Realismo Italiano ou do Free Cinema Inglês, enquanto referências europeias, seja pelos longas-metragens ficcionais de cunho realista de Nelson Pereira dos Santos que os precederam, especificamente *Rio 40 Graus*, de 1955, e *Rio Zona Norte*, de 1957. Também não trata-se de acaso o fato do filme que é entendido como o marco final do movimento, caso de *Pindorama*, ser extremamente alegórico, pois no momento histórico de seu lançamento, no ano de 1971, a censura oriunda da ditadura que governava o Brasil tinha se tornado ainda mais dura e deixava poucas brechas para asserções críticas mais diretas. Desta forma, podemos pensar no Cinema Novo Brasileiro enquanto um movimento que transitou de um forte caráter realista – incluindo filmes documentários – até chegar em sua fase final tropicalista, de forte caráter barroco e alegórico.

Tendo em conta que aqui estão sendo consideradas as definições de filme documentário advindas de obras de autores como Bill Nichols (2005) ou Fernão Pessoa Ramos (2005) – que entendem que são questões éticas e de representação as norteadoras desse tipo de filme – poderíamos apontar muitos filmes documentários do período do Cinema Novo Brasileiro e que nem sempre são entendidos como parte do movimento. São exemplos contundentes, além dos já citados *Arraial do Cabo* e *Aruanda*, os filmes: *Marimbás*, de Vladimir Herzog, exibido pela primeira vez em 1963; *Maioria Absoluta*, de Leon Hirszman, de 1964; *Amazonas, Amazonas*, de Glauber Rocha, lançado em 1965; *Subterrâneos do Futebol*, de Maurice Capovilla, estreado em 1965; *Viramundo*, de Geraldo Sarno, que estreou em 1965; *Opinião Pública*, de Arnaldo Jabor, de 1967; *Nelson Cavaquinho*, de Leon Hirszman, lançado em 1969; entre outros. São documentários, em sua maioria curtas-metragens, que tem relação direta, por autoria e contexto, com o Cinema Novo, mas que precisam ser pensados enquanto tal. Junto a esses, estão os seis filmes documentários de Joaquim Pedro de Andrade realizados no período em questão e que serão considerados para uma breve análise: *O Mestre de Apipucos*, de 1959; *O Poeta do Castelo*, de 1959; *Garrincha, Alegria do Povo*, de 1963; *Cinema Novo*, de 1967; *Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova*, de 1968; e *A Linguagem da Persuasão*, de 1970.

### **Joaquim Pedro de Andrade**

Joaquim Pedro de Andrade é um dos cineastas brasileiros da geração do Cinema Novo mais reconhecidos por suas qualidades enquanto diretor que soube dialogar com a cultura brasileira. Recebeu amplo respaldo de seus colegas, como Glauber Rocha, que ao falar do terceiro curta-metragem de Joaquim Pedro, *Couro de Gato* (1962), já dizia que tratava-se de “um poeta com apurado senso da técnica”, ou ainda, que era “uma espécie de Carlos Drummond de Andrade do nosso cinema” (ROCHA, 2003:140). A crítica cinematográfica, da

época e atual, também tem em Joaquim Pedro de Andrade um grande destaque, como pronuncia Amir Labaki: “Alternando com sua rigorosa obra ficcional – sempre em diálogo constante com a literatura brasileira –, sua produção de documentarista pesquisou forças fundamentais da cultura nacional.” (LABAKI, 2005:97)

A ampla e diversa formação cinematográfica de Joaquim Pedro foi um fator determinante para o desenvolvimento de suas propostas cinematográficas. Iniciada na primeira metade dos anos 1950, quando cursava Física na Faculdade Nacional de Filosofia, mas já se dedicava ao cinema participando das exposições e debates em cineclubes que contavam com as presenças de colegas que viriam a se tornar importantes cineastas brasileiros, como Paulo César Saraceni, Marcos Farias, Saulo Pereira de Melo e Leon Hirszman. Em seguida, com o período de um ano na França, que incluiu estudos no IDHEC (Instituto de Altos Estudos Cinematográficos), em Paris. Depois, Joaquim Pedro participou de um programa de estudos com o documentarista Thorold Dickinson, na Slade School, em Londres. E, por fim, fez um estágio de cinema direto com os irmãos Albert e David Maysles, em Nova Iorque, no primeiro semestre de 1962 (ARAÚJO, 2013).

Grande parte da formação de Joaquim Pedro teve relação direta com o cinema documentário, notadamente o estágio com os irmãos Maysles, que foi considerado pelo próprio cineasta como “uma oportunidade única” (ANDRADE, 1976). Também o realismo cinematográfico foi uma forte referência, como no período cineclubista em que cinema neo-realista era o grande destaque das sessões. Segundo Joaquim Pedro, o Neo-realismo abriu um novo caminho para sua geração, “o caminho de fotografar, filmar o Brasil como ele era, sem procurar deformar, embelezar, modificar, por seleção, os problemas do país.” (ANDRADE, 1976). Seja nos filmes documentais ou nos filmes ficcionais do diretor, a premissa realista foi levada em alta conta. Como é possível perceber quando o cineasta dizia: “O cinema que faço é minha visão comentada e inventada a partir do real do mundo que a gente vive.” (ANDRADE, 1988)

No caso de Joaquim Pedro de Andrade e de muitos cineastas do Cinema Novo, a temática bastante voltada para as questões nacionais é a marca de um pensamento essencial voltado para a realidade brasileira e que repercute as ideias do Cinema Novo, voltadas para as questões do país, seja na fase mais realista do movimento, seja em seu período alegórico. Dentre os seis documentários do diretor considerados para essa análise, em *O Mestre de Apipucos* (1959), *O Poeta do Castelo* (1959) e *Cinema Novo* (1967), é possível verificar que Joaquim Pedro buscou trabalhar com grandes nomes das artes e da cultura brasileiras e representá-los para o público, em um tipo de asserção que valorizava a cultura nacional. Já em *Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova* (1967) e *A Linguagem da Persuasão* (1970) o diretor optou por fortes críticas sociais, em oposição ao *establishment* econômico e político da época. Por fim, em *Garrincha, Alegria do Povo* (1963), o documentário mais difundido de Joaquim Pedro, o ponto crucial é o surgimento de um mito do futebol brasileiro, bem como as condições de desse surgimento e como esse mito foi explorado. São todos filmes documentários com foco bastante voltado para o Brasil, corroborando a famosa frase de Joaquim Pedro: “Só sei fazer cinema no Brasil, só sei falar de Brasil, só me interessa o Brasil.” (ANDRADE, 1988)

### **Documentários do Cinema Novo?**

Joaquim Pedro de Andrade partiu de suas convicções realistas para fazer seus dois primeiros filmes, dois curtas documentários, originados de um mesmo projeto: *O Mestre dos Apipucos* e *O Poeta do Castelo*, ambos de 1959. Além do realismo, influência do período dos cineclubes e dos filmes de Nelson Pereira dos Santos, o traço de valorização da cultura nacional também aparece logo nesses dois primeiros curtas, vista na dedicação aos dois grandes escritores, um pensador do país e um poeta. Surge também desde esse início, o interesse modernista, que viria a ser um dos fundamentos do Cinema Novo Brasileiro, tal qual de outros cinemas novos. Joaquim Pedro, por ser filho de Rodrigo Melo Franco de Andrade, que presidiu por três décadas o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, cresceu próximo de grandes nomes do modernismo brasileiro, como Gilberto Freyre e Manuel Bandeira. Estes, por sinal, foram justamente os protagonistas dos dois primeiros documentários do cineasta. Assim, *O Mestre dos Apipucos* e *O Poeta do Castelo*, partiam do que viria a ser entendido como parte do fundamento do Cinema Novo no Brasil, a valorização do nacional e do moderno enquanto conceito e tema. Porém, um terceiro fundamento, marcadamente formal, ainda não estava presente nesses filmes, ou estava ao modo sutil típico de Joaquim Pedro, a oposição ao classicismo. Ambos os curtas são em grande medida clássicos, seguem relações causais de espaço-tempo preconizadas por esse tipo de cinema e, ainda, atendem aos preceitos classicista do documentário no uso de uma voz condutora.

Em 1963 Joaquim Pedro estreou *Garrincha, Alegria do Povo*, um média metragem documental que tinha em suas aspirações iniciais ser um filme ao estilo do Cinema Direto estadunidense, posto que Joaquim Pedro de Andrade tinha acabado de fazer um estágio com os irmãos Maysles nos Estados Unidos e voltar ao Brasil bastante influenciado pela proposta cinematográfica de pouquíssima interferência defendida pelos Maysles e por outros documentaristas do mesmo grupo deles. Nesse sentido já apontava para fincar pé em um terreno que poderia o aproximar mais ainda do Cinema Novo, posto que postulava um tipo de cinema documentário vinculado ao modernismo formal, ou, à oposição ao clássico. Se o tema já não era tão moderno, a cultura brasileira continuava central e agora com ênfase no povo, naquele jogador que ascendeu das classes populares e também dos torcedores e fãs do craque. Mas a abordagem acabou não sendo exatamente a de um filme do Cinema Direto, Joaquim Pedro flertou com isso, mas não chegou ao fim e ao cabo a constituir um documentário observacional, algo que poderíamos considerar mais próximo do Cinema Novo por seu caráter formal modernista.

*Cinema Novo*, de 1967, é um filme feito para a televisão e que aborda processos criativos e de realização de filmes do Cinema Novo Brasileiro, portanto com ligação umbilical com este. Trata, no calor da hora, de vários aspectos das realizações de Arnaldo Jabor, com *A Opinião Pública*, de 1967; de Cacá Diegues, com *A Grande Cidade*, de 1966; de Domingos de Oliveira, com *Todas as Mulheres do Mundo*, de 1967; de Glauber Rocha, com *Terra em Transe*, 1967; de Leon Hirszman, com *Garota de Ipanema*, de 1967; e de Nelson Pereira dos Santos, com *El Justiceiro*, também de 1967. Desta forma, envolve um amplo leque de importantes realizadores e de filmes referenciais de um dos períodos mais ricos do cinema brasileiro, uma espécie de auge do Cinema Novo. Produzido pela televisão alemã ZDF, *Cinema Novo* foi e exibido com o título de *Improvisto com Objetivo Definido* (VALENTINETTI, 2007:62), nome muito apropriado, não só ao filme em si, como também ao que se propunha o movimento cinemanovista como um todo. A indicação, quase contraditória, de algo que não tem planejamento claro, mas tem um norte muito bem definido, combina com o frescor da obra, em suas abordagens bastante livres, com câmera na mão, adentrando sets de filmagens, processos de montagem e até uma negociação de financiamento bancário para um filme. Neste sentido, Joaquim Pedro tinha chegado ao modernismo formal cinemanovista, de oposição ao classicismo. Mantinha o interesse pelo que é da cultura brasileira, no caso o próprio cinema. Mas, neste caso, havia o limitador dado pelo caráter televisivo, que fez com que Joaquim Pedro, como aponta Amir Labaki, seguisse algumas “exigências estilísticas de reportagem televisiva ditadas pelo produtor alemão.” (LABAKI, 2006:54). Assim, o filme *Cinema Novo* alterna o mais pueril relato em forma de passagem jornalística com a gana pelo que é do Brasil e a forma livre proposta pelo movimento que abordava.

Em *Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova*, de 1968, não só o modernismo volta como tema, dessa vez na arquitetura, como a forma filmica livre e dinâmica é mantida, a câmera está sempre em movimento, buscando o Brasil popular que se esconde nas grandes vias e obras arquitetônicas da chamada cidade nova, está que apresenta contradições indelévels, originadas da alma de um país contraditório, magnífico e avassalador com os seus próprios, com seu povo. Joaquim Pedro sabe disso e nos mostra tais contradições com fôlego, força e vontade, sem deixar de lado o grande valor para a cultura brasileira, por suas obras arquitetônicas, mas também, pela música Viramundo, na voz de Maria Bethânia. Ela, tropicalista, herdeira do modernismo na música. Com este curta Joaquim Pedro apresenta intensamente uma proposta cinemanovista, moderna na forma e no tema, com foco na cultura brasileira e, ainda, crítico ao estado das coisas no país.

O último dos documentários de Joaquim Pedro desse período é *A Linguagem da Persuasão*, estreado em 1970, no qual ele se colocava como um cineasta intensamente crítico, vindo do estrondoso sucesso de seu mais reconhecido filme, o longa de ficção *Macunaíma*, de 1969. Este foi um marco do Cinema Novo em sua fase mais alegórica e barroca. Mas *A Linguagem da Persuasão*, ao contrário, é um filme direto, quase seco, no qual o cineasta demonstra seu incômodo e inquietude diante dos caminhos que a publicidade televisiva vinha trilhando, em sua busca desenfreada pela venda, independente do que isso significasse enquanto na relação com a sociedade. Neste curta, tão próximo historicamente do maior marco moderno, barroco e cinemanovista do diretor, presenciamos a opção por um tipo de asserção quase fria, extremamente objetiva e repleta de um tom questionador por vias explicativas que não levava a reflexões particulares sobre o povo brasileiro, mas sim sobre um fenômeno de comunicação que o cineasta critica.

## Considerações finais

Consideremos os seis filmes em questão e temos uma linha que mostra um início com propensões cinema- novistas, ainda que leves, em *O Mestre dos Apipucos* e *O Poeta do Castelo*. Propensões pelo forte interesse pelo Brasil e por sua cultura, mas bastante leve se pensarmos que tratam-se de documentários ao estilo clássico. Em *Garrincha*, *Alegria do Povo*, *Cinema Novo* e *Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova*, encontramos o conjunto que parece ser o mais próximo do Cinema Novo, pois estão presentes a visão de mundo voltada para nossa cultura, a forma fílmica que busca a ruptura com o classicismo – ainda que com estratégias diferentes entre os três filmes – e uma forte relação com o modernismo, tanto no que aborda como na forma de abordagem. Por fim, *A Linguagem da Persuasão* é o filme, dos seis abordados, mais distante do Cinema Novo, diretivo e explicativo, com forma que segue lógicas causais, pouco lembra o Joaquim Pedro dos documentários anteriores e menos ainda o cineasta que lançara um ano antes o marco *Macunaíma*.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, Joaquim Pedro de. 1976. *Um Depoimento especial de Joaquim Pedro de Andrade*. Folheto do Cineclubes Macunaíma na ocasião da Retrospectiva Joaquim Pedro de Andrade, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. 1988. *Só me interessa o Brasil*. Entrevista para Teresa Cristina Rodrigues, jornal O Globo, 12/09/1988.
- Araújo, Luciana. C. 2013. *Joaquim Pedro de Andrade: primeiros tempos*. São Paulo: Alameda. Desbois, Laurent. 2016. *A Odisseia do Cinema Brasileiro: da Atlântida à Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, Paulo Emílio Sales. 1980. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Labaki, Amir. 2005. Joaquim Pedro, o *Cinema Novo* e o *Documentário*. In: *É Tudo Verdade*. São Paulo: Francis.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Introdução ao Documentário Brasileiro*. São Paulo: Francis.
- Nichols, Bill. 2005. *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papyrus.
- Ramos, Fernão Pessoa. 2005. A cicatriz da tomada. In: RAMOS, Fernão Pessoa (ed.), *Teoria Contemporânea do Cinema* (Volume II), São Paulo: Editora Senac.
- Rocha, Glauber. 2003. *Revisão Crítica do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Valentinetti, Claudio M. 2007. *A Leveza Contundente de Joaquim Pedro de Andrade*. Rio de Janeiro, Editora M. Farani.

## FILMOGRAFIA

- A Linguagem da Persuasão*. 1970. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Amazonas, Amazonas*. 1965. De Glauber Rocha. Brasil. Arquivo digital. *Arraial do Cabo*. 1959. De Mário Carneiro e Paulo Cezar Saraceni. Brasil. Arquivo digital. *Aruanda*. 1960. De Linduarte Noronha. Brasil. Arquivo digital.
- Brasília, Contradições de Uma Cidade Nova*. 1968. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Cinema Novo*. 1967. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Couro de Gato*. 1962. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Garrincha, Alegria do Povo*. 1963. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Maioria Absoluta*. 1964. De Leon Hirszman. Brasil. Arquivo digital.
- Marimbás*. 1963. De Vladimir Herzog. Brasil. Arquivo digital.
- Nelson Cavaquinho*. 1969. De Leon Hirszman. Brasil. Arquivo digital.
- O Mestre de Apipucos*. 1959. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- O Poeta do Castelo*. 1959. De Joaquim Pedro de Andrade. Brasil. Arquivo digital.
- Opinião Pública*. 1967. De Arnaldo Jabor. Brasil. Arquivo digital.
- Subterrâneos do Futebol*. 1965. De Maurice Capovilla. Brasil. Arquivo digital.
- Viramundo*. 1965. De Geraldo Sarno. Brasil. Arquivo digital.

# O DOCUMENTÁRIO BIOGRÁFICO E A SEQUENCIALIZAÇÃO DOS TESTEMUNHOS

ALBERTO SEIXAS

*Escola Superior de Media Artes e Design*

ADRIANA BAPTISTA

*Escola Superior de Media Artes e Design, uniMad*

---

ALBERTO SEIXAS

*Mestre em Comunicação Audiovisual na vertente de Fotografia e Cinema Documental pela ESMAD do Instituto Politécnico do Porto. Realizador. Assistente técnico na Universidade do Porto.*

---

ADRIANA BAPTISTA

*Doutorada em Psicolinguística (Literacia Verbal e Visual/leitura de textos híbridos); docente na ESMAD/IPP, no Mestrado de Comunicação Audiovisual, especialidade em Fotografia e Cinema Documental, nas Licenciaturas de Multimédia, Tecnologia Audiovisual e Fotografia; investigadora na uniMAD/ESMAD e no CLUL/FLUL, nas áreas de Semiótica e Retórica Verbal e Visual.*

## RESUMO

A realização de um documentário biográfico sobre figuras do panorama cultural já desaparecidas labora com a ciência histórica. Esta, tal como diz Le Goff (1990) define-se em relação a uma realidade que “não é nem construída nem observada (...), mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha””. No documentário biográfico, por vezes, os testemunhos são vozes que articulam relatos e eventos. O enquadramento cénico dessas vozes, apoiado em elementos simbólicos, cria uma moldura mental de veracidade que aproxima o espectador do biografado através da promoção de imagens mentais sobre a sua vida, que nos ajudam a construí-la. O documentário biográfico usa a edição como forma de organização da informação, algo que “serves to establish and maintain rhetorical continuity more than spatial or temporal continuity” (Nichols 1991, 35). Ou seja, o tipo de testemunhos, a sua organização temática, o espaço cenográfico onde ocorrem, a sua preponderância na gestão imagética e o uso de elementos simbólicos correlacionados com o biografado ajudam a retorizar o discurso visual, credibilizando o que é dito. Neste trabalho, partindo dos filmes *Le tombeau d’Alexandre* (1993) de Chris Marker e *Finding Vivian Maier* (2013) de John Maloof e Charlie Siskel, propõe-se a construção de uma tabela para a identificação das estratégias usadas na sequencialização dos testemunhos no documentário biográfico, enquanto atitude para compreender de que modo a organização retórica dos testemunhos ajuda a apresentar uma personagem para um sujeito já desaparecido e que integrará a memória coletiva como uma realidade cultural que o cinema ajudou a construir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Biografia, Documentário biográfico, Testemunho, Personagem

## ABSTRACT

Directing a biographical documentary about figures of the cultural panorama that already disappeared, deals with historical science. This, as Le Goff (1990) says, is defined in relation to a reality that “is neither constructed nor observed (...), but about which one ‘inquires’ or ‘testifies’”. Sometimes, in the biographical documentary the testimonies are voices that articulate reports and events. The scenic setting of these voices, supported by symbolic elements, creates a mental frame of truth that brings the viewer closer to the biographer by promoting mental images about his life that help us to build it. The biographical documentary uses as a form of organization of information, something that “serves to establish and maintain rhetorical continuity more than spatial or temporal continuity” (Nichols 1991, 35). That is, the type of testimonies, their thematic organization, the scenographic space where they occur, their preponderance in the imagery management and the use of symbolic elements correlated with the biography helps to reroute the visual discourse, giving credibility to what is said. In this article, starting from the films *Le tombeau d’Alexandre* (1993) by Chris Marker and *Finding Vivian Maier* (2013) by John Maloof and Charlie Siskel, it is proposed a working table. With this table we will identify some strategies used in the sequencing of the testimonies in the biographical documentary, as an attitude to understand how the rhetorical organization of testimonies helps to build the character for a deceased subject, enabling it to be part of the collective memory, acting as a cultural reality that cinema helped to create.

**KEYWORDS:** Biography, Biographical Documentary, Testimony, Character

## INTRODUÇÃO

Quando a realização de um documentário biográfico incide sobre figuras do panorama cultural já desa-

parecidas é inevitável o recurso à ciência histórica. Muitas são as concepções de “ciência histórica” e do seu papel social, mas de acordo com Ricoeur:

A história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta, na medida em que o seu sentido se mantém confuso, misturado... (...) A história é na verdade o reino do inexato. (...) A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tomar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica. (Ricoeur 1961)

Esta, como refere Le Goff (1990), define-se em relação a uma realidade que “não é nem construída nem observada como na matemática, nas ciências da natureza e nas ciências da vida, mas sobre a qual se “indaga”, se “testemunha”. Esta atividade de indagação pressupõe que se organize uma estratégia de questionamento, que se identifiquem entidades e pessoas capazes de disponibilizar informações, mas também que se valorizem certos testemunhos e não outros.

No documentário biográfico, por vezes, os testemunhos são vozes que articulam textos que sequencializam relatos e não eventos. O enquadramento cénico dessas vozes, apoiado em fotografias e elementos simbólicos, cria uma moldura mental de veracidade que nos aproxima do biografado através da promoção de imagens mentais sobre a sua vida, que nos ajudam a construí-la.

Refletindo sobre o papel dos biógrafos, Vilas Boas (2006) diz que estes operam “com os três tipos de exercícios intelectuais acolhidos pelo pensamento científico, segundo Edgar Morin: reflexão, imaginação, organização (organizar o saber, ou seja, transformar a informação em conhecimento).” Quando o documentário biográfico constrói, ele próprio, a biografia, realizador e biógrafo confundem-se.

Frequentemente, quando o biografado está vivo e partilha o enquadramento histórico connosco, pode anular a necessidade do testemunho sobre si. O texto extradiagético, apesar de aparecer frequentemente como voz neutra e informativa, transforma-se numa moldura significativa que dá um corpo muito particular ao biografado.

Todos os biografados viveram um intervalo cronológico onde atuaram num enquadramento histórico-social, mas esta dimensão cronológica pode não ser estruturante no documentário biográfico. Ao organizar os testemunhos sobre o biografado, o documentário usa a edição como algo que “serves to establish and maintain rhetorical continuity more than spatial or temporal continuity” (Nichols 1991, 35). Ou seja, a particular sequência dos testemunhos, o espaço cenográfico onde ocorrem e os elementos correlacionados com o biografado que as estratégias de realização e edição manipulam ajudam a retorizar o discurso visual, credibilizando o que é dito e visibilizando o que o decurso temporal apagou.

### **Breve resenha biográfica de Luís Neves Real**

A pesquisa para a realização de um documentário biográfico obrigou-nos, num primeiro momento, anterior à reflexão sobre o próprio conceito de biografia, à organização linear de alguns dados sobre a vida do biografado, de que, aqui, damos conta, de forma muito resumida.

Luís Neves Real (1910-1985) foi um ator cultural, académico e político do Portugal do século XX. Nascido no seio de uma família burguesa portuense, desde os três anos conviveu paredes meias com o mundo do cinema (Real 1955, 72) pois, desde essa data, a sua família passou a habitar o edifício do Cinema Trindade, na cidade do Porto (Andrade 2016). Licenciou-se em Ciências Matemáticas na Universidade do Porto, em 1932. Ainda como aluno, foi convidado para Assistente do Grupo de Matemática (Morgado 1988, 21).

Em 1934, já “amigo, colaborador científico e companheiro de lutas políticas” (Rosas e Sizifredo 2013, 77) de Ruy Luís Gomes, vê o seu contrato com a Universidade rescindido. Acaba por ser convidado de novo, em 1942, para o cargo de assistente da FCUP, “mas a degradação das condições de trabalho e da liberdade académica levam-no a rescindir o contrato em 1945” (Rosas e Sizifredo 2013, 77).

Os anos 40 marcaram também a oficialização da relação de Luís Neves Real com o cinema. Nesta altura, a empresa Neves&Pascaud era já gerida por António Neves (filho do fundador Manuel da Silva Neves e tio

de Luís Neves Real), mas o contributo deste último para a programação distinta dos cinemas da empresa é inegável. Ainda hoje é considerado, além disso, como o grande responsável pelo planeamento e estruturação do espaço do novo Cinema Batalha, inaugurado em 1947 e cuja particularidade foi estar pensado não só para a época, mas também para o futuro da cidade.

Em 1948, entra para o corpo diretivo do Cineclube do Porto, que havia sido fundado em 1945 (H. A. Costa 1978, 90). Nos anos 50, foram muitas as sessões que programou e, como figura relevante do meio cinematográfico, é incitado a dar voz às preocupações dos distribuidores e dos consumidores de cinema. É isso que faz com que, ao longo do ano de 1954, vá escrevendo um conjunto de textos no Jornal de Notícias endereçado aos deputados do país, numa tentativa de os sensibilizar para as questões mal resolvidas da distribuição e exibição cinematográfica em Portugal.

A partir daqui e até ao fim da sua vida (1985), o percurso de Luís Neves Real vai-se tornando menos público e historicamente menos registado. Sabe-se que terá mantido a sua atividade cultural e desenvolvido trabalho teórico quase até morrer. O seu último trabalho público foi, precisamente, um livro biográfico sobre uma figura relevante da cultura cinematográfica da época. A obra, de 1984, chama-se “Alberto Armando Pereira: um pioneiro do jornalismo cinematográfico português”.

Este exercício de recolha de informação colocou-nos no centro de uma reflexão produtiva sobre o estatuto de biógrafo, sobre a dimensão do género biografia e sobre as características que este tipo de texto exige, do ponto de vista estritamente textual (visual e verbal), mas também do ponto de vista ético e deontológico.

A vida de Neves Real, ainda que retratada por muitos como extremamente relevante no panorama cultural e cinéfilo do Porto, e o contacto com os autores de testemunhos sobre a sua vida, expuseram a dificuldade de realizar um documentário biográfico, quando a vida não se pode ilustrar com produtos visíveis, como é o caso, por exemplo, dos artistas, e exigiram uma reflexão sobre as estratégias disponíveis.

### **O conceito de biografia: da literatura ao cinema**

A biografia surge como um género puramente literário e assim se manteve durante longo período de tempo. O termo é criado na Grécia Antiga e deriva do original *biographia* que pode ser traduzido como “*grafia da vida*” (A. C. L. Costa 2010, 19). Este género clássico desenvolveu-se na base de preceitos mais ou menos generalizados.

A sua produção perpassa por todos os períodos da história humana: Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Iluminismo, Idade Moderna e Pós-Moderna. É possível notar a sua presença numa linha de continuidade e ruturas epistemológicas, cuja genealogia se localiza entre os gregos, embora os primeiros a destacarem-se pelos seus modelos de biografias históricas tenham sido os romanos, sobretudo aqueles estabelecidos por Suetónio Tranquilo e Plutarco: o esboço da personalidade e a análise dos tipos ideais [cf. Levillain 1996]. Por exemplo, a obra *Vida dos Césares*, de Suetónio, caracteriza-se por uma forma de organizar os relatos conhecida como ‘eidológica’, que organiza os tópicos per species: nascimento, família, infância, educação e etc. (A. C. L. Costa 2010, 20)

Vale a pena refletirmos, ainda que de forma muito sucinta, sobre o conceito de eidologia, (conceito que aborda a consciência das características de uma entidade e/ou da sua imagem, ou da imagem que se tem dela). Este conceito, já usado por Platão na Grécia Antiga, está hoje muito associado às imagens clínicas - eidologia clínica - mas também às tecnologias - a eidologia eletrónica.

Nas sociedades contemporâneas, os relatos biográficos estão associados de uma forma muito intensa à imagem documental, mas, por vezes, esta aparece apenas como ilustração e é a própria narrativa que confere credibilidade à biografia e não os dados factuais recolhidos. De facto, em algumas biografias tudo se passa como se as imagens e as palavras revelassem a verdadeira ontologia dos episódios de vida do biografado quando aquilo que vemos/lemos não são as imagens ou os relatos, mas a forma como estes ganham sentido numa articulação narrativa da responsabilidade não dos documentos, mas do biógrafo que opta por mostrá-los ou elidi-los, criando a estrutura dos episódios e nela a relevância do que é mostrado.

Todavia, pelo seu milenar percurso ao longo da história, a biografia literária tornou-se elemento passível de conter valor histórico. Com isso, o biógrafo granjeou também um certo perfil de historiador. Ao longo dos séculos, esse peso foi colocado neste género literário, que começou por se basear na descrição de vidas tidas como exemplares, na perspectiva de ser influência positiva sobre a sociedade (Burke 1997).

A primitiva narrativa biográfica baseava-se na cronologia e na divisão por temas o que tornava a sua estrutura relativamente fechada. Daí as críticas que muitas vezes pairavam sob este género, acusando-o de demasiada factualidade, descurando as preocupações contextuais e analíticas (Schmidt 2003, 65). Ainda assim, Costa (2010, 21) exemplifica que, para muitos, a biografia tem tanto valor historiográfico que encerra até a história do mundo: “O historiador [Thomas] Carlyle afirmava que a ‘história do mundo é a biografia dos grandes homens’ e, para [Ralph Waldo] Emerson, ‘não existe história, propriamente, só biografia’”.

Na análise de Christie (2004, 283) é Virginia Woolf quem, já em pleno século XX, assume o rompimento com as bases fundamentais do fazer biográfico, quando publica Orlando, em 1928, uma biografia simulada – mas vendida como biografia pura - inspirada na vida do seu amigo e amante Vita Sackville-West. A partir daí, os biógrafos passam a assumir mais livremente uma atitude crítica ou mesmo satírica dos seus biografados, não se inibem de introduzir uma certa dose de ficção nas suas narrativas e voltam mais assumidamente a sua atenção para a vida privada dos seus personagens, valorizando os pormenores triviais em detrimento dos grandes feitos.

Com o surgimento do cinema, nos anos derradeiros do século XIX, pelo engenho dos irmãos Lumière, viria a surgir novo espaço para o desenvolvimento do género biográfico. Se o interesse pela representação da vida do outro existia no campo literário, o cinema soube socorrer-se das suas características técnicas para dar continuidade ao interesse pelas produções deste género. Pela possível abrangência do termo, será difícil assinalar com precisão a primeira produção de cariz biográfico na história do cinema. Segundo Graziela Cruz (2011, 23) terá sido o ilusionista e realizador francês Georges Méliès a inaugurar o estilo, com a produção de *Jeanne D’Arc* (1900), “um filme de cerca de 10 minutos sobre a vida de Joana D’Arc, com onze cenas e colorido à mão”. Sobre o desenvolvimento da biografia cinematográfica, que passará a ser cada vez mais frequente, Cruz reflete:

É interessante destacar que, até aquele momento [início dos anos 40 do século XXI], as produções voltadas para a narrativa de vidas de personagens ilustres restringiam-se a produções de ficção, sendo que não há registos de documentários biográficos na literatura pesquisada sobre as primeiras décadas do cinema. O que se constata é que a nova linguagem se apresenta, desde o início, como um terreno bastante apropriado para a narrativa biográfica, primeiro, com a força da imagem em movimento e, mais tarde, com a sua conjugação com o som. A especificidade da linguagem audiovisual oferece uma forma privilegiada, em relação a outras linguagens, de construir e revelar histórias de vidas. (Cruz 2011, 27)

Se a dificuldade em situar o início do cinema documental não pode ser ignorada, facilmente se perceberá que situar as origens dos seus subgéneros também não se pauta por grandes facilidades. Poderia, mesmo, discutir-se se o aclamado primeiro filme documental – *Nanook of the North* (1922), de Robert Flaherty – inaugura também a história do documentário biográfico, por retratar (uma parte) da vida do esquimó Nanook e da sua família.

O que é certo é que o documentário biográfico se instalou no panorama cinematográfico, mantendo-se até aos dias de hoje, ora repescando vida e obra de figuras históricas, ora criando memória sobre anónimos cujos percursos de vida marcaram algo em particular. A biografia, de resto, “oferece a ilusão do acesso ao passado, algo que o documentário biográfico tem assumido como ponto de partida, mesmo quando esse passado é muito próximo e o biografado não só está vivo como é fonte essencial do projeto” (Tavares 2013, 118). Esta ilusão de acesso ao passado é acentuada pela corroboração permitida pelos documentos da época visada (sejam escritos, vídeo ou áudio), quer pelos testemunhos, na primeira pessoa, de quem viveu a história. E é utilizado o termo *ilusão* porque, de facto, de uma se trata, num paralelismo com as artes encantatórias com quem o cinema, desde cedo, se comparou.

### **Metabiografia: uma outra interpretação para o fazer biográfico**

A evolução do estilo biográfico, nos seus vários dispositivos, alicerçada numa discussão profunda das ques-

tões historiográficas e do papel da memória, deu origem a reflexões que passaram a questionar, também, qual o papel do biógrafo no processo biográfico e de que forma ele está ou não presente na figura que biografava.

Um dos autores que leva esta questão a fundo, a ponto de propor um novo estilo biográfico, é Sérgio Vilas Boas. Cruzando o campo literário com o jornalístico, apresenta-nos o estilo metabiográfico, cujos princípios parecem ser aplicáveis ao fazer biográfico no cinema documental. Vilas Boas (2006) apresenta-o da seguinte maneira:

Então, chegamos ao ponto: por quê meta? Porque precisamos de romper com o encerramento em nós mesmos (egocentrismo), na nossa cultura (etnocentrismo), na nossa civilização (ocidentocentrismo, no meu caso). Meta porque o jornalista-biógrafo deveria, comedidamente, explicitar: a sua consciência sobre interpretações e compreensões; os limites e possibilidades da escrita biográfica; suas autorreflexões; os seus significados e os significados do outro cuja vida será sempre mais importante que a do biógrafo.

Meta porque em muitas biografias contemporâneas escritas por jornalistas o sujeito é uma explicação e essa explicação do sujeito tem se tornado o sujeito; porque a vida do biografado não é uma simples justaposição de dados; porque as relações motivacionais entre a vida (do biografado e do biógrafo) e as suas obras (as realizações inerentes a qualquer vida) compõem uma mesma aventura.

Metabiografia, hum... Por quê? Porque análise e autoanálise são partes constitutivas do processo de construção de uma vida escrita. Esse processo é do biógrafo, do biografado e de ambos, juntos, harmônicos dentro de um mesmo cenário volátil. Metabiografia porque qualquer processo biográfico extravasa e consagra a relação sujeito-sujeito. (Vilas Boas 2006, 34–35)

Ora, o conceito apresentado remete-nos para o campo da subjetividade e da experiência sensível. O papel do realizador-biógrafo ganha uma força que até aqui estava remetida ao recolector de arquivo e memórias no sentido de as unir com a harmonia possível. Daqui para a frente, vemo-nos obrigados a reconsiderar esse papel e a atribuir-lhe uma relação de sensibilidade mais aprofundada, na medida em que realizador-biógrafo e biografado caminham em conjunto rumo à construção de uma personagem.

### **A relação com o passado: história, factualidade e memória no documentário biográfico**

Para este reposicionamento contemporâneo da biografia terá contribuído a atenção especial sobre a memória (individual e coletiva). Se é verdade que a História tem na sua génese a passagem oral de testemunho, que implica necessariamente um exercício de memória, a verdade é que o género biográfico passou a trabalhar este elemento não apenas como “substrato para a reconstrução histórica a partir de processos da rememoração de acontecimentos vividos, pessoas, personagens, lugares, costumes” (A. C. L. Costa 2010, 22), mas também como campo fértil para devaneios e alguma efabulação, que terão passado por vezes por elementos factuais, e que são prova de que o tempo vivido – passado, portanto – pode ser refeito (e, por isso, revivido?) no presente.

Autores como Le Goff (1990, 426) apontam a memória social como “um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento”. Neste movimento ondular da memória está outro dos desafios do biógrafo, sob o qual pouca influência poderá ter. A própria relação entre história e memória tem já vários capítulos e, como se entenderá, nem sempre muito afastados. Pierre Nora soube distingui-las de forma sucinta e com particular eficácia:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente das suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e deformações sucessivas, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenómeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. [...] A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (Nora 1993, 9)

Mesmo com esta distinção eloquente, os dois conceitos ramificam-se em áreas cada vez mais profundas e, mais uma vez, sem que a sua relação se quebre. A história é comumente referida como referente da ciência histórica, da qual esperamos “uma certa objetividade” e imparcialidade, nas palavras de Ricoeur (1968, 23), mas Le Goff lembra-nos que história também pode ser “uma narração, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária” (1990, 19), acrescentando que, no que se refere à ciência histórica, “há pelo menos duas histórias [...]: a da memória coletiva e a dos historiadores” (1990, 29) sendo que a primeira é essencialmente inacabada e errática e que caberá à segunda esclarecê-la sempre que possível. Também a memória tem as suas ramificações – memória individual, familiar, social, coletiva, nacional, entre outras – à luz das quais é estudada e interpretada. Como referido, a memória coletiva é reconhecida, por alguns autores, como um tipo de história. Inacabada, é certo, mas sem que isso desvirtue o seu valor historiográfico. Pelo meio, surge o problema da factualidade. Os factos, tendencialmente associados à história e desprezados pela memória, como não poderia deixar de ser, não se encontram em território consensual. Le Goff (1990, 31) alerta-nos que “os factos são, por vezes, menos sagrados do que se pensa (...) o facto não é, em história, a base essencial de objetividade (...) porque os factos históricos são fabricados e não dados e porque, em história, a objetividade não é pura submissão aos factos”. Daí o apelo de Ricoeur à subjetividade inerente à atividade do historiador que, também ele afetado pelo contexto, será intérprete dos factos históricos e do qual se espera “não qualquer subjetividade, mas uma subjetividade que seja precisamente apropriada à objetividade que convém à história” (1968, 23).

A memória, de resto, é um dos conceitos fulcrais para o documentário biográfico, pois constitui-se como um dos terrenos mais férteis e ao mesmo tempo mais voláteis para a construção da narrativa. Não podendo ser ignorada a sua força, não deve, no entanto, ser confundida, como já se viu, com a história propriamente dita. Muitas das vezes, através de exercícios de memória se tenta reviver e reconstruir a história, mas convém reforçar a volatilidade desses exercícios, face à história que, regra geral, se encontra mais solidificada. Mesmo sabendo que, como reflete Pena (2004, 23) “a história de qualquer coisa é apenas o que podemos saber sobre essa coisa, jamais a totalidade”. À memória, talvez se poderá adaptar a mesma ideia, com a atenuante de que, tudo o que se possa saber, é sempre condicionado pela vivência particular do sujeito e pela mutação sofrida pela memória no decorrer da distância temporal entre o evento retratado e o tempo do testemunho.

A tríade história, factualidade e memória é frequentemente trabalhada em conjunto no cinema, portanto. No caso do documentário biográfico, essa necessidade tende a acentuar-se, pois, recorre-se à história para recuperar um ambiente social, político e/ou económico, assim como um espectro temporal passado. A memória, regra geral, é o recurso de eleição para a construção do personagem, mesmo nos casos em que o personagem é elemento participante na obra e testemunha na primeira pessoa. Ainda que não fale sobre si e o seu passado, estará encurralado pela sua memória enquanto verbaliza ideias perante a câmara. O cinema, de resto, desenvolveu uma relação forte com os exercícios de memória, o que levou autores como Michael Pollak a considerar:

Ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo (...) Ele dirige-se não apenas às capacidades cognitivas, mas capta as emoções. (...) O filme-testemunho e documentário tornou-se um instrumento poderoso para os rearranjos sucessivos da memória coletiva e, através da televisão, da memória nacional.” (Pollak 1989, 11)

O documentário biográfico talvez seja o melhor exemplo da intrínseca relação do cinema com a história. Esta relação ganha novos contornos quando o biografado já morreu e é também ele um personagem do passado a ser trazido e analisado na contemporaneidade. A distância para o momento do desaparecimento do biografado parece-nos revestir-se de importância, pois uma figura desaparecida nos últimos dez anos estará mais presente – e mais viva? - na memória dos seus pares do que outra que tenha desaparecido há três ou quatro décadas. Compreenda-se que a possibilidade de efabulação sobre esta última estará mais vincada do que no caso da primeira, tendencialmente, porque a memória vai operar num campo de recuperação de acontecimentos ou vivências que não se adaptam mais à contemporaneidade, pelos contextos sociais, políticos, económicos ou outros onde esses ocorreram.

Além do mais, existe a questão da dimensão do biografado no seu *post mortem*. Figuras públicas (políticos,

atores ou outros) estão mais presentes na memória coletiva do que as figuras anônimas. Isto reflete também a possibilidade de acesso ao passado para cada tipo de biografado e, conseqüentemente, o desafio que isso representará para o realizador-biógrafo.

Mas a biografia também lida com a ausência de memória coletiva sobre o biografado já desaparecido. Numa escala de objetivos possíveis, a biografia pode organizar o testemunho errático, consolidando a representação do biografado, mas também pode resgatar testemunhos individuais de uma dimensão quase totalmente privada e devolvê-la ao coletivo ajudando a construir uma representação coletiva do biografado inexistente até aí.

### **O labor do biógrafo: a ética e o espaço da ficção no documentário biográfico**

Construir uma biografia é sempre uma atividade de biógrafo. Ainda que nem sempre o biógrafo seja um historiador é sempre um autor que lida com documentos históricos e que os manipula com intuítos pré-definidos. Quando aplicado ao cinema, o conceito transita, necessariamente, para a ideia de realizador-biógrafo. Em primeiro lugar, realizador, pois é de cinema que se trata, em primeira instância, e porque é o cinema que domina o mundo do autor. Biógrafo porque o mergulho na vida de outrem não pode ser feito sem essa capa pertencente aos antigos e metódicos investigadores de grandes figuras históricas.

Quando se parte para a construção de uma biografia – escrita ou fílmica – o autor terá, necessariamente, de assumir para si que “um personagem, e, no caso, um personagem real, possui múltiplas identidades. Além disso, deve considerar que jamais conseguirá revelar toda a plenitude de uma pessoa, em toda a sua complexidade.” (Cruz 2011, 35). A tarefa biográfica estará sempre refém da perspectiva adotada pelo biógrafo que, no caso do cinema, inclui ainda a condicionante do próprio meio.

“Quando se trata de um filme biográfico, que narra sobre alguém que não está mais vivo, (...) a questão ética assume outra dimensão, também delicada, pois o cineasta lida diretamente com a memória, com a herança de uma vida.” (Marcato 2014). Pegamos nesta ideia para contextualizar os casos de estudo – tantos os filmes a analisar, *Le tombeau d’Alexandre* (1993) de Chris Marker e *Finding Vivian Maier* (2013) de John Maloof e Charlie Siskel, como o caso da biografia fílmica a desenvolver para Luís Neves Real – que encerram um caso particular no campo biográfico, onde o biografado não está presente para defender a imagem que de si será construída. Por isto mesmo, o campo ético é imediatamente posto em alerta e surgem as questões sobre as quais o realizador-biógrafo terá de estar alerta: quem determina a validade do fazer biográfico? Até onde está o autor autorizado a ir na representação daquele indivíduo? Como justifica a sua perspectiva da vida de outrem, quando dezenas de outras seriam possíveis? Acontece que a arte cinematográfica tende a oferecer atualmente ao autor uma dose de liberdade que lhe permite desviar-se facilmente de todas estas questões. Longe de apontarmos este como o caminho, teremos de reconhecer que o autor tem, cada vez mais, o julgamento ético do seu lado, como um processo íntimo (apenas passível das necessárias contendas legais).

Posto isto, a ficção viu o seu espaço alargar-se para o campo do documentário biográfico, ou, dito de outro modo, o documentário biográfico aprendeu a assimilar a ficção, passando a socorrer-se dos seus elementos para a construção dos personagens. Como indica Marcato (2014), “são as possibilidades oferecidas por recursos técnicos, aliadas às opções criativas do cineasta e as suas escolhas estéticas, que definem o filme, como uma apropriação subjetiva da representação do real.”. Segundo Vilas Boas (2006, 14), “a biografia é o biografado segundo o biógrafo”, isto é, todo o biógrafo constrói sobre o biografado uma realidade que espelha o modo como ele próprio se relaciona com o sujeito e com a sua vida.

(...) as vidas e as obras (do biógrafo e do biografado), em sentido amplo e ilimitado, estão imbricadas em uma mesma aventura – a aventura das interpretações possíveis e das compreensões necessárias (...). Nesse sentido, operaremos com os três tipos de exercícios intelectuais acolhidos pelo pensamento científico, segundo Edgar Morin: reflexão, imaginação, organização (organizar o saber, ou seja, transformar a informação em conhecimento). (Vilas Boas, 2006, p. 26)

Como dissemos na Introdução, ao organizar os testemunhos sobre o biografado, o documentário usa a edição como algo que “serves to establish and maintain rhetorical continuity more than spatial or temporal continuity” (Nichols 1991, 35). Ou seja, a particular sequência dos testemunhos, o espaço cenográfico

onde ocorrem e os elementos correlacionados com o biografado que as estratégias de realização e edição manipulam ajudam a retorizar o discurso visual, credibilizando o que é dito e visibilizando o que o decurso temporal apagou.

### **Estratégias para sequencializar a narrativa biográfica: uma proposta para a análise de documentários biográficos com exemplos dos filmes *Le tombeau d'Alexandre* (1993) de Chris Marker e *Finding Vivian Maier* (2013) de John Maloof e Charlie Siskel**

A quantidade e a densidade do legado do biografado quando este é um sujeito já desaparecido pode determinar de forma significativa o modo como o biógrafo organiza a biografia. Em alguns casos, em que o biografado foi autor de produtos artísticos, científicos ou outros, pode parecer que a ação do biógrafo deixa de ser tão exigente na construção da própria biografia e que esta se constrói por si mesma na atitude de divulgar/mostrar o legado visual que o biografado deixou, deixando que este seja a sua própria biografia. Pesquisar um arquivo de produtos é distinto de pesquisar um arquivo de ações e atitudes na construção de uma biografia. Todavia, nenhum produto, nem nenhum conjunto de produtos faz uma biografia, por isso, a ação de os organizar numa sequência percecionável como tal, tem uma importância massiva na construção de qualquer biografia.

Vincent Amiel, refletindo sobre as fronteiras da planificação, da montagem e da edição, referindo as implicações da sua cronologia, pergunta acerca da montagem: “Será ela verdadeiramente específica, uma vez que a sua atividade pode confundir-se com outra? Será verdadeiramente criativa, uma vez que a margem de manobra pode ser seriamente restringida à partida?” (Amiel 2011, 13–14). De facto, Amiel não descarta a interferência da planificação na montagem, como também identifica como altamente relevantes todas as “escolhas cinematográficas” capazes de definir a escrita fílmica.

Alguns biografados, sendo personagens de vulto numa determinada cultura, parecem ser apenas vultos, ou seja, toda a sua existência significativa parece ter a capacidade de a cada pesquisa se esfumar fantasmaticamente e só poder ser descrita e não exemplificada.

Ora, se quase todas as biografias se socorrem de registos mnésicos, nestes casos, o recurso àqueles que privaram com o biografado torna-se inevitável e não apenas uma opção. Em alguns biografados, a ausência de produtos artísticos, arquitetónicos, literários ou outros limita as possibilidades de um discurso visual sobre produtos que podem ser exemplificados e, nessa medida, exige do biógrafo uma atitude muito mais criativa na construção da biografia, uma vez que quase nunca se socorre da sequência cronológica.

O cinema documental oferece a este respeito um campo particular de reflexão. (...) finge compor uma matéria e uma ordem do mundo que lhe pré-existem: a evolução, a transformação seriam fenómenos necessários, e não o resultado de um artifício. E a narrativa, portanto, a própria linha dramática, não seria o resultado de uma ‘escrita’, mas de um simples registo. Aceitar isso seria cair numa armadilha da evidência... fomentada pela própria montagem! No campo do documentário, (...) se há narrativa é porque a montagem a constrói, a condensa, a suspende, a interrompe, etc. (Amiel 2011, 46–47)

Ao pretendermos sistematizar as estratégias possíveis na organização de materiais no documentário biográfico, tivemos em conta que estas estratégias se distribuem pela planificação e pela montagem, e que podem incluir também opções cinematográficas capazes de interferir na definição quer da cronologia da apresentação, quer na relevância dos episódios. Quisemos partir de casos onde o maior número de opções é possível e, por isso, escolhemos casos onde o legado artístico tem uma dimensão visível, criticável e analisável e onde os testemunhos se distribuem por sujeitos que tiveram com o biografado uma relação direta ou indireta, mas também por aqueles que apenas analisam a sua obra, construindo assim um universo de referências. Nestes casos, ainda que o não seja obrigatoriamente, a dimensão da factualidade parece muito maior.

Enquanto fator de reflexão altamente significativo e estruturante, transcrevemos a proposta de Amiel (2011) para os tipos de montagem, uma vez que distinguindo a mensagem narrativa, da discursiva e da de correspondência as articula com os procedimentos cinematográficos de planificação, enxerto e monta-

gem, deixando muito claro como estas são servidas estratégias de articulação de planos ou de representação do mundo.

Tipo de montagem	Articulação de planos	Relação entre planos	Princípio de junção	Princípio de transmissão	Representação do mundo	Procedimento estético dominante
Mensagem narrativa	Contínuo	Articulação	Raccords necessários	Transparência mimética	Um mundo evidente	Planificação
Mensagem discursiva	Descontínuo	Confirmação	Escolhas inteligentes	Demonstração	Um mundo a construir	Enxerto
Montagem de correspondências	Descontínuo	Ecos	Conexões aleatórias	Sugestão	Um mundo a perceber	Colagem

Quadro 1 - Reprodução do quadro de Tipos de Montagem proposto por Vicent Amiel (2011, 22)

O que pretendemos neste artigo é debruçarmo-nos sobre a forma como diversas estratégias (planificação, montagem e escolhas cinematográficas) no caso particular do documentário biográfico, ajudam a construir uma sequência, fornecendo uma tabela eventualmente produtiva para análise e documentando alguns dos seus itens com exemplos de dois documentários.

Esperemos, pois, que estes dois casos em análise, *Le tombeau d'Alexandre* (1993) e *Finding Vivian Maier* (2013), onde a produção cinematográfica e fotográfica de dois vultos (na dupla aceção da palavra) permitam isolar um número significativo de estratégias que contribua de forma produtiva para percebermos as opções que decidimos tomar no caso da realização do projeto da biografia fílmica de Luís Neves Real.

Identidade e motivações do biógrafo	
Biógrafo: fisicamente presente (a sua importância na sequencialização da biografia)	Com corpo e voz
	como biógrafo
	na vida (direta ou indiretamente) do biografado
	biógrafo como personagem (a história do biógrafo na construção da biografia)
Biógrafo: voz presente	Voz-off
Biógrafo: ausente	Sem voz

Quadro II – Proposta de esquematização para a análise da identidade e motivações do realizador no documentário biográfico.

O posicionamento do realizador-biógrafo face ao documentário biográfico é um dos dados objetivos que podemos analisar numa obra. Em contraponto, a marca pessoal que este imprime no filme e na representação do outro já será objeto de uma análise mais subjetiva, ainda que acreditemos que ela está sempre presente, mesmo quando não há qualquer presença do biógrafo no filme.

Nos exemplos de análise propostos, balançamos em dois campos diferentes. No caso de *Le tombeau d'Alexandre* (1993), Chris Marker assume a narração (voz-off) como um espaço seu, pessoalizando o discurso (mesmo sabendo nós que a voz da narração não é a do próprio realizador, mas do ator Jean-Claude Dauphin). No entanto, há um momento específico onde Marker se deixa revelar por um dos seus entrevistados, num gesto acidental (ou simuladamente acidental?) que o próprio Marker decidiu incluir na montagem do seu filme.

No caso de *Finding Vivian Maier* (2013) há um caso duplo do posicionamento do realizador-biógrafo. Por um lado, Charlie Siskel é uma figura totalmente ausente do filme (física e vocalmente). Pela preponderância de John Maloof, que se constituiu como uma personagem do filme e cuja história pessoal dá azo à biografia de Vivian Maier, não se percebe em que ponto terá Siskel influenciado a narrativa, o que nos poderá mesmo

levar a pensar que o seu contributo poderá ter sido apenas no campo técnico.



Figura 1 – À esquerda, um frame de *Le tombeau d'Alexandre* (1993) aos 33'03". Ao centro e à direita, frames de *Finding Vivian Maier* (2013), ao 1'29" e aos 3'18", respetivamente. No primeiro caso, temos o único momento em que o realizador aparece fisicamente ao longo do filme. Trata-se da figura do canto superior direito da imagem, que ajuda Yakov Tolchan a filmar-se ao espelho, num exercício simbólico de autorrepresentação. Nos outros dois casos, vemos a figura de John Maloof, que se vai repetindo ao longo do filme. No frame ao centro, com um gesto claro da pretensão autorrepresentativa; no frame à direita, o plano-tipo em que Maloof vai testemunhando ao longo do filme.

Estrutura da biografia (sequencialização temporal)			
a história do biografado	Linha temporal sequencial (cronológica)	Definição e escolha dos intervalos temporais para o desenho da biografia (eidologia)	Tempo real
			Tempo diegético
	Linha temporal não sequencial (acronológica)	Escolha de momentos relevantes na vida do biografado	Identificada a priori
			Decorrente dos testemunhos

Quadro III – Proposta de esquematização para a análise da estrutura do documentário biográfico segundo a sua sequencialização temporal.

Como fomentado ao longo deste artigo, cabe ao realizador definir as estratégias narrativas mais eficazes para a construção da biografia fílmica. Para tal, cabe-lhe definir a organização temporal da narrativa que, sequencial ou não, poderá estar dependente de uma planificação, na terminologia de Amiel (2011), que implica a definição sequencial e simbólica da narrativa *a priori*; da montagem, num processo *a posteriori*; ou, também frequentemente, de um processo orgânico entre planificação e montagem, em que a segunda afina a primeira, quer por exclusão quer por adição.

Neste processo, Vilas Boas (2006) identifica na construção da biografia a importância do conceito de episódio. Este permite-nos fugir à cronologia temporal em flecha e desenvolver uma apresentação em espiral, sendo que cada testemunho pode identificar um episódio com durações e incidências diferentes. "(...) os episódios são "completos" em si mesmos, articuláveis com todos os demais, com uma possibilidade concreta de serem lidos até mesmo aleatoriamente." (Vilas Boas, 2006, p.192). Aquele que testemunha tem, pois, um papel importante na recuperação da informação, mas também na sequencialização dos acontecimentos.

O pressuposto é de que o tempo efetivamente vivido não é linear, ao contrário do tempo do nosso corpo (...). Outro aspeto são as dimensões do tempo e dos espaços narrativos: 1. dimensão física, transcorrida no espaço tempo onde os pés do biografado pisam ou pisaram; 2. a dimensão psicológica individual e coletiva – o tempo interior; 3. a dimensão do contexto, que ocorre fora do alcance físico e que é dependente ou independente da vontade; e a dimensão imprevista – não-manifesta.

Assim, a visão de tempo na biografia passa a envolver passado, memória e trama (...). O tempo na biografia poderá ir e vir, desde que o biógrafo teça os enredos. (Vilas Boas 2006, 192)

A construção de uma estrutura biográfica fílmica tem, de resto, uma forte tendência para lidar com este conceito de episódio, do qual dificilmente escapa. A representação que o realizador-biógrafo poderá efetuar da vida de outrem será sempre envolta na sequencialização de eventos, mais ou menos definidos no tempo, mas nunca holística o suficiente para que replique a vida do biografado. Fica, assim, óbvio que apesar de todas as biografias parecerem profundamente

fechadas e completas estão repletas de elementos desnarrados, ou seja, lacunas da vida do biografado. Vilas Boas lembra-nos que “o importante é que à frente do ponto final de cada episódio só existam, de facto, lacunas. Ou seja, (...) ‘focar para ampliar’, em vez de ‘tudo incluir até dispersar’ (este, aliás, é um mal desta nossa época)” (2006, 192–93).

Estrutura da biografia (sequencialização retórica)			
Sequencialidade retórica (acronológica)	Temáticas / tópicos	Profissão, hobby, intervenção política, social, etc.	Agrupados vs intercalados
	Tipo de testemunhos	Relato de episódios partilhados, opinião crítica, trabalho biográfico, (alunos/familiares/amigos/pacientes/professores, críticos, historiadores)	
	Local	Interior (doméstico, profissional) / exterior (congruente com o relato vs aleatório)	

Quadro IV – Proposta de esquematização para a análise da estrutura do documentário biográfico segundo a sua sequencialização retórica.

Longe de pretendermos que estas categorias se destinem exclusivamente a uma análise estrutural das obras, gostaríamos que permitissem ajudar a perceber, no âmbito de uma estética da receção, de que forma contribuem para uma leitura particular da vida do biografado.

A sequencialidade retórica em *Le Tombeau d’Alexandre* (1993) é fortemente marcada pela sequencialização dos testemunhos logo de início pois, desde a entrada do primeiro testemunho, aos 4’53”, passam-se 6’39” até que a narrativa volte a ser assumida pela voz-off do realizador. Neste intervalo, dá-se a entrada de cinco personagens distintas que testemunham sobre o biografado de forma não consecutiva, ou seja, estes cinco personagens vão entrando e saindo de cena, de forma a reforçarem ou introduzirem ideias, ao ritmo e na ordem que o realizador entendeu como mais proveitoso. No caso, falamos de Nikolai Izvolov (cuja relação com o biografado não é clara, a não ser a de estudioso da obra artística do mesmo e que testemunha num ambiente de escritório); Kira Paramonova (atriz, cuja relação com o biografado não é clara e que testemunha num ambiente doméstico); Viktor Diomen (escritor e ator, cuja relação com o biografado não é clara e que testemunha num ambiente doméstico); Youli Raizman (realizador russo contemporâneo do biografado, mas cuja relação com este não é clara e que testemunha num ambiente doméstico); e Marina Kalasieva (aparente estudiosa da obra do biografado, cuja relação com este também não é clara e que testemunha num ambiente de escritório). Pelo meio, entra a voz do próprio biografado – Alexandre Medvedkine – resgatada de uma entrevista passada. Neste exemplo, portanto, tratam-se de testemunhos agrupados, que discorrem sobre o percurso artístico do biografado e apreciação da sua obra.



Figura 2 – Mosaico de cinco frames dos primeiros cinco testemunhos de *Le Tombeau d’Alexandre* (1993). Por ordem, da esquerda para a direita e de cima para baixo: Nikolai Izvolov, Kira Paramonova, Viktor Diomen, Youli Raizman e Marina Kalasieva.

No caso de *Finding Vivian Maier* (2013) existe um prenúncio inicial do peso que os testemunhos terão na narrativa. São quinze os rostos apresentados entre os 0'30" e o 1'29". Nesta fase, não há qualquer tipo de apresentação das figuras que surgem e muitos deles nem sequer testemunham. O que acontece é uma introdução construtora de mistério, onde cada rosto parece tentar resgatar a memória da figura biografada. Quase todos em ambientes domésticos, em alguns dos quais, se perceberá mais à frente, também Vivian Maier terá passado.



Figura 3 – Mosaico com três frames exemplificativos dos quinze rostos - prenúncio de testemunhos - que formam a sequência inicial do filme *Finding Vivian Maier* (2013). Nos três exemplos é possível identificar os ambientes domésticos em que os testemunhos terão sido concedidos. Da esquerda para a direita: Jennifer Levant, Jacqueline Bruni-Maniér, Cathy Bruni-Norris e Barry Wallis.

Testemunhos		
O sujeito da voz-in	rosto	enquadramento
		planos
		direção do olhar
		boca
	corpo	mãos / ombros / pernas

Quadro V – Proposta de esquematização para a análise dos testemunhos no documentário biográfico, enquanto sujeitos da voz-in.

Quanto ao trabalho de enquadramento das figuras que testemunham, as opções visíveis nestes dois filmes afastam-se de forma mais vincada. Chris Marker opta por enquadramentos em *close-up*, numa abordagem mais intimista do entrevistado. Essa intimidade criada pela atenção sob o olhar do entrevistado, contrasta com a penumbra onde decorrem alguns dos testemunhos, numa alusão a algo escondido que o filme revelou. Já John Maloof e Charlie Siskel optam maioritariamente pelo plano médio ou plano americano. Nestes casos, o clima de mistério é suavizado, pois vemos frequentemente as mãos dos entrevistados, reveladoras de mais informação (comunicação não-verbal), como o próprio ambiente do testemunho.



Figura 4 – Dois frames exemplificativos das escalas de planos usadas na captura de testemunhos nos filmes *Le Tombeau d'Alexandre* (1993), à esquerda, e *Finding Vivian Maier* (2013), à direita. No primeiro exemplo, um *close-up* de Antonina Pirojkova, que, com a ajuda da fraca iluminação, esconde o espaço onde se encontra esta figura. No segundo, um plano médio de Linda Matthews, denunciador do ambiente doméstico onde se encontra a figura, mas também revelador das mãos (comunicação não-verbal) ao longo do testemunho. A vantagem de incluir as mãos está na informação adicional que elas acarretam. Neste *frame* em particular, vemos o gesto dos dedos indicador e polegar tocando-se nas pontas e em círculo, um gesto que indica precisão e que credibiliza o que o personagem está a dizer.

Testemunhos			
Testemunhos orais com suporte de imagem	Voz-off com imagem extracampo	Contextualização epocal	Fotografia vídeos
		Contextualização familiar	Árvores genealógicas, quadros, fotografias, documentos vários espaços vividos filmados
		Produtos do biografado	Textos literários, produtos artísticos, artesanais, gastronômicos, etc
	voz-in	O cenário do testemunho	Dimensão estética Dimensão factual Dimensão Intimista (psicológica) Dimensão neutra

Quadro VI – Proposta de esquematização para a análise dos testemunhos no documentário biográfico, enquanto testemunhos orais com suporte de imagem.

Dada a produção artística dos dois biografados nos filmes utilizados para análise, são recorrentes os momentos em que o realizador opta por utilizar a obra do biografado como comprovante ou reforço da ideia de um testemunho.



Figura 5 – Sequência do filme *Le Tombeau d'Alexandre* (1993), entre os 07'37" e os 07'46". Neste excerto são usadas cenas do filme *Felicidade* (1934), realizado por Alexandre Medvedkine, enquanto Nikolai Izvolov testemunha sobre a originalidade da obra do realizador.



Figura 6 – Sequência do filme *Finding Vivian Maier* (2013), entre os 26'30" e os 26'35". Neste excerto, onde Joe Matthews relembra momentos de infância vividos com Vivian Maier, o realizador utiliza a obra da artista para comprovar e reforçar o que é dito em testemunho. Este filme encerra um caso muito particular da relação testemunho-imagem, pois tudo o que é dito pode ser comprovado fotograficamente, o que confere aos testemunhos uma relação biunívoca com os produtos do biografado muito intensa.

Elementos visuais de Ligação		
Presença de elementos visuais de ligação	factuais (ilustrativos)	Filmes, fotografias
	simbólicos	Objetos, sons
	contextuais	Espaços, casas, estátuas, ...
	decorativos	naturais, gráficos

Quadro VII – Proposta de esquematização para a análise dos elementos visuais de ligação no documentário biográfico.

Como exemplificado nas sequências das figuras 5 e 6, os filmes analisados recorrem com frequência a elementos visuais de ligação factuais/ilustrativos, dada a produção artística de ambos aos biografados ser comprobatória de alguns pontos de vista captados em testemunho. São estes que, na sua terminologia, Amiel (2011) chama de princípios de transmissão demonstrativos. Ainda assim, no filme de Chris Marker podemos observar uma frequente utilização de elementos visuais de ligação simbólicos, enquanto John Maloof e Charlie Siskel, recorrendo a esmagadora maioria das vezes aos elementos factuais/ilustrativos, suportam-se num ou outro momento específico dos elementos contextuais ou decorativos.



Figura 7 – Sequência do filme *Le Tombeau d'Alexandre* (1993), entre os 10'52" e os 11'05". Com a utilização de um cavalo decorativo, que roda sob si próprio, enquanto recupera uma entrevista de Medvedkine, Marker transporta-nos para o imaginário rural do biografado, que será uma marca na obra filmográfica do mesmo, como se perceberá mais à frente. O cavalo surge como a força da União Soviética operária, mas é sempre representado como um cavalo cansado e esfomeado.



Figura 8 – Sequência do filme *Finding Vivian Maier* (2013), entre os 22'08" e os 22'19". Neste excerto, o realizador utiliza os dois planos para introduzir um novo tema na narrativa, fazendo-a avançar. Percebemos um pouco à frente que o que vimos foram dois elementos visuais de ligação com a finalidade de contextualizar a localidade de Southampton, em Nova Iorque.

Elementos verbais de Ligação			
Presença de elementos verbais (acústicos e gráficos) de ligação	títulos		
	subtítulos		
	epigrafes		
	Texto (oral e escrito)	Voz acústica	simultânea ou anterior à imagem do corpo que a possui
Voz gráfica		Documentos escritos de época	

Quadro VIII – Proposta de esquematização para a análise dos elementos visuais de ligação no documentário biográfico.

Além dos elementos visuais, contemplamos os elementos verbais como ferramentas de ligação da narrativa fílmica. Estes, por vezes, surgem em forma de separador, como no caso de *Le tombeau d'Alexandre* (1993), em que o realizador opta por dividir a estrutura narrativa em seis cartas (representativas de seis capítulos) e utiliza títulos para as indicar. Em *Finding Vivian Maier* (2013) a estruturação baseia-se mais na sequencialização dos testemunhos através da voz acústica e, como consequência, da utilização de técnicas de montagem diversas. Uma das técnicas frequentes é o surgimento da voz em antecedência ao que corpo que a possui. Conhecida popularmente com *L cut*, é uma técnica de edição comum em filmes que recorrem ao testemunho oral.



Figura 9 – Sequência do filme *Finding Vivian Maier* (2013), entre os 19'59" e os 20'07". Neste excerto, o testemunho de Carole Pohn (no frame à direita) começa a ouvir-se quando ainda temos como plano uma das fotografias de Vivian Maier. Esta técnica de edição é usada com frequência neste filme.

## CONCLUSÃO

A biografia é, pois, um campo em evolução no cinema, mesmo que as suas características de base não o augurassem. Surpreendendo pelas vidas que representa ou pelo engenho de alguns dos realizadores que a trabalham, vai passo a passo colmatando aquilo que Schmidt (2003, 62) chamou de "falhas do presentismo". Algo que, na sua opinião, explica o gosto contemporâneo pelo *retro*, pelos retratos históricos e pelas efemérides. Também François Dosse (citado por Tavares, 2013, p. 114) afirma no seu livro *O Desafio Biográfico – Escrever uma Vida* (2009) que "os tempos atuais são mais sensíveis às manifestações da singularidade, que legitimam não apenas a retoma de interesse pela biografia como a transformação do género num sentido mais reflexivo".

Não sendo esperado, hoje, o registo autoral tem com o documentário biográfico uma relação de proximidade e de alimentação mútua. A linha entre a biografia e a autobiografia tende a ficar mais esbatida e, por vezes, completamente escondida. O registo biográfico caminha para o estreitar dessa aproximação e cada representação fílmica de um sujeito tenderá a estar mais marcada pelo realizador-biógrafo que a elaborou. Poderá ser esse, de resto, um reinventar do documentário biográfico, tão marcado pelo percurso e vida do personagem biografado como por aquele que entra nesse diálogo com o passado, com o intuito de o resgatar e representar no presente.

A ficcionalização é apenas mais uma ferramenta para essa tarefa de representação de um tempo que foi

e já não é e que nunca mais poderá ser percebido da forma como aconteceu originalmente. O recurso aos testemunhos é, talvez, a forma mais imediata de acesso a esse tempo vivido, mesmo mantendo-se a disputa estética instalada que tem como base que o testemunho será uma ferramenta jornalística não considerada para o cinema. Com todas as suas particularidades, o testemunho faz parte das raízes históricas da humanidade como veículo de conhecimento passado, o que, em última instância, também poderá ser tido em conta na sua utilização cinematográfica, enquanto elemento inigualável para o resgate da vida passada de outrem. Até porque nada melhor que o olhar do outro para entendermos o nosso posicionamento no mundo. A interpretação de nós mesmos não será mais que mais uma representação mental do que consideramos ser, sem garantias que seja a mais precisa ou fiel à realidade.

No caso do documentário biográfico, mesmo sabendo que a estrutura tende a ser uma consequência do conteúdo, não podemos ignorar o papel da coerência na sequencialização dos testemunhos para a construção de um fio narrativo sólido. Nesse sentido, a grelha de análise que propusemos pode funcionar como um método para a análise comparativa de obras cinematográficas dentro do espectro do documentário biográfico.

Não esqueçamos, ainda assim, que nada se fecha na relação realizador-biografado-testemunho e que a cadeia inerente a este género se vai estender, por conseguinte, ao público, o intérprete final da obra e, portanto, da vida representada, cuja interpretação criará significados novos e até aí inexistentes da vida do personagem biografado.

#### **BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA**

- Amiel, Vincent. 2011. *Estética da montagem*. Traduzido por Carla Bogalheiro Gamboa. 1a. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Andrade, Sérgio C. 2016. «Cinema Trindade vai reabrir com programação diária na Baixa do Porto». PÚBLICO. 28 de Setembro de 2016. <https://www.publico.pt/2016/09/28/local/noticia/cinema-trindade-vai-reabrir-com-programacao-diaria-na-baixa-do-porto-1745358>.
- Burke, Peter. 1997. «A invenção da biografia e o individualismo renascentista». *Estudos Históricos* 10 (19): 83–97.
- Christie, Ian. 2004. «A life on film». Em *Mapping Lives: The Uses of Biography*, editado por Peter France e William St. Clair, 283–302. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Costa, Arrisete C. L. 2010. «Biografias históricas e práxis historiográfica». *Sæculum - Revista de História*, n. 23: 19–33.
- Costa, Henrique Alves. 1978. «Os Anos Quarenta». Em *Breve História do Cinema Português (1896-1962)*, 1.a ed. Vol. 11. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa.
- Cruz, Graziela Aparecida da. 2011. «A Construção Biográfica no Documentário Cinematográfico: Uma análise de “Nelson Freire”, “Vinivius” e “Cartola - Música para os olhos”». Dissertação de Mestrado, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
- Dosse, François. 2009. *O Desafio biográfico – Escrever uma vida*. São Paulo: EDUSP.
- Le Goff, Jacques. 1990. *História e memória*. Traduzido por Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp.
- Levillain, Philippe. 1996. «Os protagonistas: da biografia». Em *Por uma História Política*, editado por René Rémond, traduzido por Dora Rocha, 148–49. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Marcato, Tais de Medeiros. 2014. «O sujeito no documentário torna-se o sujeito do documentário: um estudo sobre a autobiografia em Santiago». Associação Brasileira de Cinematografia. 4 de Abril de 2014. <http://www.abcine.org.br/artigos/?id=1377&/o-sujeito-%20no-documentario-%20torna-se-%20o-sujeito-%20do-%20documentario-um-%20estudo-sobre-%20a-autobiografia-%20em-santiago>.
- Morgado, José. 1988. «Curriculum Vitae de Luís Neves Real». *Boletim da Sociedade Portuguesa de Matemática*, Dezembro de 1988.
- Nichols, Bill. 1991. *Representing reality: issues and concepts in documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nora, Pierre. 1993. «Entre memória e história: a problemática dos lugares». Traduzido por Yara Aun Khoury. *Projeto História* 10: 7–28.
- Pena, Felipe. 2004. «Memórias e Tempos». Em *Teoria da Biografia Sem Fim*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Pollak, Michael. 1989. «Memória, Esquecimento, Silêncio». *Estudos Históricos* 2 (3): 3–15.
- Real, Luís Neves. 1955. Em *Defesa do Cinema: Cartas Abertas aos Senhores Deputados da Nação*. Porto: Cine-Clube.
- Ricoeur, Paul. 1961. «Histoire de la philosophie et historicité». Em *L'histoire et ses interprétations. Entretiens autour d'Ar-*

- nold Toynbee*, editado por Raymond Aron, 214–27. Paris: Mouton.
- . 1968. *História e Verdade*. Traduzido por F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Rosas, Fernando, e Cristina Sizifredo. 2013. «Notas biográficas dos investigadores e docentes alvo de depuração política das universidades portuguesas pelo Estado Novo». *Em Estado Novo e Universidade: A Perseguição aos Professores*, 1.a ed., 69–131. Lisboa: Tinta-da-china.
- Schmidt, Benito Bisso. 2003. «Biografia e regimes de historicidade». *Métis: História e Cultura* 2 (3). <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/issue/view/74/showToc>.
- Tavares, Denise. 2013. «Subjectividades transbordantes: apontamentos sobre o documentário biográfico, memória e história». *Doc On-line*, n. 15 (Dezembro): 111–31.
- Vilas Boas, Sérgio. 2006. «Metabiografias e seis tópicos para aperfeiçoamento do jornalismo biográfico». Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes.

#### **FILMOGRAFIA**

- Finding Vivian Maier*. 2013. De John Maloof e Charlie Siskel. EUA. IFC.
- Jeanne d'Arc* 1900. De Georges Méliès. França. Star Film Company.
- Le tombeau d'Alexandre*. 1993. De Chris Marker. França e Finlândia. First Run Features and Icarus Films.

# A ESTÉTICA DO CRU: DA REVOLUÇÃO DIGITAL DOMÉSTICA AO CINEMA COMERCIAL

MIGUEL LÓPEZ CALZADA

Universidade de Santiago de Compostela - Galiza

MIGUEL LÓPEZ CALZADA

*Doutorando em Comunicação e Informação Contemporânea (USC). Mestrado em Iniciação à Investigação em Teoria e História da Representação Audiovisual (Universitat Autònoma de Barcelona). Diploma de Estudos Avançados (UAB). Mestrado em Estudos Teatrais e Cinematográficos (Universidade da Corunha). Licenciado em Ciências da Informação Jornalismo (USC). Técnico Superior em Imagem (Escola de Imagem e Som da Corunha).*

## RESUMO

A entrada dos equipamentos de gravação domésticos nos lares de todo o mundo tem ampliado enormemente e as possibilidades de qualquer pessoa de criar o seu próprio material audiovisual. Esta tendência, iniciada com os equipamentos cinematográficos ligeiros e potenciada pelo videocassete, recebeu o pulo definitivo com a revolução digital. Mecanismos de gravação audiovisual de pequeno tamanho e preço permitiram um número de criações impensável anteriormente. As novas tecnologias permitiram estas criações alcançar uma difusão potencialmente planetária. O resultado é um tipo de audiovisual popular, criado pela gente ordinária, de carácter global, o Cru. A estética destas criações, imediata e crua, viria influir no cinema comercial. A aparição no filme *Malcolm X* das imagens domésticas que documentaram a sova recebida pelo cidadão Rodney King às mãos da polícia de Los Angeles marcaram um ponto de inflexão na história do cinema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vídeo, Cinema, Cru, Rodney King, Revolução Digital

## ABSTRACT

The arrival of home recording devices at homes around the world has hugely widened the possibilities for any person to create his/her own audiovisual material. This tendency, initiated with light cinematographic equipment and further fostered by video cassette, got a definitive impulse with the digital revolution. Low price and weight digital recording devices allowed a surge of creations of a previously unthinkable extent. New technologies allowed these creations to have a potentially global reach. The result of this was the surge of a kind of a people's audiovisual, created by the common folk, with a global character: The Raw. The aesthetics of such creations, immediate and raw, would come to influence commercial cinema. The advent of the film *Malcolm X*, featuring home video footage of Los Angeles policemen bashing citizen Rodney King marked a turning point in the history of cinema.

**KEYWORDS:** Raw, Cinema, Vídeo, Rodney King, Digital Revolution

## INTRODUÇÃO

A noite do 2 para o 3 de março do ano 1991, Rodney King, um homem de pele negra, foi malhado por polícias da cidade de Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos de América. Parte da sova foi gravada por George Holliday, um electricista de pele branca provido de uma câmara de vídeo. Esta peça videográfica foi retransmitida pelas televisões de meio mundo. No ano seguinte, imagens extraídas deste vídeo apareceram nos créditos finais do filme de Spike Lee *Malcolm X*. Hoje o vídeo é ao dispor de todo o mundo na Internet (multishowtvweb, n.d.)

Esta série de acontecimentos marca um ponto de inflexão na história do audiovisual. A partir deste momento, as gravações não profissionais ganham visibilidade, progressivamente, na esfera pública da sociedade. O seu número multiplica-se e a sua presença far-se-á cada vez mais habitual nos meios de comunicação convencionais<sup>1</sup> e também nas novas plataformas desenhadas especificamente para este tipo de material, principalmente na Internet. A gravação de Holliday é o momento simbólico que marca o nascimento do fenómeno audiovisual global-popular ou, a partir de aqui, o Cru (López Calzada 2012).

O Cru é o material audiovisual gravado por não profissionais, pela gente comum. É o vídeo doméstico, o cinema amador e outras formas de audiovisual não profissional, cada uma delas com as suas particularidades de acordo com a temática, finalidade, formato, etc. São as expressões audiovisuais amadoras que

<sup>1</sup> . O termo abrange aqui a indústria da informação e do entretenimento em geral, incluindo também, neste caso, o cinema.

passaram da película de 16mm à de 8mm e ao Super 8 e de aí ao vídeo, primeiro em formato analógico e depois digital.

O Cru, consiste, pois, nas formas de expressão de procedência não profissional que combinam som e imagem em movimento e que, a partir de começos da década dos 90 do século XX e pelo contexto histórico da época, ficam ao alcance de uma parte significativa e crescente da população mundial, com uma também crescente potencialidade de difusão massiva a escala planetária, o que dota o conjunto de uma visibilidade em aumento na sociedade e o converte, em consequência, em um referente iniludível.

Deste jeito, estas expressões audiovisuais amadoras alcançam, neste momento da história, duas características novas que marcam a linha divisória com o que era, até o momento, o audiovisual amador: por uma banda, um carácter decididamente popular e, por outra, um alcance potencialmente global; duas particularidades que se têm acentuado ainda mais no presente século. Esta transformação é produto da confluência, a começos da derradeira década do XX, de múltiplos fatores, que serão detalhados a seguir, e que obedecem a mudanças em matéria política, económica, tecnológica, social e que afetam, inevitavelmente ao audiovisual.

Estas imagens e sons que fazem parte do fenómeno audiovisual global popular são familiares para a pessoa espetadora porque, em alguns casos, são produzidas por ela mesma. Noutras ocasiões, chegam-lhe por todo tipo de canais, convencionais e emergentes, cada vez com maior frequência. Em qualquer caso, a espetadora reconhece habitualmente este tipo de material por alguma das suas características mais evidentes, as que aqui nos conduzem a o denominar Cru.

Imagens movidas, desfocadas, sujas. Sons saturados. Planos e sequências queimadas pela luz, escuros que apenas deixam intuir o que acontece no ecrã. Texturas videográficas. Temperaturas de cor que produzem dominantes irreais. O quotidiano. Bruscos movimentos de câmara e/ou de ótica, quiçá aleatórios. A ação principal fora do quadro. Silêncios eternos. Hora e data impressas na pantalha. Estridências de todo o tipo. Postas em cena de pouca ou nula elaboração. Muito grão. Diálogos quase ininteligíveis por mor da baixa qualidade da gravação. Coreografias domésticas. Enquadres heterodoxos e mais cabeças cortadas. Ruído de fundo. Montagem básica ou aparentemente inconexa e mesmo inexistente. Interferências, neve. Personagens no ecrã que poderiam ser uma vizinha, uma mesma...

Estas características se associam habitualmente ao audiovisual amador. Inerentes ao mesmo, algumas. Consideradas geralmente como erros, que a amadora meticulosa tenta evitar. Mas, evitáveis ou não, são precisamente estas particularidades as que a espetadora identifica como próprias do que aqui se denomina Cru, ao recebe-las, por exemplo, no seu telemóvel ou, também, dentro de um telejornal ou de um filme. São características que têm invadido os meios, contrapondo a sua crueza com a habitual pulcritude formal dos mesmos.

Erigido o Cru como um referente cada vez mais importante na nossa sociedade, semelha lógico pensar que o cinema de mudança de milénio, aquele realizado para a sua projeção em salas de exibição<sup>2</sup> na última década do século passado e na primeira década deste, tenha sido influenciado pelo fenómeno audiovisual global-popular. Por mor desta possível influência, o cinema profissional poderia ter incluído, logo, material audiovisual do tipo descrito nalgumas das suas produções ou mesmo ter copiado algumas das suas características, apropriando-se das mesmas, criando o que aqui se denomina Estilo Cru. Os produtos cinematográficos, heterogéneos mas unidos por esta hipotética influência, conformariam, daquela, o Cinema Cru, tal e como pretende analisar e demonstrar o presente trabalho de pesquisa.

## **Desenvolvimento**

### *Contexto*

Situamos o momento simbólico do nascimento do Cru no ano 1991, quando George Holliday, um videógrafo amador, gravou a malheira que Rodney King apanhou da polícia. O vídeo teve um impacto global ao chegar as televisões mundiais, pondo, segundo Bill Nichols, o ingrediente “cru à realidade cozinhada”<sup>3</sup>

2 . *Mesmo sendo esta a intenção inicial, problemas de distribuição derivados da propriedade das salas e das denominadas ‘leis de mercado’ podem resultar em alguns filmes não chegar a serem exibidos nunca.*

3 . *Todas as traduções a o idioma galego são do autor do presente artigo.*

(1994, 18). Este material foi empregue tanto pela acusação como pela defesa dos policiais implicados. A absolvição dos mesmos foi considerada racista pela comunidade negra de Los Angeles, quem já considerara racistas os próprios feitos julgados. Os protestos resultantes devastaram a cidade. O vídeo de Rodney King passou a integrar o imaginário coletivo dos Estados Unidos e, por extensão, do mundo inteiro. O ano seguinte, essas imagens foram incluídas no filme *Malcolm X* e ainda noutros posteriores, como *Forgotten Silver* (1995), do neozelandês Peter Jackson, ou *Rize* (2005), de David LaChapelle.

O vídeo de Holliday é uma peça que define muito bem o que é o Cru: qualidade técnica baixa, mas grande força visual; regista um feito que, doutro jeito, teria sido silenciado; amostra a presença na rua da cidadã audiovisual, que naquele momento era já significativa, com capacidade de chegar lá onde os meios não podem; e mais tem uma potencial repercussão global, que neste caso foi concretizada.

O único precedente semelhante é o filme rodado por Abraham Zapruder do assassinato do presidente dos EUA, John Fitzgerald Kennedy, em Dallas, em 1963. Ambas as fitas estão ligadas ao “momento decisivo” (Ward 2008), um conceito ligado ao desenvolvimento tecnológico em Ocidente nos séculos XIX e XX que, empregou, paradigmaticamente, o fotógrafo Henri Cartier-Bresson, e que no presente texto fica relacionado com o azar. As duas gravações recolhem violência. Mas no momento histórico de 1963, o cinema amador -o conceito de vídeo doméstico ainda não existia- era coisa de minorias, longe do audiovisual como atividade popular. Para além, a repercussão global de Zapruder foi pontual, não ponto de partida de casos similares, o que sim aconteceu após Hollyday. Mas o precedente é claro e, significativamente, o filme de ficção de Oliver Stone *JFK* (1991) girava arredor dessas imagens de Dallas.

Porém, se não tivesse sido a fita de Hollyday, teria sido uma outra, porque a aparição do Cru como fenómeno foi o resultado ineludível de uma combinação de fatores históricos:

#### *Fatores ideológicos*

O ano 1991 a União Soviética desaparece como estado. A vitória do bando capitalista coloca os EUA como única potência de um mundo pretensamente unipolar.

#### *Fatores económicos*

Esse mesmo ano desaparece também o COMECON, o mercado único do denominado bloco socialista, que vira capitalista. A liberalização de mercados acelera-se e em Europa entra em vigor o Tratado de Maastricht em 1992. É uma época marcada pelo desenvolvimento económico chamado globalização, ligado fortemente às empresas tecnológicas, criando a chamada “borbulha digital” (El día que la burbuja ‘puntocom’ pinchó, 2010), que escacharia a finais de século, reformulando o setor, que renasceria com empresas como a Google.

#### *Fatores tecnológicos*

1991 é também o ano no que Tim Werners Lee anuncia o projeto World Wide Web e cria o primeiro website da história (GRANDONI, 2012). Quick Time, software da Apple para processo de vídeo, nasce também no mesmo ano. Seguindo a triunfante lógica capitalista, o mercado enche-se de novos aparelhos, pequenos e ligeiros, capazes de gravar som e imagem em movimento em formato digital. Rapidamente são incorporados a computadores portáteis e, com a mudança de século, aos telemóveis.

#### *Fatores sociais*

Nasce, logo, em 1991, a sociedade globalizada, com indivíduos que podem percorrer o mundo sem sair do lar, armados das novas tecnologias, que usam para receber, mas também para emitir. A crescente familiaridade das pessoas com os novos aparelhos cria os seres tecnológicos da “sociedade eletrónica” que já anteciparam um ano antes McLuhan e Powers (1990)

#### *Fatores audiovisuais*

O vídeo de Rodney King coincide no tempo com a estreia de *Terminator 2*, de James Cameron, que emprega os efeitos digitais de jeito nunca antes visto. *JFK*, de Oliver Stone, eleva o cinema amador a categoria de protagonista de uma superprodução. A liberalização económica chega a Hollywood e os grandes estudos são integrados em corporações e a distribuição converte-se no “coração do negócio” (Álvarez 1995, 24). Me-

dra também a importância de setores paralelos ao das salas de cinema, como o mercado de DVDs ou o dos brinquedos e materiais inspirados nos filmes (Epstein 2007, 23). As novas tecnologias, que permitem criar atores e atrizes virtuais, distanciam ainda mais as capacidades do audiovisual profissional e do amador. Um audiovisual amador que fará nesta época um progresso inexorável para o digital, esquecendo os suportes magnéticos. O sucessivo aumento da capacidade da Internet, e a criação de plataformas especializadas nela, será o veículo empregado por estas produções populares amadoras para alcançar uma difusão potencial global e imediata, que, se se concretizar, é denominada de viral.

## **Caracterização**

### *Definição*

O Cru é o fenômeno audiovisual global-popular. São as formas de expressão de procedência não profissional que combinam som e imagem em movimento e que, a partir de começos da década dos anos 90 do século XX, e por mor do contexto histórico, estão ao alcance de uma parte significativa e crescente da população mundial, com uma também crescente potencialidade de difusão massiva a escala planetária. Isto dota o fenômeno de uma visibilidade em aumento na sociedade virando, por tanto, referente cultural iniludível de grande capacidade de influência.

### *Autoria*

As pessoas que criam as peças de Cru não atuam dentro de uma estrutura audiovisual profissional no momento da gravação. Denominações como cineasta amador precedem a época digital. Mas uma pessoa que grava um elefante no zoo com o seu telemóvel poderia ser categorizada como um videógrafa amadora dos nossos dias. Pode apenas gravar, ou pode também editar. Usualmente é produtora, no senso artesanal do termo (Bordwell e Thompson 1995, 22). Não costuma haver divisão do trabalho e a autoria tende a ser individual.

### *Amadorismo*

A fronteira entre produções profissionais de baixo orçamento e o amadorismo Cru não fica bem clara por vezes, sobretudo tendo em conta que os equipamentos de gravação domésticos têm já prestações similares aos considerados profissionais. O material tampouco costuma ter cobertura legal e só chega a ser registado em casos de grande sucesso, como o vídeo de Rodney King, que tem copyright de Holliday. Mas, cada vez mais, há pessoas amadoras que efetuam as suas gravações com esperanças comerciais, sendo o caso mais popular o das chamadas “youtubers” (Figueiredo, 2018), que focariam as suas gravações como “produções independentes” (ibid., 23), Mas, precisamente por isso, costumam tentar uma estética mais elaborada, emulando o audiovisual televisivo ou cinematográfico comercial, que os separa do Cru.

### *Técnica*

Os equipamentos acostumam ser singelos no Cru, apesar da qualidade técnica não deixar de crescer com o passo dos anos. Contudo, o aparelho mais empregado hoje para gravar este tipo de material costuma ser a câmara integrada em um telemóvel. O digital tem, pois, substituído quase totalmente os suportes magnéticos e de película. A iluminação costuma ser natural ou luz artificial doméstica. A difusão do material audiovisual amador, que começou com visionamentos de vídeos de boda na sala familiar, tem hoje um potencial global, graças à Internet. Os vídeos são carregados em plataformas especializadas como Vimeo ou Youtube, acessíveis de todo o mundo por milhões de pessoas. Ou enviadas a pessoas ou grupos selecionados através de aplicações de telemóvel, como Whatsapp, Telegram ou outras. Em determinados casos, estas peças alcançam fama e são difundidas também por jornais eletrónicos, podendo chegar a ser incluídas em programas de televisão ou em filmes comerciais, como já se tem explicado acima.

### *Tipo*

Algumas das peças do Cru têm vocação narrativa e seguem, ou tentam, o “Modo de Representação Institucional” (Burch 1991, 17) ou MRI, que é o método narrativo dominante no cinema, herdeiro da narrativa novecentista e teatral. Em tal caso, pode haver representação, posta em cena, guião, interpretação..., como por exemplo em uma curta-metragem amadora. Mas o Cru costuma achegar-se mais ao “Modo de Representação Primitivo” (ibid., 148) ou MRP, aquele que é o mais “mais simples que se pode realizar com um aparelho de filmagem” (ibid., 149). São imagens de “locais pinturescos e ou eventos destacados” (Bordwell e Thompson 1995, 454), que podem lembrar as primeiras rodadas pelos irmãos Lumière em *La Sortie de*

*l'Usine Lumière à Lyon* (1895), onde se via uns trabalhadores saindo de uma fábrica. O *vaudeville* e o *slapstick* influíram muito naquele Modo de Representação Primitivo e aí entroncariam os vídeos de acidentes e golpes mais ou menos cómicos que hoje povoam os telemóveis. Um terceiro tipo seriam os que seguem a "linguagem do meio televisivo" (Antonio Weinrichter 1979, 93), no qual um ou vários indivíduos atuam como apresentadores de um conteúdo que pretende ser didático, informativo, de entretenimento...

### Temática

O Cru pode abranger tantos temas quantas autoras tem. E são milhões. Pode-se fazer, porém uma classificação, sem que os géneros aqui enumerados impliquem os vídeos seguir "um conjunto de regras" (Bordwell e Thompson 1995, 81) estritas e codificadas. Os vídeos podem ser de natureza (com especial atenção aos animais, sobre tudo domésticos), de eventos (familiares sobre tudo: bodas, aniversários...), de humor (com preferência por recursos do tipo *slapstick* já mencionados: golpes, caídas...), informativos (registam um evento considerado relevante, às vezes involuntariamente: um acidente, uma inundação, um atentado...; também podem ser aqui incluídos os tutoriais que pretendem ensinar algum conhecimento), musicais (desde um concerto ao que se assiste a uma atuação doméstica familiar...), dramatizados (costumam tentar imitar o Modo de Representação Institucional: videoclipes e curtas domésticas, etc), políticos, sexuais, de viagens, de segurança (gravados por câmaras de segurança instaladas por profissionais de setores alheios ao audiovisual e que têm qualidade técnica e criativa baixa)...

### Produção

Este termo procede do cinema profissional (Bordwell e Thompson 1995, 9), mas aqui serve para estabelecer os momentos de elaboração do Cru. Este tipo de audiovisual não se prepara, normalmente, o que implica que não seja habitual haver pré-produção (ibid., 11), com a possível exceção das peças dramatizadas e aquelas com pretensão *youtuber*, que escolheram, mais ou menos rudimentarmente, localizações, vestiário, intérpretes, pessoal, equipamento, adereços e outros elementos necessários para a posterior gravação. A produção (ibid., 13) também acontece ser inexistente, para além de ativar a câmara do telemóvel, a exceção de peças com mais pretensões como as já comentadas, caso no qual haverá que coordenar a jeito todos os elementos materiais e humanos compilados na pré-produção. A pós-produção também é rara neste tipo de audiovisual e o material acostuma ser difundido tal e como sai do aparelho gravador. Mas o achegamento das novas tecnologias ao público doméstico inclui também as de edição e cada vez há mais utentes amadoras deste tipo de software, que permitem pós-produções básicas como cortar partes do vídeo que não interessam, variar a iluminação, etc.

### Estética

Como já se avançou, o Cru não possui uma sintaxe própria, emprega a sintaxe estabelecida no audiovisual: o MRP, o MRI e mais a linguagem televisiva. Sem descartar as peças dramatizadas ou aquelas pretensamente jornalístico-televisivas, o Cru tende a estar mais perto do MRP, a linguagem desse "cinema da atração" (Gunning 2000), próximo às classes populares, às "gentes baixas" (Burch 1991, 148). O estilo, como o do MRP, costuma ser "primitivo no sentido de tosco, grosseiro [...] e em definitiva o que o olho moderno percebe como fealdade aborrida" (ibid.) e "extremadamente simples, tanto em forma como em estilo" (Bordwell e Thompson 1995, 454). É por isso que o Cru tem usualmente uma série de características de estilo na iluminação (sobreexposição e/ ou subexposição) som (saturação, ruído de fundo, estática, inaudibilidade, ininteligibilidade...), enquadre (plano subjetivo, fora de campo injustificado...), textura (pixelização, grão ou ruído...), ótica (abuso do zoom), foco (autofoco, fora de foco), movimento (instabilidade, brusquidão), temperatura de cor (dominantes azuis, laranjas ou verdes), montagem (erros de continuidade, brusquidão, ausência de edição), interpretação (não credível), ação (falta de ritmo, ininteligibilidade), posta em cena (precariedade de médios, erros de continuidade)...

### Tecnologia

O cinema tem perdido, segundo Manuel Palacio, o seu carácter central, e mesmo virou em "uma atividade marginal em um contexto audiovisual amplamente hegemônico pelos dispositivos eletrónicos" (1995, 72). A cinematografia, filha dos Edison, Lumière ou Muybridge (Burch 1991), que criara a magia da imagem em movimento a través da película, foi enriquecida com som (Bordwell e Thompson 1995, 471) a partir de *The Jazz Singer*, de Alan Crosland (1927). E posteriormente chegaria a cor, a meados dos anos 30. Nesta mesma época de entre guerras começam também os primeiros experimentos televisivos de John L. Baird

(Burns 2000: XV), mas a televisão não terá grande impacto até depois da II Guerra Mundial. A nova invenção mudará o panorama da imagem em movimento, o que se agudizará com a aparição do vídeo, que a companhia Ampex (Nmungwun 1989, 112) começou a provar em 1956. As características videográficas e televisivas provocam que, em ocasiões, sejam agrupadas como imagem eletrônica, televisiva ou “imagem-vídeo” (Zunzunegui 2007, 404). A resposta fílmica chegaria com equipamentos de gravação mais ligeiros e compactos, como o 35mm, 16mm ou Super8 (Masías e Troilo 1981).

Mas a meados da década dos 70, Sony lança o vídeo Beta, que será depois superado pelo formato rival, o VHS, revolucionando a maneira de consumir audiovisuais. Em 1985, 21% dos lares de EUA tinham um reprodutor VCR (Nmungwun 1989, 164). E os lares começaram a se encher também de videocâmaras: meio milhão vendidas nos EUA em 1985, que já eram três milhões em 1988. Uma destas câmaras foi a que gravou a polícia a bater em Rodney King o 3 de março de 1991. Este momento histórico coincide com a irrupção do digital no mercado do vídeo e o nascimento de novos formatos e suportes: *DV, miniDV, CD, DVD, BluRay...* Com a chegada da denominada “web 2.0” (O’Reilly 2006) e de métodos de compressão digital de vídeo, como o MPEG (Faúndez 2000, 220 e ss.), a rede encheu-se de vídeos de todo o tipo, desde os profissionais até os domésticos subidos por pessoas amadoras. A aparição de páginas como *Vimeo*, em 2004 e exclusiva para vídeo não comercial, ou *YouTube*, o portal de armazenamento e difusão de vídeos mais importante, no ano seguinte, foi o pulo definitivo para o potencial globalizador do vídeo doméstico e popular. Este fenómeno seria ainda incrementado por ferramentas de troca de mensagens para telemóveis, como *Whatsapp* ou *Telegram*, entre outras.

A incorporação da tecnologia de vídeo em telemóveis referendaria esta revolução digital que mudaria para sempre o panorama visual, como explica Josetxo Cerdán: “a qualidade e a imediatez de uso das câmaras digitais, para além da sua viabilidade económica para um amplo espetro de consumidores de base, gerou uma quantidade de produção sem precedentes na história da humanidade” (2005, 135).

Ao ficar a imagem em movimento desligada da exclusividade do cinema, o conceito de “audiovisual” (Gubern 1995a, 286) coloca-se na proliferação de ecrãs que configuram um “ecrã global” (Lipovetsky e Serroy 2009) que rodeia as pessoas com uma sobredose de imagens, o que situa o humano atual em uma “íconosfera” (Gubern 1995b, 296). As fronteiras entre os diversos canais que conformam este suposto ambiente natural têm-se esvaído e a *Internet* aparece como um contentor gigante que ocupa já parte do espaço da televisão como mediador e onde termos como “interativo” (Zunzunegui 1992: 205) ou “programação” à carta (ibid., 200) tomam uma nova dimensão. Deste jeito as novas gerações podem ver no computador, no *tablet* ou mesmo no telemóvel um filme criado originalmente para o cinema.

## Sociedade

Com a revolução digital, a audiência ficou, finalmente, em contacto direto com os feitos por si própria, sem intermediários mediáticos. No caso de Rodney King, foram os *media* quem tiveram que recorrer ao amadorista videográfico para poderem ilustrar os sucessos com imagens, pondo a base do que se definirá como “jornalismo cidadão” (Bowman e Willis 2003). Este novo sujeito audiovisual ativo estaria conformado pelos “filhos da televisão” (Moncada 2000, 38) que “ao chegarem ao final do ensino primário e por mor dessa pedagogia paralela, têm incorporado à sua imaginação, à sua memória, mais imagens e histórias do que os seus pais e avós aprenderam em toda a sua vida” (ibid.). Nesta já mencionada sociedade eletrônica da que falavam MacLuhan e Powers as pessoas se relacionam com a tecnologia de modo paradoxal, debatendo-se “entre o receio e a adoração” segundo Hanson (2004, 8), que afirma que este paradoxo se reflete em filmes da época como *I, Robot* (2004) ou *A.I. Artificial Intelligence* (2001). Català denomina este novo usuário como “o novo paranoico” (2007, 62).

“A oposição profissional/amador está ligada à oposição autor/espetador”, segundo Leblanc (1999: 43). Na era digital, quem antes se limitava normalmente a ser recetor vai começar a interatuar com a cultura de massas, intervindo em textos, fotografias e audiovisuais de âmbito massivo a través de ferramentas de edição digital. Ou, em palavras de Cerdán: gravar, montar fotografar, retocar, compor..., manipulação, alteração e descontextualização, descomposição sem dúvida da ordem imperante na produção e emissão de textos audiovisuais” (Cerdán 2005, 136). A pessoa utente é cada vez mais familiarizada com os novos aparelhos tecnológicos, até o ponto de ter a impressão de “estarem feitos para nós e que, portanto, são parte

nossa, extensão dos nossos sentidos” (Català 2008, 230).

### **Audiovisual**

A maioria da gente vê a “realidade” através do ecrã (Català 1993, 227), para aceder a mundos que não poderiam ver nunca em pessoa. Com o passar do tempo, “os elementos próprios da narração fílmica aspergem ou se introduzem claramente na informação jornalística, levando-nos ao espetáculo informativo” (Reig 1995, 157). Sem distinguir já formatos nem suportes audiovisuais, o espetáculo converte-se na mesma realidade. Esta espetacularização da realidade chegou a um ponto extático com o ataque às Torres Gémeas de Nova Iorque por parte de Al Qaeda. No 11 de setembro de 2001 o mundo contemplou “o santuário da economia de mercado, o tabernáculo mesmo do lucro desmesurado, com as suas duas colunas destruídas” (Mattelart 1998: 162). Esse dia “graças à sociedade mediática, o que parecia coisa de Hollywood, fez-se realidade” (ibid.). Chegara o clímax da “sociedade do espetáculo” (Debord 1976).

Este consumo de emoção espetacular em múltiplos ecrãs tem provocado a aparição “de um novo tipo de espetador, muito mais desconfiado e sofisticado” (De Felipe 2001, 34), mais exigente à medida que “a sua memória visual se vai fazendo mais densa e se incrementa a parcela de realismo que a tecnologia é capaz de oferecer” (Vallejo 1995, 49). Filmes como *Star Wars* (1977), *Who Framed Roger Rabbit* (1998), *Forrest Gump* (1994) ou *The Matrix* (1999) parecem hoje assumidos, ou mesmo superados, diluído o impacto que tiveram os seus efeitos visuais no momento da estreia. O cinema enfrenta-se a que a realidade, entendida como o que a espetadora percebe na pantalha, seguindo ainda Català, tem-se apropriado dos seus códigos, fazendo-lhe perder, paradoxalmente, a sua credibilidade. Perante isto, é claro que o cinema teve de evoluir. Uma das respostas mais evidentes é a das megaproduções de alto conteúdo digital, como a trilogia *Lord of The Rings* (2001, 2002, 2003), *Transformers* (2007), o desenvolvimento das tecnologias 3D, bandeiradas por *Avatar* (2009) ou a saga *Avengers* (2012, 2015, 2018) e os produtos com ela relacionados. Um despregue de tecnologia que obriga sempre a ir além.

Mas o cinema da mudança de milénio tem encontrado um outro caminho também. Se o público percebe o cinema de Hollywood e, por extensão, o cinema em geral, como fábrica de sonhos, longe da realidade, distanciar-se dos códigos estabelecidos como MRI poderia ser um jeito de recuperar credibilidade, de fabricar realidades, não sonhos. É esta uma aposta estética, mais do que ética, ou, nas palavras de Roman Gubern, mais do que “transgressão semântica” (2004, 12) seria uma transgressão formal. Tratar-se-ia de ganhar credibilidade saindo à rua, tomando contacto com a gente. Uma pesquisa que não é nova. De Felipe explica como já desde os Lumière há uma ideia arredor do cinema que põe no ecrã o “desejo, profundamente arraigado na nossa sociedade de substituir o mundo pelo seu duplicado” (op. cit.: 37). Deste jeito, no mesmo nascimento do cinematógrafo, a pessoa espetadora tem a sensação muito mais marcada do que noutros espetáculos de estar assistindo ao simples desenvolvimento da realidade diante dos seus olhos (Zunzunegui op. cit., 148).

O cinema tratará de recuperar este espírito virginal durante toda a sua história e todos e cada um dos novos efeitos fílmicos “serão submetidos à complexa lei do verosímil ou do verosímil fílmico” (Volpe 1967, 73). “Um modo de expressão que reivindicava o real devia estar dotado de cor, som e palavras” (Burch op. cit.: 41), o que se conseguiu com o progresso técnico. E se o MRI achegou o cinema ao espetáculo, como queria Edison, sempre houve criadores que ansiavam uma certa volta ao primitivismo. O neorealismo italiano de Visconti ou Rossellini, filmou em “lugares reais” e a sua “fotografia tendia à crua rudeza dos documentários” (Masías e Troilo 1981, 478), forçada pelas limitações técnicas da economia do pós-guerra. A escassa *mise en scène*, os intérpretes amadores, o equipamento modesto favorecem um resultado que resulta mais credível ao espetador. Um conjunto de características que são comuns ao que será depois o Cru e esses vídeos rodados com câmaras de telemóvel e quaisquer pessoas em locais naturais. Assim, as limitações técnicas podem aproximar o resultado estético de determinado tipo de cinema e do Cru.

As vanguardas cinematográficas dos anos 60, as de Godard ou Marker, usaram equipamentos reduzidos de 16mm ou Super 8, um material “portátil e flexível” (Bordwell e Thompson 1995, 479) que permitia “rodar de forma barata em exteriores” (ibid.). O resultado foi um “Cinema Verité” (Font 2001) cujo “aspecto despreocupado” (Bordwell e Thompson 1995, 480) era a “característica mais revolucionária do movimento” (ibid.), uma estética que une mais uma vez o cinema de baixo orçamento e mais o amador, gérmen do Cru. Este tipo de

dispositivos de rotação permitirá a artistas como Andy Warhol experimentar com películas de “acabado imperfeito”, segundo Antonio Weinrichter (1979: 66), empregando recursos como o “desfocamento, o tremor de câmara, os saltos e longuíssimos silêncios” (ibid.). A ausência de produção e o uso de equipamentos ligeiros e simples têm como resultado estas imagens imperfeitas, segundo o cânon do MRI, que não são rejeitadas senão, ao contrário, buscadas pela imediatez, a verdade que transmite a sua aspereza. Uma sensação de veracidade que aparenta residir nessa estética e estilo tão coincidentes com o Cru.

Existe, logo, uma tradição no cinema que vincula o uso de equipamentos reduzidos e de baixo custo com resultados audiovisuais de estética áspera que são percebidos pelo público como mais verosímeis. Mas esta estética da verosimilitude, a mesma que a dos efeitos especiais, precisa de se adaptar às épocas. O tipo de imagens associado com o cinema da *Nouvelle Vague* já está assimilado à ficção. É preciso um referente novo para, mais uma vez, recuperar essa virgindade primitiva. E aqui chega o serviço que o Cru, as imagens das novas e baratas tecnologias digitais de gravação em mãos da gente comum e com potencial global de difusão, podem emprestar ao cinema.

### **Análise**

A seguir, procede-se a analisar uma série de filmes profissionais exibidos comercialmente em salas de cinema. Estuda-se a possível influência do Cru neles e esta se for tão significativa ao ponto de se propor ‘Estilo Cru’ como etiqueta que indique as suas características e ‘Cinema Cru’ como corrente que possa englobar este conjunto de películas.

A amostra está composta pelas seguintes películas:

*JFK* (1991). Oliver Stone.

*Malcolm X* (1992). Spike Lee.

*Tren de sombras* (1997). José Luis Guerin.

*Gummo* (1997). Harmony Korine.

*The Blair Witch Project* (1999). Daniel Myrick e Eduardo Sánchez.

*Sei mong se jun* (2004). Oxide Pang Chun.

*Kick-Ass* (2010). Matthew Vaughn.

### **Justificação**

Esta seleção não é aleatória e pretende ser significativa pelo seu amplo espectro. São filmes procedentes de três dos cinco continentes: Europa, Ásia e América. Têm uma grande variedade de orçamentos. As mais delas têm um tipo de narrativa achegada ao MRI, mas duas distanciam-se: *Gummo* e *Tren de Sombras*. As temáticas e géneros vão do horror ao biopic, o existencialismo ou o suspense judicial. Os formatos são tanto de cinema como de vídeo e, dentro deles, filmicos, magnéticos e digitais de tipos diversos. Temporalmente, abrangem o período da mudança do século, com especial atenção ao final dos anos 90, mas atendendo também ao começo do fenómeno Cru, datado a princípios da década, sem esquecer os desenvolvimentos posteriores a essa data.

### *JFK*

A já mencionada fita de Zapruder sobre o assassinato de Kennedy é coprotagonista do filme. Faz parte da conclusão do mesmo, mas é empregue e referenciada em vários momentos anteriores. Stone usa as imagens de Zapruder, por primeira vez em um filme de Hollywood, na procura de lhe dar veracidade histórica à sua narrativa de ficção. Isto é porque com a sua repetida difusão histórica, a fita de Dallas tinha estabelecido um modelo de verosimilhança audiovisual baseado na ingenuidade e na casualidade da captação. Mas também há um uso dramático, pois o clímax da fita amadora não se pode ver até o final da fita comercial, mantendo em suspense a espetadora.

O diretor trata também de imitar a estética da fita de Zapruder em material rodado pelo próprio Stone com a mesma intenção: transmitir verosimilitude. Estes planos profissionais de aparência amadora, misturados entre outros que se poderiam considerar como mais canónicos, partilham alguns dos elementos estéticos da fita de Dallas, que se caracteriza pelo seu enquadre instável, a sua cor saturada, o grau, a pobre definição, o desfoque... Para elaborar este novo material, o diretor de fotografia, Robert Richardson, teve em conta não só as imagens de Zapruder, mas também o equipamento empregado por ele, uma Bell & Howell

414PD Director Series, e outros similares da época (16mm, 8mm, Super8...). Paradoxalmente, esta imitação estilística de uma gravação barata foi bastante mais cara do que é habitual no Cru, estabelecendo-se aqui uma diferença com ele: reproduzir as condições da Dealey Plaza de Dallas custou-lhe a Stone 4 milhões de dólares (JFK Trivia, n.d.)

Na alvorada histórica do Cru, a película de Stone recolhe por sua vez a tradição sobre a que se erigirá este fenómeno audiovisual, ecoando um dos momentos mais relevantes na história do cinema amador e dando-lhe protagonismo. Uma peça amadora que é precursora do Cru, mas que carece do carácter popular deste fenómeno: Zapruder era um caso isolado numa sociedade que não gravava e difundia imagens de jeito compulsivo, como é a do século XXI. Mas esse eco chega também por imitação, de forma que o que poderia ser considerado defeito formal, vira no que se converterá em cânon estético do Estilo Cru. Deste jeito, *JFK* converte-se em antecedente claro, ou mesmo em filme seminal, do Cinema Cru.

### *Malcolm X*

Aqui é a fita de George Hollyday a incluída na metragem de um filme, pelo demais, muito canónico dentro do MRI. A sova policial em Rodney King aparece ao começo da película, intercalada com um discurso de Malcolm X. As imagens daquela noite em Los Angeles não são identificadas, mas não faz falta. Já tinham alcançado o seu carácter global, supõe-se que a audiência as deve reconhecer. A crueza das imagens domésticas contrasta com a polida feitura do resto do filme, simbolizando o áspero da vida nos guetos afro-americanos dos EUA.

Como no caso das imagens amadoras que registaram a morte de Kennedy, o vídeo de Hollyday foi usado como em um processo legal perante o tribunal. Mas neste caso, o vídeo não era já só testemunha feita por um cidadão particular, senão também um símbolo de poder popular, do povo que reclama justiça armado com câmaras domésticas, que chegam lá onde não chegam as dos *media* das grandes corporações. Lee usou o material amador sem permissão do proprietário, que foi aos tribunais mas obteve apenas 60 mil dólares, contra um orçamento total de 24 milhões (O'Donnell, 2000). O canal de televisão que emitira as imagens pela primeira vez só pagara 500 dólares a Holliday, que ao perceber a dimensão que adquirira a sua obra exigiu à TV um valor de 100 milhões, mas perdeu.

A fita de Zapruder era um antecedente do Cru, mas carecia do componente popular deste fenómeno e a visibilidade global que tinha alcançado era também distinta, pré-digital. Em *Malcolm X* o Cru entra plenamente, aqui sim, no cinema de Hollywood. Este assalto do amador ao comercial é também um assalto do vídeo ao cinema, a imagem videográfica é incorporada na película, constatando a relevância social e económica que tinha adquirido o mercado doméstico de vídeo. Pode ser visto como a resposta da entrada do cinema nos lares a través do *VHS* e o *Beta*, que continuaria depois com o *DVD*, *Blu-Ray* e os filmes por *Internet*.

### *Tren de sombras*

As imagens que Gerard Fleury, um hipotético cineasta amador, gravara da sua família em 1930 e supostamente encontradas muitos anos depois são o ponto de partido de uma viagem onírica pela história do cinematógrafo. José Luis Guerín inventa os fotogramas domésticos de uma família burguesa da França que convidam ao realismo e a verdade, mesmo na espetadora que saiba que se trata de um falso documental. Isso porque o diretor imita fielmente esses fotogramas primigénios, puro MRP. Ao fazer isto, é reivindicado um outro jeito de contar uma história, longe da narrativa consagrada no MRI.

Se definimos o Estilo Cru como a imitação das características do Cru no cinema comercial mediante o uso de recursos técnicos e estéticos, estamos diante de um caso paradigmático: instabilidade, desfoque, enquadres grosseiros, indefinição... Para além, Guerín agrega efeitos como queimados, raias e manchas para avelhentar a aparência do filme. O resultado dota o conjunto de uma verosimilitude que consegue introduzir a espetadora em um passado que nunca aconteceu realmente. Essa verosimilhança é precisa para a audiência sentir a saudade, para provocar uma reação emocional.

O produto final é totalmente contrário à lógica do mercado cinematográfico imperante na altura. Não é um filme pensado para vender *merchandising* nem brinquedos, nem para um público infantil. Por isso,

teve uma distribuição escassa nas salas de cinema. Mas, paradoxalmente para um produto que reivindica o celuloide dos primeiros tempos, o filme de Guerin viveu mais sucesso através do ecrã global, mercê da exibição em formato digital em associações culturais ou nos lares, através da Internet.

### *Gummo*

O mesmo ano que Guerin reivindicava a pluralidade na forma de entender e fazer o cinema, empregando estilos do Cru através da imitação das primeiras cinematografias, Harmony Korinne fazia algo similar mas servindo-se de referências mais contemporâneas: o vídeo e mais o Super 8. Rodada em Nashville, Tennessee, EUA, a ação representa estar situada em Xenia, uma vila autêntica no estado de Ohio onde há frequentes furacões. O vídeo, o Super 8 e a fotografia fixa introduzem episódios da vida desta vila e os seus personagens e se alternam com metragem em 35mm no que esses personagens executam a suas ações em sequências soltas sem continuidade aparente.

O resultado é uma sensação documental sobre a vida rural estadunidense, onde o vídeo e o *Super8*, com características estéticas impostas pela técnica usada, se encarregam de chegar à veracidade. Por uma banda, o vídeo atua como uma espécie de *making of*, enquanto o *Super 8* tem a clara intenção emotiva de provocar saudade. A combinação do tripode e da câmara em mão, a má qualidade das imagens e a mistura de múltiplos suportes, químicos e eletrónicos, para além da barata *mise en scène*, dotam o conjunto de um verismo inusitado. Ademais, Korinne emprega os formatos domésticos para jogar com a emoção do público, que percebe as imagens de vídeo e *Super 8* como próximas, quiçá como da sua própria vida, infância ou mocidade. Este recurso provoca uma carga emotiva associada à saudade.

Outro aspeto ligado ao Cru é o escasso orçamento do filme, que implica uma *mise en scène* e vestiário muito naturalista, que pode fazer lembrar as gravações domésticas de âmbito familiar. De novo, isto dá veracidade ao filme e consegue que o público ache estar presenciando fragmentos da vida do chamado deprecativamente "lixo branco", a população pobre de origem europeia dos Estados Unidos. O universo representado tem elementos de sujidade e violência, mas também de lirismo e beleza. Korinne mostra-nos esta parte da sociedade através duns supostos fragmentos das suas vidas recolhidos em vídeo que são, na realidade, da criação do diretor.

### *The Blair Witch Project*

Este filme apresenta-se ao público como se for filme encontrado em 1995 e supostamente gravado o ano anterior por três estudantes de cinema que queriam fazer um documentário e acabaram perdidos no bosque. Esse hipotético documentário versaria sobre uma vila antigamente conhecida como Blair onde têm sucedido violentos acontecimentos atribuídos popularmente a uma bruxa. Esta autopresentação como filme documental, que resulta ser falsa, para além de ser um recurso de marketing, dá uma desculpa narrativa para os personagens estarem a se gravar continuamente.

O material gravado e supostamente recuperado dividir-se-ia em *making of* e documentário em si mesmo, um gravado em vídeo e o outro rodado em película, mas a delimitação não é de todo estrita. Os dois formatos são registados câmara em mão, mas o correspondente ao documentário é em branco e negro e mais polido formalmente. O vídeo, em cor, apresenta, pelo contrário, movimentos bruscos, desfoques, abuso de zoom... São particularmente arriscadas estilisticamente as partes do filme que ficam praticamente às escuras ou iluminadas por uma lanterna. Sacrifica-se a nitidez e mesmo a inteligibilidade das imagens em favor de uma identificação da audiência com as emoções dos personagens.

Com esta aposta estética, chegada claramente ao Cru, o filme renova o género de terror, que estava esgotado pela contínua repetição de fórmulas em sucessivas películas. O público pode assimilar as imagens deste falso documentário com as gravadas em qualquer excursão sua no monte, o que facilita a identificação com o terror que sentem os personagens. Outra conexão com o Cru, mais concretamente com o carácter global deste, é a interação entre o filme e a sua página *web* promocional, que foi muito inovadora na altura e que alimentava a ideia de se tratar de um documentário real.

No aspeto económico, *The Blair Witch Project* custou sessenta mil dólares e arrecadou 248 milhões (*The Blair Witch Project*, n.d.). Mais uma vez, vemos como a falta de meios económicos pode ser empregue em

favor da história narrada e do produto final, chegando a estética à do Cru. Neste caso a aposta foi claramente proveitosa desde o ponto de vista económico.

#### *Sei mong se jun*

Esta fita de Hong Kong foi distribuída no ocidente acompanhando títulos como *Anomalia ou Ab-Normal Beauty*. Trata de uma estudante, Jiney, fascinada pelas imagens violentas por mor de ter sido estuprada no passado. O público vê essa violação através de um flashback que imita a estética do Cru: a câmara move-se freneticamente, a imagem é borrosa ou afumada. Para além disso, estas imagens estão avelhantadas em pós-produção, ajuntando raias e outros defeitos e mais uma cor amarelada. A sequência está montada em paralelo com uma outra na qual a protagonista se masturba lembrando a violação.

Posteriormente, Jiney recebe uma fita de vídeo *snuff*, que contém violência supostamente real. Visionando-a com uma amiga, esta afirma que as imagens foram editadas, o que lhe retira credibilidade. Este personagem coincide assim com a opinião de André Bazin, ao considerar que é o plano sequência aquele que está dotado de uma maior verosimilitude em contraste com a edição e a multicâmara (Bazin 2005: 50).

O filme mostra também o fetichismo da sociedade contemporânea pela tecnologia e como esta fica rapidamente obsoleta. A fita *snuff* é de formato magnético e de grande tamanho. Para a nova geração de público é quase uma relíquia, o que acentua o mistério do conteúdo que pode albergar. Esta integração das tecnologias de gravação na sociedade do século XXI fica também explicitada no feito da protagonista ser gravada sem ela o saber. Ao tema da perda da intimidade, junta-se o do hipotético poder da câmara para se apropriar da essência de quem está em plano: a protagonista é gravada por quem a deseja e não a pode ter.

#### *Kick-Ass*

As cenas de Estilo Cru neste filme são breves mas de grande importância narrativa. A sequência avança com pequenos cortes, a saltos. Está supostamente gravada por uma câmara de segurança, vê-se um código de tempo impresso no ecrã. Um indivíduo com traje ajustado luta a golpes com três homens em um estacionamento. A gente no restaurante próximo grava tudo nos seus telemóveis. Ao concluir o combate, um rapaz sai do restaurante e foca o vencedor com o seu telemóvel e pergunta-lhe o nome. "Sou o Kick-Ass" responde o homem de vestido verde em um primeiro plano que funde a negro, enquanto aparece o logo identificativo do portal de difusão de vídeos na *Internet, YouTube*. Dois rapazes em um restaurante veem no seu portátil este mesmo vídeo subido à nuvem, no entanto a televisão do local emite as mesmas imagens com um rótulo que indica que se trata de uma gravação amadora.

Neste filme a influência do Cru está mais no roteiro do que nas próprias imagens. O protagonista do combate alcança a fama graças ao Cru, graças a que cidadãs anónimas gravaram a sua luta e a difundiram na rede, de onde saltou para a televisão. Isto é, fez o mesmo caminho que a fita de George Holliday sobre Rodney King no mundo real, com a diferença de ter passado pela *Internet* antes de chegar à TV, algo que em 1991 ainda não era possível. Isto provoca que em questão de horas o vídeo se faça viral, enquanto na alvorada do Cru era mais lento chegar à globalidade.

Doutro jeito, este filme corrobora e testemunha a importância alcançada pelo Cru como fenómeno audiovisual global-popular, introduzindo a sua relevância social no mesmo argumento de ficção. A pantalha global é parte inerente da sociedade e os personagens estão sempre acompanhados do seu telemóvel e olham simultaneamente o seu ecrã e mais o da televisão enquanto consomem alguma coisa no bar. Esta nova sociedade digital não é asséptica ideologicamente. É por isso que logótipos de marcas das grandes corporações da comunicação, como *MySpace, YouTube, Ebay* ou *Facebook* aparecem claramente visíveis. O patrocínio descarado do filme torna evidente as relações de poder económico na sociedade do novo século.

Neste contexto, o Cru virou em arma do sistema político-económico. As ferramentas tecnológicas são uma arma para os justiceiros que impõem a sua lei individualista, onde o inimigo é quem atenta contra a propriedade privada: pequenos ladrões mas nunca grandes empresas. O Cru é, ademais um meio para alcançar a fama. O mesmo que as *instagrammers* sobem os seus vídeos a rede com a intenção de se converter

em estrelas do cinema, da música ou da moda, *Kick-Ass* vira famoso subitamente graças à popularidade nas redes que lhe dão os vídeos amadores sobre o seu combate. A sociedade do espetáculo é aqui uma via ao sucesso pessoal.

## CONCLUSÕES

As diferentes formas de expressão audiovisual amadora têm alcançado desde a derradeira década do século XX um carácter popular e global que tem desembocado em um fenómeno que aqui se denomina Cru. Esta metamorfose global-popular do audiovisual amador multiplicou a sua presença social e, consequentemente, a sua influência como referente cultural a todos os níveis. O cinema profissional tem sucumbido também a esta influência e o Cru tem impregnado um bom número de filmes comerciais no período de mudança de milénio.

O carácter global-popular do fenómeno tem constituído o Cru como veículo de expressão das classes populares que não tinham capacidade de emitir conteúdos nos meios corporativos do capital. Mas o Cru transcende estes meios alternativos e chega também aos capitalistas porque estes precisam do material gravado pela gente comum para ilustrar acontecimentos nos que as suas unidades não estavam presentes, ou simplesmente porque a espetacularidade destas imagens amadoras pode aumentar a sua audiência e o seu lucro económico.

Como parte destes conglomerados mediáticos, a indústria do cinema não pode, nem quer, abstrair-se da influência do Cru. O uso deste tipo de imagens pretende reforçar determinados discursos ou emoções que as empresas cinematográficas querem transmitir ao público. Isto pode ser conseguido através da inclusão de material autenticamente Cru, isto é, de carácter amador e procedente das classes populares, como se tem exposto aqui, por exemplo, na análise do filme *Malcolm X*. Outro sistema de conseguir o mesmo fim é a imitação das características estéticas mais identificadas com o Cru, como é o caso de *The Blair Witch Project* ou *Kick-Ass*, entre outros filmes analisados.

Em qualquer caso, o público associa o estilo Cru que vê no grande ecrã com aquele que conhece do seu telemóvel, da Internet, da sua realidade e da do seu entorno, o imediato e mais o global. Essas imagens cinematográficas têm uma estética e características que são familiares para a audiência, que estão vinculadas com a sua experiência diária e que se relacionam com uma ideia de realidade ou veracidade, o que as dota de verosimilitude. Deste jeito, o cinema comercial aproveita este carácter de verosimilhança vinculado socialmente ao Cru para reforçar a mensagem que quer comunicar .

Esta opção é, ademais, usualmente económica para as produtoras cinematográficas. O emprego de material Cru autêntico, de origem amadora, costuma ter um custo relativamente baixo se houver que pagar direitos de exploração, como foi o caso do vídeo de Rodney King no filme *Malcolm X*. E a imitação da estética do Cru também é, usualmente, barata, como se viu no caso de *The Blair Witch Project*, entre outras causas porque se se usam os aparelhos não profissionais característicos do Cru, estes são de preço mais baixo que os utilizados habitualmente na indústria do cinema. Os motivos orçamentários são, pois, outro fator favorável ao uso do Estilo Cru no Cinema.

Mas o Cru tem influído também a nível narrativo no cinema comercial. As referências explícitas ou implícitas às novas tecnologias de gravação e difusão, o seu uso por parte da gente comum e as repercussões sociais do fenómeno fazem parte explícita do argumento de diversos filmes na mudança de milénio, como se explicou no caso de *Kick-Ass* ou *Sei mong se jun*. O cinema reflete assim as profundas mudanças sociais da presente sociedade eletrónica.

A influência do Cru no cinema comercial apresenta-se, pois, diversa, como diverso é o tipo de filmes no que esta influência se tem plasmado, criando um Estilo Cru na indústria cinematográfica. Os presentes e futuros desenvolvimentos tecnológicos e o uso dos novos dispositivos por parte da sociedade determinarão em que grau se modifica a natureza do Cru e o seu grau de repercussão no cinema profissional. Estas circunstâncias determinarão se o Estilo Cru define e amplia as suas características com uma certa coerência que o convertam em linguagem audiovisual de seu ou se fica em mero recurso. Paralelamente, o Cinema Cru, aquele cinema comercial claramente influído polo fenómeno audiovisual, terá que se definir como corren-

te de futuro ou como apenas uma etapa do cinema na mudança de milénio.

## BIBLIOGRAFIA

- Álvarez Monzoncillo, José María. 1995. "Las transformaciones industriales en el cine mundial". In *Historia General del Cine, vol. XII. El cine en la era del audiovisual*, coordinado por Manuel Palacio e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra.
- Bazin, André. 2005. *What is cinema?*, vol I. Berkeley: University of California
- Burch, Noël. 1991. *El tragaluz del infinito*. Madrid:
- Burns, R. W. 2000. *John Logie Baird: television pioneer*. Londres: IET
- Bordwell, David e Thompson, Kristin. 1995. *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós
- Català Doménech, Josep Maria. 1993. *La violación de la mirada*. Madrid: Fundesco
- . 2007. *Elogio de la Paranoia*. Donostia: Fundación Social y Cultural Kutxa.
- . 2008. *La forma del real. Introducció als estudis visuals*. Barcelona: Editorial UOC
- Cerdán, Josetxo. 2005. "La voluntad quebrada (o el extraño caso de los falsos documentales que no acaban de serlo)". In *Nada es lo que parece. Falsos documentales, hibridaciones y mestizajes del documental en España*, coordinado por María Luisa Ortega. Madrid: Ocho y medio.
- Debord, Guy. 1976. *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote editor
- De Felipe, Fernando. 2001. "El ojo resabiado (de documentales falsos y otros escepticismos escópicos)". In *Imágenes para la sospecha. Falsos documentales y otras piruetas de la no ficción*, editado por Jordi Sánchez Navarro e Andrés Hispano. Barcelona: Glénat.
- Epstein, Edward Jay. 2007. *La gran ilusión. Dinero y poder en Hollywood*. Barcelona: Tusquets Editores
- Faúndez Zanuy, Marcos. 2000. *Tratamiento digital de voz e imagen y aplicación a la multimedia*. Barcelona: Marcombo.
- FONT, Domènec. 2001. "Jean Luc Godard y el documental: navegando entre dos aguas". In *Anàlisi* nº 27: 91-100.
- Gubern, Román. 1995. "Cien años de cine". In *Historia General del Cine, vol. XII. El cine en la era del audiovisual*, coordinado por Manuel Palacio e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra.
- . 1995. "El cine después del cine". In *Historia General del Cine, vol. XI. El cine en la era del audiovisual*, coordinado por Manuel Palacio e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra.
- . 2004. *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama
- Gunning, Tom. "The cinema of attraction: early film, its spectator, and the avant garde". In *Theater and Film*, 37-59. New Haven: Yale University Press.
- Lipovetsky, Gilles e Serroy, Jean. 2009. *La pantalla global*. Madrid:
- López Calzada, Miguel. 2012. "El Cinema cru: influència del fenomen audiovisual global popular en el cinema del canvi e mil·leni". Trabajo de investigación de pós-graduação, Universidade Autònoma de Barcelona.
- Leblanc, Gérard. 1999. *Le petit autre. Communications*. n.º 68, Paris: Seuil.
- Masías Echegaray, Luis e Troilo, Alberto. 1981. *Video y Cine: Principios tecnológicos en dos medios de comunicación*. Quito: Editora Andina.
- McLuhan, Marshall e Powers, B.R. 1990. *La aldea global*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Moncada, Alberto. 2000. *Manipulación mediática. Educar, informar o entretener*. Madrid: Ediciones Libertarias Prodhuf
- Nichols, Bill. 1994. *Blurred boundaries*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Nmungwun, Aaron Foisí. 1989. *Video recording technology. Its impact on Media and Home Entertainment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- O'REILLY, T. 2006. "Qué es la Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software". In *Boletín de la Sociedad de la Información*. Madrid: Telefónica.
- PALACIO, Manuel "La noción de espectador en el cine contemporáneo". In *Historia General del Cine, vol. XII. El cine en la era del audiovisual*, coordinado por Manuel Palacio e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra.
- Reig, Ramón. 1995. *El control de la comunicación de masas: Bases estructurales y psicosociales*. Madrid: Eds. Libertarias/Prodhuf.
- Vallejo, Alejandro. 1995. "La incidencia de la tecnología en la realización". In *Historia General del Cine, vol. XII. El cine en la era del audiovisual*, coordinado por Manuel Palacio e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra.
- Volpe, Galvano Della. 1967. *Lo verosímil filmico y otros ensayos*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.

- Ward, Koral. 2008. *Augenblick: the concept of the 'decisive moment' in 19th and 20th century western philosophy*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Weinrichter, Antonio. 1979. *El nuevo cine americano*. Madrid: Zero.
- Zunzunegui, Santos. 1997. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/Universidad del País
- "Microcircuitos del sentido". In *Ensayos sobre teoría e historia del cine*, editado por Jenaro Talens e Santos Zunzunegui. Madrid: Cátedra

## FILMOGRAFIA

- A.I. Artificial Intelligence*. 2001. De Steven Spielberg. Amblin Entertainment, Stanley Kubrick Productions.
- Avata*. 2009. De James Cameron. Lightstorm Entertainment, Dune Entertainment, Ingenious Media.
- Avengers*. 2012. De Joss Whedon. Marvel Studios.
- Forgotten Silver*. 1995. De Peter Jackson. Nova Zelândia. WingNut
- Forrest Gump*. 1994. De Robert Zemeckis. Wendy Finerman Productions.
- Gummo*. 1997. De Harmony Korine. Fine Line
- I, Robot*. De Alex Proyas. EUA. 20th Century Fox.
- JFK*. 1991. De Oliver Le Studio Canal+, Regency Enterprises, Alcor Films.
- Kick Ass*. 2010. De Matthew Vaughn. Marv Films, Plan B
- La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon*. 1895. De Louis Lumière. Société Lumière.
- Lord of The Rings*. 2001, 2002, 2003. De Peter Jackson. WingNut Films, The Saul Zaentz Company
- Malcolm X*. 1992. De Spike Lee. EUA. 40 Acres and a Mule
- Rize*. 2005. De David LaChapelle. Lions Gate
- Sei mong se jun*. 2004. De Oxide Pang Chun. Tartan Films.
- Star Wars*. 1977. De George Lucas. Lucasfilm Ltd.
- Terminator 2: Judgment Day*. 1991. De David Cameron. Carolco Pictures Pacific Western Productions Lightstorm Entertainment Le Studio Canal+ S.A.
- The Blair Witch Project*. 1999. De Daniel Myrick e Eduardo Sánchez. Haxan Films.
- The Jazz Singer*. 1927. De Alan Crosland. Warner Bros. Pictures The Vitaphone Corporation.
- The Matrix*. 1999. De The Wachowski Brothers. Village Roadshow Pictures, Groucho II Film Partnership, Silver Pictures.
- Transformers*. 2007. De Michael Bay. Bonaventura Pictures, Hasbro
- Tren de sombras*. 1997. De José Luis Guerín. Grup Cinema Art, Films 59, Institut del Cinema Català.
- Who Framed Roger Rabbit*. 1988. De Robert Zemeckis. Touchstone Pictures, Amblin Entertainment.

## WEBGRAFIA

- El día que la burbuja 'puntocom' pinchó. (10 de Março de 2010). El País Recuperado de <https://elpais.com/>
- FIGUEIREDO, Inés André de. (29 de Abril de 2018) 2018). Fenómeno dos YouTubers. Arrasta milhões e movimentam milhões. TSF. Recuperado de <https://www.tsf.pt>
- GRANDONI, Dino (8 de Junho de 2012). World's First Website, Created By Tim Berners Lee In 1991, Is Still Up And Running On 21st Birthday. The Huffington Post. Recuperado em 30 de Abril de 2018 de [https://www.huffingtonpost.com/2012/08/06/worlds-first-website\\_n\\_1747476.html](https://www.huffingtonpost.com/2012/08/06/worlds-first-website_n_1747476.html)
- JFK Trivia (n. d.). JFK 1991. IMDB. Recuperado em 30 de Abril de 2018 de <https://www.imdb.com/title/tt0102138/trivia-multishowtvweb>. (n.d.). Rodney King Beating Video Full length footage Screener [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sb1WywlpUtY&t=25s>
- O'DONNELL, Santiago. 2000. Testigo del odio racial. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar>
- The Blair Witch Project (n. d.). Box Office Mojo. Recuperado em 30 de Abril de 2018 de <http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=blairwitchproject.htm>

# RESIDÊNCIAS ARTÍSTICAS: O CASO DE ESTUDO DA BINAURAL/NODAR

TIAGO FERNANDO GUIMARÃES DIAS DOS SANTOS

*Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto - Portugal*

MIGUEL CARVALHAIS

*Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - Portugal*

SORAIA FERREIRA

*Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto - Portugal*

---

TIAGO FERNANDO GUIMARÃES DIAS DOS SANTOS

*Porto, 1984. Licenciado em Tecnologias da Comunicação Audiovisual e Mestre em Multimédia, colaborou com várias instituições e projetos entre Berlim, Londres e Porto. Tem particular interesse na Imagem de teor documental e nas narrativas audiovisuais.*

## RESUMO

Esta comunicação estuda o impacto das Residências Artísticas nas comunidades em que são desenvolvidas. É analisado em termos gerais o surgimento do fenómeno de Residência Artística e o lugar que este ocupa a nível nacional através do estudo da actividade de diferentes associações, em particular o caso de estudo da associação Binaural/Nodar, o principal foco deste artigo.

A Residência Artística, apesar de ser um conceito em crescimento e expansão dentro do panorama artístico português, é ainda bastante desconhecido e subvalorizado fora de círculos específicos. Não existe uma cooperação entre as diferentes associações e organizações que desenvolvem trabalho nesta área, nem uma análise eficaz sobre os resultados obtidos num panorama geral de actividade.

A componente prática desta dissertação, um documentário sobre a associação Binaural/Nodar e o seu projecto de residência em Abril de 2013, *Divina Sonus Ruris*, pretende contribuir para responder a esta questão: de que forma esta abordagem artística é válida e pertinente, especificamente na forma como afecta a comunidade em que se localiza? O propósito, além da análise, é criar um objecto de estudo que sirva como base de investigação complementar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Artística, Arte, Comunidade, site specific, documentário.

**KEYWORDS:** Artistic Residency, Art, Community, Site specific, Documentary.

## INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta investigação surgiu do interesse pela prática artística e a dinamização cultural aplicadas e desenvolvidas em determinadas comunidades, rurais ou urbanas. Iniciativas como o Manobras, no centro histórico do Porto, ou diversos eventos ao longo do Guimarães 2012 - Capital Europeia da Cultura, são exemplos de projectos que envolvem directamente a comunidade na sua realização e visualização, criando uma sinergia entre Arte e Comunidade bastante pertinente de se analisar.

Um elemento que se destaca, dado a possibilidade e estímulo que gera também nesse tipo de actividade, são as Residências Artísticas, que se têm vindo a disseminar culturalmente. A temática sobre a qual cada uma incide varia conforme o contexto estabelecido, mas cada vez mais se verifica a criação de um conjunto de ferramentas que não só encorajam e enobrecem a prática artística, como assumem um novo papel como mecanismos de documentação e reflexão etnográficos e antropológicos dentro da comunidade em que acontecem, gerando um novo nível de interacção entre Arte e Real.

Na pesquisa inicial realizada sobre Residências Artísticas, não só se descobriu que há pouca investigação desenvolvida, como o próprio fenómeno é um conceito desconhecido e subvalorizado, que frequentemente fica restrito a um círculo específico de áreas de interesse.

Embora este tipo de actividades, que aliam a prática artística a um registo e desenvolvimento etnográfico e antropológico, tenham sido realizadas nos últimos anos, tanto por iniciativa popular, como pública ou privada, o seu verdadeiro impacto não é muitas vezes analisado, sendo as principais fontes de informação e elementos documentais provenientes das próprias organizações que realizam as residências.

Todas as associações contactadas nesta pesquisa inicial referiram a necessidade e importância de um estudo que interligue as actividades que desempenham, e a pertinência cultural e social do trabalho que desenvolvem.

Esta investigação pretende compreender de que maneira a comunidade local é afetada com a realização das Residências Artísticas.

De forma a melhorar o entendimento dos diferentes elementos envolvidos nesta prática e analisar a articulação estabelecida entre esses, delinearam-se as seguintes perguntas de investigação:

- Como é para um artista aplicar a sua prática artística aos temas propostos e à comunidade em que o trabalho será desenvolvido?
- Quais as motivações da Associação Cultural Binaural/Nodar no trabalho que desenvolve na comunidade?
- De que forma é articulada a interação entre os artistas e a comunidade?
- De que forma é recebido, na comunidade, o trabalho realizado pelos artistas e pela Associação Cultural Binaural/Nodar?

Este artigo encontra-se dividido em diferentes secções, com uma resenha da génese e contextualização do fenómeno das residências artísticas, e de que forma decorreu a sua evolução ao longo dos tempos. Contempla também o contexto nacional através da história e actividade da Binaural/Nodar, associação que promove o desenvolvimento da prática artística dentro do território do maciço da Gralheira, nomeadamente S. Pedro do Sul e aldeias circundantes, e sobre a qual foi desenvolvido um documentário. Por fim, o último capítulo narra a produção desse documentário que serve de base para a análise de resultados.

Como forma de estudar o fenómeno das residências artísticas nas comunidades em que estas se inserem, foi desenvolvida uma investigação qualitativa. As principais ferramentas utilizadas foram entrevistas, inicialmente exploratórias com o objectivo de entender a abordagem e abertura das residências, e posteriormente entrevistas em profundidade, que procuraram caracterizar o funcionamento e o impacto das residências.

O objecto principal deste estudo é a associação Binaural/Nodar, e o seu trabalho na comunidade em que está inserida. Esta análise reflecte-se numa componente prática, que consiste na produção de um documentário sobre a associação que, entre diversas actividades, realiza frequentemente Residências Artísticas, para participantes nacionais e internacionais. A intenção foi criar um registo de como o trabalho é desenvolvido, e qual a articulação entre Associação, artistas e comunidade local, e o que é criado através dessa interacção.

## **Desenvolvimento**

### **1. Residências Artísticas**

#### **1.1. Contextualização**

As Residências Artísticas constituem uma iniciativa transversal e interligada ao desenvolvimento da prática artística, representando a junção de dois conceitos bastante familiares: o de habitação ou casa, espaço de lazer e descanso onde decorre a nossa vida privada e pessoal, imbuído de um conjunto próprio e representativo de diferentes conceitos culturais, sociais, económicos, antropológicos, entre outros, e o de arte e prática artística, onde se cria assim um novo conceito através da sua ligação e intercepção.

Uma leitura simplificada levaria, desta forma, a pensar em possibilidades como 'lugar no qual se mora com arte', ou 'domicílio de labor primoroso', ou ainda 'casa das belas artes', ou mais ainda 'morada que tem arte' e, nessas articulações, poder-se-ia ler muitos significados mais, todavia sem aproximar-se daquele atribuído, atualmente, à expressão e de uso mais corrente, ao menos, nos círculos ligados aos processos das práticas artísticas contemporâneas. (Moraes, 2009: 8).

A sua componente principal, imutável desde a sua génese, é o facto de permitir a um artista ou colectivo a produção artística inserida na interacção com um novo local de trabalho e outros artistas, de forma exclusiva, dentro de uma janela temporal pré-determinada. Esta pode ser de dias, semanas ou meses, onde as bolsas e apoios fornecidos variam também, de instituição para instituição. Nesta ruptura com o familiar, o quotidiano e a rotina, procura-se a criação de novas sinergias, assim como a possibilidade de se estabelecerem diferentes maneiras de perceber e desenvolver o processo criativo e assim alterar o resultado final.

Assim, as Residências Artísticas tiveram desde sempre uma característica de impulsionadoras da criação

artística, sendo que os primeiros registos que existem datam do início do século XX, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, em que artistas seriam patrocinados por mecenas, sendo-lhes fornecidos espaços próprios, onde pudessem desenvolver o seu trabalho. Paralelamente a estas iniciativas, também diversos autores e criadores procuravam, de forma autónoma, os locais mais pacatos e livres de estímulos excessivos, como as zonas rurais, como forma de ultrapassar as distrações derivadas da modernização da cidade, repleta de processos industriais, "(...) para lá se cercarem de um espaço de proximidade com a natureza, com o campo e com a simplicidade da vida nestas condições." (Moraes, 2009: 14). Foi o caso de Heinrich Vogeler (1872-1942) e Rainier Maria Rilke (1875-1926) que se instalaram na pequena aldeia de Worpswede, perto de Bremen, na Alemanha, no ano de 1889, o que depressa fez com que esta ganhasse atenção internacional, começando a ser popularizada como *Aldeia do Mundo (Weltdorf)* (Ribeiro, 2011). Assim, diversas instituições semelhantes, ou "colónias de artistas", disseminaram-se durante o século XIX, muito devido à promessa de paz e tranquilidade, e não tanto às potencialidades de espaço destinado à criação: "Caracterizadas por uma proposta utópica de escapar da civilização industrial e criar um espaço idílico que poderia encarnar uma 'espécie de romantismo bucólico', as colónias de artistas apontam para uma direcção distinta da propugnada por residências artísticas, no mundo contemporâneo." (Moraes, 2009: 14/15).

Entre as décadas de 1960 e 1970, surge um novo paradigma de residência artística, sediado no SoHo, em Nova Iorque. O abandono dessa zona pela indústria fez que com se tornasse um local ocupado por artistas, com uma filosofia ainda assente na mesma procura de fuga e isolamento mas também na criação de novas cooperações artísticas:

Os galpões industriais e espaços comerciais deteriorados e abandonados foram ocupados por artistas que criaram naquela região não residencial comunidades e as "A.I.R." ou "artist in residence", como foram denominadas oficialmente, uma vez que as autoridades municipais promulgaram legislação nesse sentido, incluindo a colocação nas fachadas dos edifícios 'ocupados' pelos residentes, (...); é preciso lembrar que esse processo levou ao estabelecimento de uma alteração significativa daquela área, então em deterioração, com um deslocamento cada vez maior de artistas de toda natureza, galerias e a criação de 'espaços alternativos' como se denominaram algumas dessas experiências. Significou claramente um questionamento da disciplina oficial da cidade, uma busca de forma de vida em comum, o deslocamento das estruturas oficiais da arte e a construção de uma estrutura de trocas. (Moraes, 2009: 17).

Paralelamente, surge uma estrutura com uma filosofia semelhante em Paris, a *Cité Internationale des Arts*, inaugurada em 1964 e com o intuito de recuperar o título de "capital cultural do mundo", perdido na II Guerra Mundial (Moraes, 2009). Estabeleceu-se um projecto abrangente internacionalmente, que se tornou eventualmente num local de acolhimento para artistas, de grandes proporções, com espaços inteiramente dedicados ao desenvolvimento de projectos artísticos. A conclusão destes desenvolvimentos terá sido a década de 1990 onde o conceito de residência artística se torna também global e passa a ser desenvolvido um pouco por todo o mundo, usufruindo da crescente articulação que se foi estabelecendo entre as diferentes organizações e associações, resultado da propagação do alcance das networks e redes sociais. Estas facilitaram a disseminação deste fenómeno, saindo dos principais pólos, que se encontravam principalmente na Europa e nos Estados Unidos, e assim aparecem um pouco por todos os países e continentes (Moraes, 2009: 17/18).

Actualmente, as residências artísticas ocupam um lugar cada vez mais relevante e visível dentro do panorama artístico. Seguindo de certa forma as linhas condutoras das residências iniciais, representam um espaço de criação, onde existe uma procura da deslocação, da mobilidade, e do intercâmbio de experiências, do artista com outros artistas, mas também com locais, pessoas, culturas diferentes dos de origem. Existe assim o intuito de que essa experiência estimule e valorize a sua produção artística, e o conjunto de experiências e interações que são geradas nesse novo contexto irão afectar o produto final, incutindo-lhe uma perspectiva característica e, frequentemente, distinta. Além disso, é pertinente referir que também se verifica o estabelecer de um novo contexto de apresentação da criação artística ao público, assim como divulgação dentro do meio artístico, fugindo às convenções estabelecidas.

A necessidade de buscar formas de experimentar – e vivenciar – o mundo pode explicar esse interesse e necessidade de artistas contemporâneos procurarem as residências, em um mundo

marcado pela mobilidade, pela globalização e pela afirmação do local como forma de afirmação a essa, agora, permanente transitoriedade. Pode-se, também, pensar a residência artística, como significativa presença de uma nova forma de inserção no circuito artístico. Emergindo em meio aos processos de rediscussão das relações da arte com o mundo e, em meio a uma série de ações que visam repensar as formas e espaços da atuação artística, este modelo de prática artística pode ser identificado como um mecanismo “alternativo” para os já tradicionais espaços de formação, criação, produção, difusão e reflexão, no campo artístico, ou da cultura visual. (Moraes, 2009: 19).

No âmbito específico desta investigação, as residências artísticas na comunidade, a interação entre o artista e o local e respectivos habitantes e comunidade ganha especial relevo. Todos os locais estão imbuídos de características próprias e intrínsecas a nível geográfico, arquitectónico, social, económico, cultural, etnográfico e antropológico, entre outros, o que obriga a uma adaptação, e envolvimento derivado dessa interacção no novo meio. A criação artística será assim uma resposta operacional a um conjunto de estímulos que derivam dessa relação que se estabelece, em teoria novos ou diferentes, que possibilita uma abordagem interessante na ligação da arte ao real, que podem ser inseridos numa contexto de práticas artísticas *site-specific*. Além disso, permite também a criação de processos de trabalho de campo de tipo etnográfico e antropológico, cada vez mais relevantes no contexto contemporâneo, assim como se gera uma interacção inovadora entre arte e documentação, que por si só, é extremamente pertinente.

## **1.2. Contexto Nacional - Associação Cultural Binaural/Nodar**

No contexto nacional, existem actualmente diversas associações e entidades que promovem o desenvolvimento de residências. No âmbito desta investigação, aquela com que foi desenvolvido um trabalho de proximidade foi a Associação Cultural Binaural/Nodar, sendo por isso a essa que esta secção é dedicada.

### **1.2.1. Projecto**

A Associação Cultural Binaural/Nodar é uma associação sem fins lucrativos, fundada no ano de 2004. Este projecto surgiu pelas mãos dos irmãos gémeos Luís e Rui Gomes da Costa, e dois artistas sonoros, André Gonçalves e Paulo Raposo. Inicialmente registada em Lisboa, que como principal centro urbano oferecia potencialmente maiores oportunidades culturais e artísticas, a Binaural tinha um conjunto de objectivos genéricos nomeadamente a promoção e dinamização da arte e prática artística sonora, assim como constituir uma estrutura organizacional passível de ser candidata a apoios e subsídios, embora na sua génese já estivesse contemplado o desenvolvimento artístico em contextos específicos, fossem eles urbanos ou rurais. Em 2004 e 2005 organizaram alguns concertos e conferências, embora Luís e Rui Costa manifestassem vontade de, ou regressar à sua zona de origem, ou desenvolver projectos regulares na mesma, reflexão essa que viria a tornar-se foco da associação. Naturais da aldeia de Nodar, pertencente à freguesia de São Martinho das Moitas no concelho de S. Pedro do Sul, residiram em Lisboa durante vários anos no desempenho das suas actividades profissionais, Luís em Economia e Ensino com uma ligação às artes multimédia principalmente como hobby, que passou entretanto a actividade profissional, e Rui como artista sonoro. Ambos mantiveram sempre uma ligação forte com a sua terra de origem, e esse sentimento, aliado ao conhecimento de que o universo rural português está lentamente a extinguir-se e que com ele a cultura tradicional irá eventualmente desaparecer também, fez com que surgisse a vontade e necessidade de criar um organismo que conseguisse contrapor esse tendência, surgindo assim a Associação, em 2006 (Costa e Costa, 2011).

Dois irmãos gémeos (Rui e Luís Gomes da Costa) com uma ligação profunda a Nodar, ligação essa alimentada ao longo de anos sem materialização efectiva, decidem em 2006 regressar à terra das suas origens, a partir da constatação de que a última geração que viveu toda a sua vida numa relação tão profunda quanto arcaica com território estava a desaparecer e que os tempos de transição a que se assistem no mundo rural português, em que os ecos do passado coexistem com mudanças paulatinas que vão modificando a paisagem e os modos de vida, mereciam ser acompanhados, documentados e expressos de forma criativa e sistemática, a partir de múltiplos olhares e escutas. (Costa e Costa, 2011: 6).

Assim, nesse ano, materializa-se finalmente a noção de que a junção dessas duas realidades, prática artística contemporânea e um contexto específico rural, poderia resultar e houve pela primeira vez a concre-

tização dessa vontade dos dois irmãos. Os quatro membros organizaram um simpósio internacional de artes na aldeia de Nodar, que consistiu na realização de uma residência de 10 dias, com cerca de 20 artistas convidados que desenvolveram projectos de arte sonora, e com uma série de apresentações públicas na região, que serviu acima de tudo para testarem a logística de um evento como este. Este simpósio, *Pushing the Media #2*, partiu de uma parceria europeia, onde a primeira edição decorreu na aldeia de Mooste, na Estonia, organizado pela associação estoniana Moks, e que abriu portas a um envolvimento numa rede europeia de associações, ponto que viria também tornar-se central no trabalho da associação.

Este evento antecedeu um momento de ruptura na associação, causado por discordância em relação a um modelo de actividade deslocado dos grandes centros urbanos, assim como o desejo de uma programação regular ao longo do ano, numa preocupação de evitar que a associação só tivesse actividade em meses específicos. Manuela Barile, já membro da associação desde o simpósio, participou no *Pushing the Media #2*, assume com Luís a demanda de deslocação da associação para o território geográfico que rodeia a aldeia de Nodar, tendo constituído com este e Rui Costa a nova direcção da Binaural/Nodar, e tornando-se em 2007 a directora artística da associação.

No mesmo ano, surgiram assim os novos objectivos específicos de criação de um projecto sustentável ao longo de todo o ano, com produções artísticas próprias, não sendo apenas uma entidade que recebe artistas, assim como a constituição de uma actividade educativa, como forma de criar um elo e dinamizar o contacto com as gerações mais jovens. Também em 2007 iniciaram, no mês de Abril, o primeiro programa regular de residências artísticas, seleccionando os artistas através de uma candidatura internacional, sendo este o modelo que ainda hoje seguem, embora tenha sofrido uma alteração no ano de 2010, e tornaram as residências temáticas, no sentido de obter uma maior coerência nos métodos de trabalho e os resultados finais. Nesse ano o tema escolhido foi o rio Paiva, em 2011 a voz e a tradição oral, em 2012 a arquitectura rural, e neste será a religião. Relativamente ao restante trabalho que iniciaram e continuam a desenvolver, como por exemplo as publicações, o trabalho do *Arquivo da Memória*, os projectos educativos, as principais alterações face ao ano de 2007 terá sido a nível de intensidade. O contacto regular e colaboração internacional com diversas associações tem sido fundamental para refinar tanto o conceito como a área de trabalho, em que encaram toda a experiência no território relevante, e que proporciona um permanente estado de reflexão.

No início, o território de trabalho principal era a aldeia de Nodar, em particular devido à proximidade e envolvimento com a população, trabalhando e conjugando arte contemporânea com artes tradicionais, mas devido a uma consciência de sobre-exposição à prática artística, assim como necessidade de expansão de conceitos de trabalho e rotatividade do projecto, esse raio de acção foi expandido sendo actualmente o território de actividade principal o Maciço da Gralheira, no concelho de S. Pedro do Sul, inserido na sub-região de Lafões, a área de actividade. Esta é uma área potencial, onde se decidem os locais de trabalho de acordo com a própria temática das residências artísticas, ou necessidades relacionados com os projectos paralelos. Neste território, evidencia-se a necessidade da Associação de realçar e questionar diversos aspectos tradicionais, que ainda estão totalmente presentes no quotidiano dos seus habitantes, como "(...) a autenticidade, a hospitalidade, o sentido religioso, a ética do trabalho, a importância dos laços familiares, a relação entre homem e paisagem, a especificidade da cultura (oral, musical, artesanal) enquanto sistema espontâneo ligado em certa medida à necessidade de estar-em-comum, etc." (Costa, 2013). Estes factores surgem como fonte de inspiração e trabalho, que ao mesmo tempo nos fazem reflectir sobre as nossas próprias origens e alteração de costumes e valores, e a sua pertinência na nossa vida, investigando um território ainda muito pouco explorado criativamente.

A Binaural assume a utilização de um contexto diferente, o rural, assim como a metodologia de uma prática artística pouco usual, a arte sonora e a arte, como formas de inovação e exploração de novas abordagens; a (re)descoberta de novos propósitos artísticos, assim como a libertação destes dos movimentos das culturas de massas e dos círculos fechados que geralmente ocupam, abrindo portas a novos públicos assim como temas que sirvam de inspiração e base de trabalho, criando novas interacções entre realidades até agora distintas e maneiras de pensar e viver o mundo; permitir uma ligação da arte ao real e que esta sirva como resposta operacional a um conjunto de estímulos, e possa mesmo servir como documentação ou um processo de trabalho de campo de tipo etnográfico e antropológico; e por em contacto artistas com comu-

nidades que estão, por norma, removidas de um ambiente artístico, característica que possibilita uma certa libertação dos cânones estabelecidos.

Assim:

É necessário um afastamento de um certo pendor antropológico (ainda muito presente) em que a comunidade é pensada como uma mera portadora de histórias, de conhecimentos ou de vivências e em que o artista se limita a receber essa informação e a trabalhar a partir dela. O que se deve procurar, ao invés, é um envolvimento mútuo, um encontro entre formas diferentes de viver, conceber e traduzir o mundo. O encontro entre o artista e o contexto não deve pois ser meramente instrumental (no sentido da recolha de elementos para o desenvolvimentos da obra) mas sim algo de orgânico, que se vai construindo naturalmente ao longo do tempo, que se baseia numa vivência quotidiana e comunicativa. É claro que este encontro exige disponibilidade mútua, abertura ao outro com o grau de “tensão” e de imprevisão que lhe são inerentes por natureza. (Binaural/Nodar, 2012)

### **1.2.2. Áreas de Actividade**

A Binaural/Nodar desenvolve diversos projectos e iniciativas, de forma contínua ao longo do ano. O modelo que actualmente emprega evoluiu de um que consistia primariamente na organização de várias residências artísticas durante o ano, para um em que estas são organizadas de forma mais reduzida e contida, por norma nos meses de Abril e Outubro. Assim, é visível a diversificação da natureza dos seus principais projectos, que agora incluem de forma mais presente um trabalho de recolha antropológico e etnográfico, tanto a nível de quantidade e qualidade, como a nível de área geográfica de actividade, expandindo-se da aldeia de Nodar para o território rural do maciço da Gralheira. Consistente com esta evolução e mudança, as suas principais áreas de actividade, que cada vez mais surgem também como suporte financeiro da associação, alternativo aos apoios governamentais, foram reduzidas e assimiladas em quatro áreas principais: Criação, Documentação, Educação e Difusão. Segue-se uma breve análise de cada uma dessas áreas, referindo-as na sua generalidade, e especificando os projectos referentes ao biénio 2013/2014, com base nas informações presentes na sua página de Internet e textos de candidaturas a apoios financeiros, assim como outras obtidas como resultado de entrevistas.

#### **1.2.2.1. Criação**

Aqui estão contempladas as diversas áreas de criação artística da associação. Refere-se aos projectos desenvolvidos directamente durante as residências, com os artistas convidados mas também aos projectos em que a Binaural/Nodar, enquanto um colectivo, cria ao longo do ano, que não estão obrigatoriamente inseridos em nenhuma residência ou projecto específico, onde se procura principalmente combater o abandono de costumes e tradições ancestrais, transversal a todo o trabalho da associação, e estabelecer uma ligação entre arte e património. Apesar de estas criações recorrerem com enfoque na utilização do sonoro e a exploração e experimentação audio, estão cada vez mais abrangidas, e de forma mais presente, meios multidisciplinares, como o vídeo, a fotografia e a *performance*.

No contexto das residências artísticas desenvolvidas pela associação, houve também uma evolução. Antes, não havia um tema ou foco principal, sendo os projectos escolhidos apenas pelo interesse ou pertinência das candidaturas realizadas pelos artistas, sendo que agora estas tem obrigatoriamente um enquadramento temático, que encaminha o rumo dos trabalhos desenvolvidos. A partir de 2010 alteraram apenas o conceito de candidaturas livre, criando um novo modelo de residências temáticas, no sentido de criarem uma maior relação entre os vários artistas, assim como potenciar uma harmonia nos trabalhos apresentados, e gerar uma relação mais forte. Nesse ano, o tema a seguir era o rio Paiva, onde as residências desse ano estavam divididas em blocos, e em cada um se trabalhava um segmento diferente do rio, desde a nascente até à foz; em 2011 trabalharam sobre a questão da voz e da tradição oral, passada de geração em geração como lendas, mitos e rezas; e no ano de 2012 trabalharam sobre a arquitectura rural, onde exploraram aldeias e locais com a arquitectura mais característica. Em 2013, este tema é o património religioso das aldeias serranas, característica vincada da vivência rural que representam práticas sagradas e a sua ligação à vida quotidiana rural contemporânea, com foco no património sonoro e oral, tendo como projecto principal o *Divina Sonus Ruris - O Som do Sagrado das Comunidades Rurais*. Durante o mês de Abril, de 7 a 28, decorreu a primeira parte da residência artística internacional, e esta primeira edição teve a presença de seis artistas, Adam Overton (Estados Unidos da América), Antony Lyons (Irlanda) e Anne Burke (Inglaterra),

David Prior e Frances Crow (Inglaterra) e Antje Vowinkel (Alemanha), e onde a segunda edição, a decorrer em Outubro de 2013, terá a presença de outros seis. Aqui, a zona principal de acção dentro das paisagens rurais inserido do Maciço da Gralheira serão as aldeias da freguesia de Sul, onde a organização promove e incentiva a cooperação dos artistas com a comunidade local, com todas as suas características sociais, culturais, geográficas, etc.. A selecção para ambas as fases das residências foi feita com recurso a uma candidatura internacional, que tiveram como resultado cerca de cento e cinquenta propostas, e ambas contemplam momentos de apresentação pública no final, para a comunidade local e não só.

A nível de criações, externas às residências artísticas, Manuela Barile, a directora artística da Binaural/Nodar, está a produzir uma série de criações que exploram diferentes meios como o vídeo, a *performance*, a antropologia visual e sonora e *field recordings*, e que tem como base a relação com as comunidades das aldeias pertencentes a aquele território. Entre outras, encontram-se os projectos *De Volta ao Trabalho*, *Nascimento*, *Lugares Comuns* e *Estrangeiro*. Já Luís Costa, presidente da direcção e director institucional, financeiro e educativo da associação, está a desenvolver um conjunto de peças audiovisuais constituídas por diversas considerações orais sobre território e arte, que por sua vez são conjugadas com *performances* sonoras *site-specific* do maciço da Gralheira, que se denominam por *Piccolo Teatro Sonoro*.

### 1.2.2.2. Documentação

Esta área de trabalho contempla as diferentes actividades de preservação e documentação do património rural, que consiste principalmente num trabalho de recolha e registo antropológico e etnológico. O principal projecto aqui é o *Arquivo de Memória de Lafões, dos Vales do Paiva e do Vouga*, um projecto que está a decorrer desde Maio de 2012 e irá continuar até ao final de 2013. É um projecto co-financiado pelo programa Cultura 2007-2013 da União Europeia, e está integrado numa parceria europeia com seis organizações de Itália e França ao todo, que engloba uma rede de arquivos da memória das montanhas da Europa meridional.

Este projecto de documentação e catalogação que possui diferentes e diversos aspectos da memória do território, considerados pela Binaural/Nodar como críticos "(...) neste momento de transformação, em que aspectos ancestrais da cultura estão a desaparecer à frente dos nossos olhos." (Costa, 2013). Além do trabalho de campo em si, contínuo, que consiste na interacção e consequente gravação áudio, vídeo e fotográfico de diferentes indivíduos, locais, paisagens, etc., também serão realizados dois fóruns internacionais de culturas de montanha em 2013, um dos quais no maciço da Gralheira, mais precisamente em S. Pedro do Sul, inserido no programa do *Divina Sonus Ruris - O Som do Sagrado das Comunidades Rurais*.

### 1.2.2.3. Educação

Esta área de actividade é composta principalmente por dois projectos que envolvem estudantes do ensino básico e secundário, as *Aldeias Sonoras* e as *Cidades Sonoras*. Consistem na captura de áudio, edição e mapeamento do património acústico de um panorama rural, no caso das *Aldeias*, e de um panorama urbano, no caso das *Cidades*. Estes projectos foram iniciados já em 2008 mas continuam a ser realizados anualmente, e tem conseguido a atenção de diversas entidades culturais assim como municipais, de diferentes regiões do país, não estando contidos assim na região do maciço da Gralheira.

Especificamente no ano de 2013, serão desenvolvidos diferentes *workshops*, tanto para professores como possíveis interessados na temática das paisagens sonoras enquanto ferramenta criativa e pedagógica, assim como uma série de seminários e de residências para estudantes universitários de Arte e jovens artistas, denominado *Sujar as Botas*, *Tocar o Real*, onde serão abordadas técnicas de trabalho de campo artístico.

Aqui está também incluída uma residência artística de três dias, em parceria com a Universidade de Aveiro e o Mestrado de Criação Artística Contemporânea, inserida no *Divina Sonus Ruris - O Som do Sagrado das Comunidades Rurais*. Durante o mês de Julho, será realizada a Escola de Verão de Nodar, direccionada a todos os interessados na aplicação de meios transdisciplinares à antropologia, aos estudos rurais, e às ciências da paisagem, na qual serão exploradas não só as metodologias e práticas empregues pela Binaural/Nodar, com uma componente de interacção directa e contínua com as comunidades rurais, discutindo a validade destas e a mais-valia da exploração das suas potencialidades, mas também uma reflexão sobre preconceitos e lugares comuns presentes neste tipo de documentação, assim como formas de os combater.

#### 1.2.2.4. Difusão

Estão aqui abrangidas as actividades que visam aumentar a visibilidade e interesse pela organização. Passam pela edição, com a marca Edições Nodar, de diversos elementos, ao longo do ano de 2013. Entre eles, o catálogo *Fluxo, Voz e Estrutural*, com informação referente às residências artísticas ocorridas de 2010 a 2012, o CD *O Rio da Minha Aldeia: Viagem Sonora ao longo das Paisagens e Comunidades do Rio Paiva*, de Luís Costa, o pdf multimédia (texto, vídeo e som) de G.D. Parada, de Duncan Whitley, assim como o início da edição de um conjunto de livros e DVD dos trabalhos audiovisuais de Manuela Barile, a directora artística da Binaural/Nodar. A par desta actividade editorial, também continuará a ser um objectivo o desenvolvimento e evolução dos dispositivos *online*, com vista a continuar a despertar o interesse para os projectos da associação, sendo que foram ultrapassadas as 320.000 visitas individuais à página, só no ano de 2012, assim como dar continuidade à emissão semanal de rádio *Tramontana*, na Rádio Lafões e posteriormente no *Soundcloud*, um programa totalmente a cargo da Binaural/Nodar que tem como ouvintes principais as populações da região de Lafões, distritos de Viseu, Aveiro e Porto.

#### 1.2.3. Relevância do Projecto

A Associação Cultural Binaural/Nodar tornou-se o foco principal deste projecto logo na fase inicial da investigação, tendo sido das primeiras a aceder ao pedido de colaboração efectuado. Desde logo, mostraram a sua disponibilidade e vontade em participar, assim como disponibilizaram diversos meios e registos de actividade passada, onde a facilidade de deslocação geográfica foi também um elemento de ponderação na deliberação da escolha, assim como o calendário de actividades, que se enquadrava perfeitamente no decorrer da realização deste projecto e investigação.

Uma análise dos projectos desenvolvidos desde o início de actividade, em 2006, na aldeia de Nodar, assim como um acompanhamento dos projectos actualmente a serem desenvolvidos, e o facto de o trabalho principal que desempenha ser direccionado para a comunidade há já alguns anos, que se interliga com a pergunta principal de investigação e onde já existem alguns resultados passíveis de ser examinados, tornou-a uma candidata ideal e relevante para a execução deste projecto. Num primeiro contacto, é visível a relevância do trabalho que desenvolve, onde as pessoas se sentem validadas, já que a comunidade sente o seu património, cultura e tradições valorizadas, alvo de atenção e válidas o suficiente para serem documentadas, não só por outras pessoas da sua localidade, mas também do exterior. Outro factor foi a comunidade onde a associação desenvolve a sua actividade já ter alguma habituação a pessoas externas, o que tornaria a interacção e comunicação mais fluida, assim como a proximidade e fácil acessibilidade do Luís Costa e da Manuela Barile às diferentes pessoas, nos diferentes locais.

Assim, a residência artística que decorreu durante o mês Abril tornou-se o principal ponto de interesse no documentário a produzir, que será interligada com outros elementos relacionados com a Associação, a comunidade, o local e os artistas, sendo que aqui se torna possível elaborar uma resposta à questão principal de investigação, e analisar o impacto na comunidade.

Pensamos as residências artísticas enquanto uma troca. O que é que o artista e o habitante local dão e esperam em troca? Será que a relação estabelecida entre eles não está enviesada, pois para o artista é (em princípio) perfeitamente claro o que é que ele(a) necessita das pessoas, mas para estas o mesmo não acontece necessariamente? O artista não terá, pois, uma supremacia sobre o habitante local? Pensar esta problemática é para nós crucial. Este é um exercício que necessita ser aprofundado ao longo do tempo. (Binaural/Nodar, 2012)

## 2. Documentário “Sons do Rural”

A ideia para este documentário, *Sons do Rural*, surgiu como uma possibilidade de resposta prática às perguntas de investigação geradas sobre Residências Artísticas e o seu efeito nas comunidades em que são desenvolvidas.

Inicialmente, a intenção seria criar um projecto de raiz derivado de iniciativas direccionadas para a prática artística aplicada a um contexto ou local específico, onde a criação de um projecto desse género poderia ser utilizado como ponto de partida de estudo no sentido de explorar a interacção entre artista e comunidade, reflectindo sobre de que forma os primeiros afectam os segundos, e vice-versa. Uma plataforma

que possibilitaria a implementação de algo assim seria uma residência artística, mas visto esta ideia não ser exequível dentro do tempo disponível, surgiu a necessidade de utilizar um projecto já existente e elaborar algo mais adequado logisticamente.

Dado a escassez de conteúdos bibliográficos sobre o tema, que tornaria o desenvolvimento de um trabalho teórico algo incompleto, assim como o próprio teor prático do trabalho desenvolvido nas residências, aliado à intenção de realização de entrevistas com recurso a meios audiovisuais, entre várias hipóteses, surgiu a possibilidade da produção de um documentário, que poderia partir de documentação existente, propriedade da associação, e ser conciliado com nova documentação produzida. Tal abordagem iria permitir uma abordagem mais dinâmica e interessante ao tema abordado e às questões colocadas, e possibilitaria também o aproveitamento de um projecto com um passado rico e diversificado.

No decorrer dos contactos iniciais, feitos com diversas associações, a Binaural/Nodar destacou-se pela prontidão em aceitar colaborar com os objectivos apresentados, e a residência artística de Abril de 2013, *Divina Sonus Ruris*, adequava-se à janela temporal da investigação. Assim, foi estabelecido uma parceria com a associação, para a produção deste documentário.

Após a definição do tema e do foco do documentário a produzir, tornou-se fundamental analisar a actividade passada da associação, visto esta já ter bastantes anos de existência e um conjunto alargado de projectos concretizados. Foram realizadas entrevistas exploratórias e informais inicialmente e, posteriormente, entrevistas formais e informais, mais aprofundadas, em visitas à região de S. Pedro do Sul. Paralelamente, foi também realizado um levantamento de documentação existente, onde se incluem relatórios de actividade, catálogos, vídeos, fotografias, e outros elementos que pudessem ser considerados relevantes.

O objetivo principal aqui foi perceber o funcionamento das diferentes áreas de actividade da associação, caracterizar do seu método de trabalho, analisar os recursos que são disponibilizados aos artistas e a forma como é construída a articulação com a comunidade em que estão inseridos, e o resultado pedagógico que advém da actividade das Residências Artísticas, embora o foco não fosse apenas o trabalho desenvolvido, mas também a relação que foi sendo estabelecida com as diversas comunidades, no sentido de melhor planear e antever o que ia acontecer durante o mês de Abril de 2013.

O documentário foi filmado em vários locais do concelho de S. Pedro do Sul, na região do Maciço da Gra-lheira, sendo os principais as aldeias de Covas do Montes, Macieira, Nodar e Sul, assim como na Serra de São Macário. As personagens principais deste documentário são Anthony Lyons e David Prior — artistas internacionais que participaram na residência *Divina Sonus Ruris*, desenvolvendo um trabalho audiovisual sobre as características sociais, geográficas, arquitectónicas e espirituais da região —, José Almeida — um habitante da aldeia de Macieira —, e Luís Costa e Manuela Barile — presidente e directora artística, respectivamente, da Associação Cultural Binaural/Nodar. As filmagens iniciaram-se a 16 de Abril, e terminaram a 4 de Maio, o que fez um total de 21 dias de rodagem, não consecutivos.

A realização, produção, direcção de fotografia e edição do documentário ficaram a cargo de Tiago Dias dos Santos. As imagens e o audio utilizados foram capturadas, na sua maioria, também por Tiago Dias dos Santos. Na edição do documentário foram também utilizadas imagem e áudio capturados por Anthony Lyons, David Prior, Manuela Barile, Nely Ferreira. A correcção de cor foi efectuada pela Eduarda Ferreira, o design de som e a pós-produção audio pelo Eduardo Magalhães, e os grafismos e o *Electronic Press Kit* foram realizados pelo Nuno Filipe Ferreira.

A fase de organização e catalogação de todas as filmagens efectuadas, assim como transcrição das entrevistas realizadas decorreu durante o mês de Maio, sendo seguido de uma fase de selecção de imagens a serem utilizadas. A fase de montagem iniciou-se com a elaboração de uma estrutura narrativa escrita em papel onde o argumento inicial foi reformulado de acordo com os novos elementos encontrados e imagens captadas. Passou-se então para a criação de várias cortes do documentário e, ao encontrar o corte final, o material foi distribuído pelos restantes membros da equipa de pós-produção.

O documentário foi submetido a vários festivais nacionais e internacionais, tendo integrado tanto secções

competitivas, como secções de programação paralelas.

## CONCLUSÃO

O ponto de partida para este projecto de investigação foi a significância que o desenvolvimento da prática artística tem para uma comunidade local, inserida num contexto específico, urbano ou rural. Muitas associações e iniciativas artísticas tem tomado como método principal de trabalho a interacção directa entre os artistas e a população que habita as zonas onde esses projectos são desenvolvidos. O produto final é um resultado directo dessa interacção, assumindo e apropriando características próprias e intrínsecas dos locais, onde o público assume um papel de destaque, e onde estas actividades não só aproximam esses dois pólos, artistas e audiência, como interliga a própria comunidade dentro desse espaço, proporcionando uma vida comunitária mais saudável e equilibrada, ou sendo mesmo um factor regenerador em certos casos, onde essa interligação não existe. Em determinados contextos, nomeadamente rurais ou mais isolados, será também de evidenciar o valor, enquanto registo documental, destes projectos, que ao incluírem elementos da comunidade onde decorrem, adquirem um teor antropológico e etnológico que funcionam como preservação de tradições, costumes e valores culturais que de outra forma se viriam a perder eventualmente. O abandono e desertificação de diversas áreas, a fuga das zonas rurais, a desvalorização da vida enquanto comunidade, uma nova memória colectiva de massa onde se verifica uma uniformização de costumes entre outros, fazem com que essa memória colectiva tradicional, assente em valores antigos cada vez mais em desuso, se esteja lentamente a perder, e assim essa prática artística, aplicada à comunidade, adquire aqui uma outra componente, a de preservação.

Particularizando de entre os métodos que possibilitam essa interacção, entre comunidade artística e comunidade local, chegou-se ao exemplo das Residências Artísticas, que surgem como incubadoras mais do que adequadas a esse propósito. Estas já existem há várias décadas, havendo diversos exemplos de como foram sendo executadas e desenvolvidas até se chegar a um conceito moderno, e representam, acima de tudo, um escape para os artistas, uma saída do seu quotidiano, e a re-localização temporária do seu local habitual de habitação e trabalho. Assim, além dessa fuga permitir uma possível reciclagem criativa, reorganização de ideias e mudança no paradigma de criação, esta acontecerá pelo facto de os estímulos exteriores serem diferentes, as pessoas com quem entrarão em contacto não serão as mesmas do seu dia-a-dia, e o novo local terá características próprias e específicas, e onde a obra artística que daí originar assumirá particularidades intrínsecas. Como resultado desta conclusão, e na evidente influência que ambos os extremos se contaminam mutuamente, e havendo já ampla análise do ponto de vista dos criadores artísticos, chegou-se à necessidade de analisar de que forma essa reciprocidade afecta as comunidades, definindo-se para isso uma pergunta principal de investigação: *De que maneira a comunidade local é afectada com a realização das Residências Artísticas?*. No sentido de explorar essa temática, tornou-se fundamental e obrigatório analisar outros pontos de vista, nomeadamente o dos artistas e das organizações que promovem este tipo de iniciativas, e também estudar a forma como essa interacção é articulada e como é recebido o trabalho, tanto dos artistas como das associações, na própria comunidade.

Para isso, foram abordadas algumas associações que desenvolvem trabalho nesse contexto de residência artísticas, direccionado para a comunidade, no sentido de obter mais informações sobre o fenómeno, assim como efectuar uma possível parceria, no sentido de desenvolver um projecto prático, como complemento à parte teórica. Entre as várias associações inquiridas, as que aceitaram colaborar foram a Fundação Robinson, a LARGO Residências, as Oficinas do Convento e a Binaural/Nodar, em que a ultima se destacou entre as restantes, visto propor e coordenar um protocolo no sentido de realização de um documentário sobre a residência que foi realizada em Abril de 2013, a *Divina Sonus Ruris*. A metodologia empregue assentou numa investigação qualitativa, com a entrevista como meio principal que, especificamente no contexto da Binaural/Nodar, foi conjugada com o registo audiovisual durante várias visitas entre Março e Maio de 2013. O resultado final foi num documentário de 25 minutos, *Sons do Rural*, que explora a interacção criada entre os vários elementos presentes, artistas, comunidade e associação.

Este documentário teve como intuito a produção de um caso de estudo prático das diferentes questões a analisar, nomeadamente os pontos de ligação que são criados, as sinergias e as dificuldades e adversidades que este tipo de trabalho também encontra.

Reflectindo sobre os resultados conseguidos no decorrer deste projecto, assim como a obtenção ou não

de respostas, foi desde logo entendido que as Residências Artísticas não passam de forma alguma despercebidas às pessoas da região. A Binaural/Nodar traz à região elementos que não existem por norma num contexto rural, como a prática artística, a arte aplicada à preservação da cultura tradicional, atribuindo-lhes uma atenção já há alguns anos que só agora se começa a pensar neste tipo de circuitos, como a de conservação do património material e imaterial, muitas vezes centenário ou milenar, e isso atrai atenção. Para além dos motivos mais evidentes, como o facto de serem pessoas do exterior, por si só causador de estranheza e curiosidade, ou de uma nacionalidade, cultura, língua diferentes, o facto de essas pessoas se deslocaram ao local e sobre ele trabalharem, no sentido de investigar os costumes e tradições, e elaborar um trabalho artístico sobre eles, atribui-lhes um papel de interesse e importância face aos olhos dos elementos da comunidade, que transcende sempre qualquer dificuldade linguística ou cultural, por vezes difícil de superar em outros contextos.

A articulação entre os artistas e a comunidade é realizada através dos elementos da associação, que servem como elo de ligação entre todos os indivíduos e como tradutores, para os artistas internacionais. Nesse aspecto, foi diversas vezes evidenciado a importância de ter elementos com ligações profundas à região, em que Luís e Rui Costa são naturais da aldeia de Nodar, epicentro da origem da associação, e Nely Ferreira é natural de Castro Daire, concelho vizinho, o que facilita a aproximação e o estabelecimento das relações com as pessoas das diferentes localidades. A Binaural/Nodar realiza esse trabalho não só com o intuito de promover a arte sonora em contexto específico, mas também para, ao aplicar isso a um local fora do comum, obrigar a uma reflexão sobre o mesmo, tanto pelas pessoas de fora, como as locais. Ao haver um interesse notório, a nível nacional e internacional, por parte de artistas e associações, assim como haver pessoas que se deslocam de um ambiente urbano para um ambiente rural no sentido de desenvolver esses projectos, leva a questionar o real valor presente o que pode levar à sensibilização e combate da desertificação destas localidades.

Os artistas mostraram-se bastante interessados e, por vezes, fascinados com a riqueza da cultura e dos valores da comunidade que encontraram, e após uma análise do trabalho desenvolvido e testemunhos recolhidos, todos evidenciam a profundidade que isso atribui ao seu trabalho, embora por vezes isso acabe por ser, ironicamente, prejudicial, visto debaterem-se com a quantidade de elementos que lhe interessaria aplicar nas suas obras. A comunidade é, nos elementos que foram analisados, muito favorável e receptiva tanto à associação, como aos artistas que a visitam, referenciando sempre esses momentos como alegres, interessantes e que não esquecem facilmente.

Assim, chega-se à conclusão de que a comunidade é inequivocamente afectada pela realização de Residências Artísticas. Vêem o trabalho desenvolvido, tanto pela Binaural/Nodar como no caso específico das residências artísticas que organizam, como uma valorização do local, da cultura e tradições e do património, e é bastante referenciado a necessidade de valorização de iniciativas como a da Binaural/Nodar. As Residências Artísticas são vistas como potenciadoras não só da vida em comunidade, estimulando-a para uma maior articulação e fazendo crescer as relações entre si, como atrair novas pessoas à região, e ajudar a evidenciar a riqueza e importância que muitas vezes fica esquecida.

No decorrer do desenvolvimento do projecto, a principal limitação encontrada foi temporal. A produção de um documentário esteve sujeita a um sem número de acontecimentos inesperados. Este projecto envolveu diversos meios, pessoas e locais, estando sempre sujeito a questões logísticas que nem sempre podem ser previstas ou controladas, e que muitas vezes geram contratemplos. Estes por vezes interromperam e alteram a programação previamente estabelecida e que, por consequência, afecta o produto final.

Como qualquer estudo, este apresenta algumas limitações que a seguir se descrevem, nomeadamente poderia ter-se aprofundado mais a interacção criada entre as diferentes pessoas envolvidas, tanto entre os artistas, como pessoas da comunidade e da associação. Este seria um aspecto fundamental para entender realmente o envolvimento que resultou desta residência, em que no documentário *Sons do Rural* se apresenta de uma forma algo ténue e pouco sustentada. Como exemplo, o artista Anthony Lyons e José Almeida, proprietário do restaurante Salva Almas em Macieira, desenvolveram uma relação próxima ao longo do mês de Abril, e isso só é realmente visível no último momento que partilham no filme, aquando da despedida, não sendo isso por si só realmente ilustrativo da relação que se criou.

Um outro ponto que deveria ter sido mais explorado, dentro do mesmo contexto anterior, seriam as próprias experiências pessoais dos indivíduos da comunidade com os artistas que os visitaram, não apenas no decorrer da residência deste ano, mas aludindo também a residências passadas, documentando histórias e partilhas sobre o que aconteceram nessas. Foram realizadas entrevistas a diversos elementos da comunidade, sendo que o único a que foram feitas de uma forma contínua ao longo do tempo foi a José Almeida, e mesmo essas poderiam ter ido ainda mais longe no teor e conteúdo das perguntas. Teria sido pertinente fazer o mesmo tipo de acompanhamento mais longo a outros elementos da comunidade, já que as entrevistas realizadas e utilizadas no documentário servem como ilustrativo da importância que o contacto com os artistas tem e teve, mas de uma forma algo superficial.

Como elemento de reflexão final, convém referir que a residência tem a obrigatoriedade de um contacto directo com a comunidade local, sendo que é sobre e com esta que os projectos são desenvolvidos. Nem todas as residências efectuadas, por outras organizações, funcionam sobre este princípio, sendo que o resultado a que se chegou sobre a interacção com a comunidade pode ter sido assim influenciado.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- BERNARD, Sheila Curran, 2003, *Documentary Storytelling for Video and Filmmakers*, Oxford: Taylor & Francis Ltd.
- COSTA, Luís Gomes da; COSTA, Rui, 2011, *Três Anos Em Nodar*, Nodar: Edições Nodar.
- COSTA, Luís Gomes da, 2012, *Viver um Mundo Antigo: Textos de Arte e Território (2012-2008)*, Nodar: Edições Nodar.
- COSTA, Luís Gomes da, 2012, *Binaural Nodar Textos Seleccionados 2012-2008*, Sul: Edições Nodar.
- MORAES, Marcos José Santos de, 2009, *Residência Artística: ambientes de formação, criação e difusão*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
- PENAFRIA, Manuela, 1999, *Filme Documentário: história, identidade, tecnologia*, Lisboa: Edições Cosmos.
- RABIGER, Michael, 2009, *Directing the Documentary*, Oxford: Taylor & Francis Ltd.
- ROSENTHAL, Alan, 2002, *Writing, Directing and Producing Documentary Films and Videos*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- SILVERSTEIN, Lynne B., 2003, "Artist Residencies: Evolving Educational Experiences" in Nevins, Jane (eds.), *Acts of Achievement: The Role of Performing Arts Centers in Education*, New York: The Dana Foundation.
- SILVESTRE, Cláudia Sofia Varela, 2006, *Documentarismo Português na Televisão: o discurso nos documentários com expressão no programa Docs na RTP2*. Tese de Licenciatura, Instituto Politécnico de Lisboa.

#### **FILMOGRAFIA**

- Sons do Rural*. 2013, Filme. Dir: Tiago Dias dos Santos. Portugal: Universidade do Porto.

#### **WEBGRAFIA**

- Binaural/Nodar, 2012, Binaural/Nodar [online]. Disponível em <http://binauralmedia.org> (acesso em 11-10-2012).
- COSTA, Rui, 2013, Six Years in Nodar: Sound Art in a Rural Context [online]. Disponível em <http://soundstudiesblog.com/2013/01/14/six-years-in-nodar-sound-art-in-a-rural-context> (acesso em 17-01-2013).
- COSTA, Luís Gomes da, 2013, Nodar - Paisagens, gente, histórias, imagens e sons de uma aldeia do vale do Paiva. [online]. Disponível em <http://www.nodar.org> (acesso em 14-06-2013).
- RIBEIRO, Amanda, 2011, Residências Artísticas: Mundo novo, velha história [online]. Disponível em [http://jpn.c2com.up.pt/2011/08/23/residencias\\_artisticas\\_mundo\\_novo\\_velha\\_historia.html](http://jpn.c2com.up.pt/2011/08/23/residencias_artisticas_mundo_novo_velha_historia.html) (acesso em 3-12-2012).

# O CINEMA OCUPA A PRAÇA: IMAGENS E IMAGINÁRIOS DA CIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CINEVILA

TATIANE MENDES PINTO  
UERJ – Brasil

TATIANE MENDES PINTO

## RESUMO

A proposta do trabalho é investigar a experiência do cinema na rua e as relações que eleva entre o sujeito e a cidade. Para tanto, será analisado o coletivo artístico Cinevila, uma iniciativa que acontece todos os meses no bairro Vila Isabel do Rio. A abordagem metodológica será baseada na perspectiva de observação participante e revisão bibliográfica e entrevistas com os organizadores e participantes do projeto. A hipótese é que as relações criadas pelo cinema na rua podem gerar diferentes percepções dos participantes sobre a cidade em dimensões espaciais, temporais e afetivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinevila, Cidade, Temporalidade, Experiência sensível, Territorialidade

## ABSTRACT

The purpose of the work is to investigate the experience of cinema on the street and the relationships it raises between the subject and the city. To this end, the artistic collective Cinevila will be analyzed, an initiative that takes place every month in the Vila Isabel do Rio neighborhood. The methodological approach will be based on the perspective of participant observation and bibliographic review and interviews with the project's organizers and participants. The hypothesis is that the relationships created by cinema on the street can generate different perceptions of participants about the city in spatial, temporal and affective dimensions.

**KEYWORDS:** Cinevila, City, Temporality, Sensitive experience, Territoriality

## INTRODUÇÃO

A vida lá fora é sempre maior  
Jean Renoir (BEZERRA,2017)

Na praça Tobias Barreto, no bairro carioca de Vila Isabel, Zona Norte do Rio de Janeiro, a última terça-feira do mês é dia de cinema. Desde 2016 o local abriga, além do ponto final da linha 464 Maracanã-Botafofo, brinquedos infantis e equipamentos de ginástica para idosos, uma tela de cinema. Trata-se do projeto Cinevila, coletivo de arte existente desde 2016 que, uma vez por mês, ocupa a praça e traz para os moradores do entorno filmes, música e debates. A proposta, segundo os organizadores, é “ocupar para perder o medo” e teve origem após uma sucessão de reclamações sobre o estado de abandono do local<sup>1</sup> e mobilização dos moradores. As vozes levantadas parecem ter ajudado a fortalecer o Cinevila. A cada sessão, equipamentos de projeção dividem espaço com os ônibus, táxis, carros, motos e passantes, misturando os sons e imagens dos filmes às narrativas cotidianas da cidade, como o ruído dos motores, os faróis dos carros e, ao longe, a transmissão televisiva dos apartamentos ao redor. Se, por um lado, as práticas do Cinevila atravessam o cotidiano da praça com as imagens e sons fílmicos, também alcançam os sujeitos que participam ou são, de alguma maneira afetados pela iniciativa.

Nessa medida, a ocupação da praça pode suscitar experiências sensíveis, fortalecendo a relação do sujeito com a cidade e com o cinema? E quais seriam tais experiências e imaginários resultantes destas práticas? Tais são as questões que conduzirão a presente investigação. O objetivo será analisar a experiência do cinema, como dispositivo estético e político, processo social que pode ressignificar o espaço e criar socialidades e narrativas dos sujeitos participantes do Cinevila. Mas de experiência se fala? Entende-se o cinema, ocupando o espaço urbano através do conceito de cinema na rua, que será debatido ao longo do presente trabalho sob a perspectiva de Judith Butler (2018). Tomamos como questão central a seguinte pergunta: O que ocorre quando o cinema ocupa a rua? O fio condutor da investigação se estabelece a partir dos pres-

<sup>1</sup> Para conhecer o movimento da praça: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1664248726970198&set=p.1664248726970198&type=3&theater>. Acesso em 25/01/18

supostos teóricos de Judith Butler (2018) para pensar o cinema Na rua como forma política, com um significado para além do discurso, mas corporal, coletivo e performático. A partir de tal afirmação, intenciona-se investigar as potências políticas de experiências de cinema que ocorrem em espaços urbanos, gerando deslocamentos dos sujeitos na urbe, convidando-os a existirem coletivamente neste espaço e modificarem de alguma forma a cidade. Também o cinema se modifica no contato com a cidade. A partir da relação que os participante e organizadores proporciona, outras formas, urbanas e estéticas, mas também políticas, parecem ser vislumbradas. Quais seriam elas?

A primeira ideia é a de que o cinema está além do confinamento à sala, conforme identifica a autora e artista plástica Katia Maciel, ao observar a perspectiva dos transcinemas como algo além da forma cinema identificada por André Parente em três dimensões: tecnologia, narrativa e espaço. (MACIEL, 2009). De fato a autora compreende a ideia de transcinemas como um tempo além do dispositivo cinematográfico padrão, bebendo das águas das instalações e performances dos anos 1960 e expandindo a ideia de cinema, conforme Gene Youngblood (1970) pensou, nos idos dos anos 1970 e Katia Maciel e André Parente, a seu tempo identificaram como “uma imagem que gera ou cria uma nova construção de espaço-tempo” (2009, 17). Ambos os autores pensaram um cinema onde a narrativa fílmica se associa a diferentes dimensões estéticas e materiais. Logo identificam a experiência denominada como cinema na atualidade em locais absolutamente distintos de uma sala de projeção convencional, ou seja, presentes em ambientes de intensa mobilidade e circulação de corpos, sons e imagens.

No Rio de Janeiro dos dias atuais, cidade onde o Cinevila ocorre, o cinema constitui-se historicamente sob um modelo inicialmente em espaços circunstanciais de exibição em experiências efêmeras de tempo, espaço e sensibilidade, estivessem elas em cineteatros, como era o caso dos primeiros cinemas dos fins do século XIX, ou em exibições em praças da cidade que herdavam o componente fundamental de magia e técnica dos primeiros equipamentos de projeção, tais como lanternas mágicas e cinematógrafos, verdadeiras caixas “mágicas” que deixavam antever, ao exibirem imagens em movimento, um pouco do imaginário moderno que alcançava estes lados do oceano. Posteriormente o cinema se tornou um negócio lucrativo e ideário de identidade nacional, suscitando projetos de educação através do audiovisual, tais como o Instituto Nacional de Cinema e Educação (INCE) e criando complexos cinematográficos nas regiões centrais da cidade, cujas salas de projeção ajudaram a difundir os novos hábitos da modernidade carioca e de alguma forma, ainda se reproduzem nas idas e vindas dos frequentadores de cinema de shopping centers e centros comerciais. Herdeiro tanto da magia dos primeiros cinematógrafos, quanto da inevitável estrutura das salas de projeção o cinema na rua faz dialogar magia e técnica, relação que é mediada por pessoas que cruzam o espaço da cidade e o ocupam para assistir um filme em plena praça. O elemento mais representativo da experiência do cinema na rua, para efeitos do presente trabalho, reside nas relações resultantes da experiência sensível provocada pelo cinema e na potência política da ocupação, bem como nas narrativas sonoras e visuais, que, em sendo experiências sensíveis, constituem, com igual importância, um lugar de potencialidades para a emergência de afetos, a resignificação de espaços e a comunicação entre os sujeitos participantes. Será nesse espaço entre narrativas - onde as paisagens de som e imagens atingem em igual medida paredes e corpos - que se pretende empreender o caminho investigativo. No cinema, as sonoridades e elementos visuais compõem afetos, sejam eles de “normalidade ou desvio, territorialização ou desterritorialização” (2009, 10). Ainda em Maciel a ideia de expansão alarga as fronteiras do cinema, configurando-se em visões outras de mundo e experiências que ocupam o espaço e propõem narrativas, afeto, som e imagem.

Queremos crer que o cinema constitui por excelência uma experiência humana, um lugar entre sala e entorno, de sociabilidade, tempo e espaço, conforme identifica Talitha Ferraz. Reforçamos o olhar da autora ao identificar no cinema um dispositivo coletivo, híbrido por excelência, permeado de afeto, imagens e sons, cujas narrativas serão investigadas no presente trabalho. Inicialmente, uma questão norteará os procedimentos teórico-metodológicos: como aferir os efeitos do cinema em espaços transitórios e sujeitos que não tem como objetivo final a experiência fílmica? Em outras palavras, como analisar as experiências com um dispositivo cinematográfico transitório, constituído sem anteparos físicos como paredes ou muros, em meio ao espaço urbano que se reconfigura a cada momento e com um fluxo incessante de pessoas, no ir e vir de todos os dias? Acredita-se que será justamente na transitoriedade dos espaços e dos sujeitos envolvidos nas práticas e a não continuidade destas práticas que reside a maioria das questões a serem

investigadas.

Logo, se o cinema na rua é feito de modo descontínuo em relação ao *modus operandi* e, principalmente, em relação ao sujeito que participa, a primeira coisa a fazer é compreender tais práticas fílmicas, em seus elementos estéticos e, assim, investigar as narrativas resultantes destas experiências, nas falas colhidas durante as sessões e no registro feito a partir da observação participante. Para efeitos do presente artigo serão utilizadas as observações resultantes de dois eventos, ocorridos em 2016 e 2017 respectivamente, durante acompanhamento do Cinevila e das entrevistas realizadas em 2017 e 2019 com participantes do evento, organizadores e pessoas que estavam na praça durante o Cinevila.

Entende-se que as experiências vivenciadas geram ressignificações do espaço, sociabilidades e narrativas, na medida em que modificam, em alguma medida, a relação do sujeito em relação a si mesmo e à cidade. Assim, a proposta é mapear através do referencial teórico de Judith Butler – e particularmente dois de seus conceitos centrais na obra *Corpos em aliança* – enquanto pista investigativa „O primeiro deles, performatividade, é compreendido enquanto gesto coletivo, movimento do sujeito em relação ao espaço urbano e ao outro, ou “formas provisórias e plurais de coexistência” (2018, 26), modos como o cinema e a cidade dialogam por meio das relações entre os participantes do Cinevila. A autora identifica também o conceito de assembleias provisórias, como formas políticas para além dos discursos, mas na permanência, ocupação de espaços e reunião de corpos na praça. Ambos os conceitos são chaves de análise para pensar o cinema na rua do Cinevila enquanto gesto (performatividade) e forma (assembleia provisória) mediante a ação do sujeito. Ao ser atravessado pelo cinema, é possível a este corpo que participante do Cinevila reconstruir a cidade aos seus pés, fazer desta um espaço constituído de imagens e simbolismos outros? Seria o cinema na rua um elemento agregador, ou como Herschmann e Fernandes compreendem a experiência sensível na cidade, “vetor de contemplação e de comunhão, entre as mais diversas formas de comunidade” (HERSCHMANN; FERNANDES, 2014, 135)? E sobre a experiência do cinema na rua? Quais seriam as dimensões sonoras, imagéticas, afetivas do Cinevila?

Ao longo do acompanhamento das atividades foram utilizadas entrevistas informais, captura de imagens e sons, acompanhamento das sessões e posteriormente, realizadas entrevistas em profundidade capturadas em vídeo com os organizadores, tomando emoções, memórias, gestos, deslocamentos e movimentos dos participantes com objeto de investigação. Um elemento que se destaca em uma primeira análise é o movimento, seja nas cores, nos sons, no deslocamento e fluxo de corpos, sons e imagens, que atravessam e são atravessados pelo cinema. Ora, estender uma tela em meio ao fluxo urbano, luzes coloridas, redes e esteiras, caixas de som e debarres, de alguma forma produz efeitos na cidade e na própria experiência do cinema. Logo, se o cinema em seu formato mais convencional pode ser considerado uma narrativa em determinado enquadramento, conforme identifica Ismail Xavier (1983). Também atua como matriz de processos sociais, onde o lugar da câmera será o de cristalizar a sensibilidade humana, que é construída historicamente. Em diálogo com Jean-Louis Baudry, pode-se compreender o cinema como “código dominante da cultura ocidental, que faz do olho do sujeito o elemento central da representação” (BAUDRY in XAVIER, 1983, 360). Em Xavier a experiência do cinema é individual, desde a posição do espectador e a relação que estabelece com o filme. O cinema na rua, ao contrário, reserva um outro componente, o além das imagens e a cidade que alcança a tela e igualmente corpos. Tal contexto de tela e extra-tela é a matéria a ser considerada no presente artigo. Ali, no ambiente da praça, há indícios de que a projeção de filmes possibilita a emergência de uma outra experiência de espaço-tempo, onde a imaginação poética e a percepção, estimuladas pelos filmes, criam uma visão mais completa da realidade. Mais do que isso. Sugere-se que os participantes dividem uma mesma experiência sensível e, em consequência, coletiva.

A ocupação do espaço da cidade pelo cinema pode ressignificar a ideia de ruas e calçadas, posto que, ao construir o ambiente para a projeção, os organizadores do Cinevila estimulam aos passantes apropriarem-se do espaço físico, sentando-se no chão, no meio-fio, atravessando motos e bicicletas no entorno, abrindo as janelas das casas e carros e permitindo a entrada de outras subjetividades, feitas de afetos e espacialidades outras, suscitando encontros com outras temporalidades. Em cada projeção, diferentes cenários, personagens e territórios são visitados a partir dos filmes. Da mesma forma, na perspectiva do cinema que Jacques Aumont (2005) entende como impressão, busca-se identificar, nas práticas observadas, os filmes como experiências de uma relação, momentos estéticos que suscitam sensações corpóreas, instá-

veis e efêmeras e, talvez por isso, intensas e potentes a tal ponto de fomentarem narrativas que constroem imaginários diversos de uma realidade, que transborda em memórias e afetos, posto que cada espectador põe um tanto de si ao se relacionar com o cinema e ressignificá-lo. Seria igualmente uma instância política, na medida de exercer um direito à cidade, pela ocupação coletiva? Será, assim, no estranhamento da projeção que se faz em meio ao caos urbano e no instante em que os sentidos são convocados pela experiência fílmica, que localizamos a potência do presente trabalho.

Como suporte teórico-metodológico, utilizamos a técnica de observação participante, associada a ideia de investigação conforme identifica Jesus Martin-Barbeiro (2009) em diálogo com Herschmann e Fernandes (2014). Pontua-se que a primeira fase foi realizada em 2016, durante pesquisa prévia em projetos de cinema de rua, culminando na descoberta do Cinevila. Assim, na segunda fase, já na ocupação do território (ainda em curso), cabe descobrir as regras, mobilizações, ocupações e desocupações, fluxos e narrativas geradas nas atividades.

De modo prático, a pesquisa está sendo conduzida por meio de acompanhamento das práticas do Cinema na rua. A cada sessão, buscamos observar as sociabilidades dos sujeitos entre si e com o espaço, por meio das práticas de cinema por meio de gravações de sons, captura de imagens e principalmente, da gravação em vídeo da transformação da praça, em fluxos, elementos e usos, a partir da chegada do cinema na rua. De acordo com o material observado até agora uma dimensão se destaca: a sonora, seja ela nas narrativas de elementos sonoros dos filmes, da paisagem sonora da cidade, dos carros, ônibus, falas dos passantes, até o ponto de escuta, ou o momento em que o sujeito se volta ao outro. Ao focarmos no ponto de escuta, procuramos registrar as falas, narrativas, percepções e emoções decorrentes da experiência e nossa aproximação com o outro, ou seja, o momento da comunicação. Na análise de tais gestos, percorreremos o caminho das experiências vivenciadas.

Em sendo experiências sensíveis, as ações do cinema na rua do Cine Vila suscitam o que Herschmann e Fernandes (2014) entendem como potências de diferença e construção sensível. Nos diálogos existentes entre os autores identificamos e reforçamos as múltiplas dimensões das práticas observadas na praça: territórios fundamentalmente sonoros e sensíveis. Mas como investigar tais espaços subjetivos? Fazemos uso então dos procedimentos de observação participante, amparados pela perspectiva cartográfica. Assim, fazemos dialogar então, Herschmann e Fernandes, em sua ideia da heterogeneidade da cartografia, no percurso que se cria durante o percurso de pesquisa, ao arcabouço teórico de Jesus Martin-Barbeiro (2004, 36), para quem o campo da comunicação é o espaço "do mundo", território da cidade, onde contextos e sujeitos se relacionam em experiências cotidianas. Cartografar é então fazer leituras. De tais leituras, feitas em campo, nas entrevistas e diante do material coletado, as experiências são o lugar do movimento, dos encontros entre as pessoas motivados pelo cinema na rua. Saber ler, ou cartografar, dessa forma, é estar atento para os fluxos de pessoas e do cinema em meio à cidade, tentando captar os gestos de formas de tais deslocamentos. Não é por acaso que Martin-Barbeiro (2004) localiza o lugar do pesquisador como do exercício de deslocamento e desconstrução, caminho que também escolhemos trilhar na presente investigação. Assim será na ideia de mapas noturnos (Martin-Barbeiro, 2004), ou leituras do campo que o pesquisador estabelece em seu percurso e que problematizam visões e lugares de fala que o presente trabalho se firma, onde a tarefa do pesquisador seria desconstruir os mapas existentes, propor caminhos que, no caso do Cinevila, enxergamos feitos de tempo, afeto, sons e imagens. Tal percurso metodológico será delineado em seguida. Primeiro, contudo, precisamos conhecer mais profundamente nosso objeto, que será apresentado com detalhes a seguir.

### **Cinevila: impressões e ocupações**

1. O vento move a tela e a tela move a praça, convocando os olhares de quem passa e não conhece ainda o projeto. Aqui e ali, corpos se estendem na esteira, debruçam na janela para saber que som é esse que invadiu a sala e interrompeu a hora do jornal nacional. Ali na esquina o senhor, com o jornal na mão, parou para ver<sup>2</sup>.

Estamos no crepúsculo de uma tarde quente de verão no Rio de Janeiro em 2017 e os equipamentos do Ci-

2 Fragmento de relato realizado durante acompanhamento do projeto. Texto integral disponível em [http://territoriosensíveis.blogspot.com.br/2017/11/territorios-sensíveis-modos-de-ocupacao\\_13.html](http://territoriosensíveis.blogspot.com.br/2017/11/territorios-sensíveis-modos-de-ocupacao_13.html). Acesso em 24/01/18

nevil já estão dispostos na praça, bem como o cartaz, afixado dias antes. Para dar mais bossa ao encontro, pequenas luzes coloridas, como vagalumes, são amarradas às árvores e espacializam as paredes da sala de exibição a céu aberto. Engraçado pensar como em toda experiência de cinema na rua há sempre o elemento que define os limites do dentro e do fora e as luzes fazem esse papel, de delimitar espaços e lugares que cinema e cidade irão ocupar. Enquanto a tela é ajustada, começa a chegar mais gente, que se espalha pelo chão da praça, como se fosse a própria sala. Não importa que nessa “sala” existam ônibus, trocadores, carros, motos, dividindo espaço, físico e sonoro, com o som do primeiro filme da noite, que estreia a tela itinerante.

As relações proporcionadas pelo cinema na rua permitem tanto a emergência de novas formas de se relacionar socialmente nas grandes cidades, como o compartilhar social de emoções e afetos (estética) relativos ao corpo social. Também no Cinevila as pontes e portas simbolizadas pelas luzes coloridas espacializam as paredes da sala de exibição a céu aberto. Em grande parte das experiências de cinema na rua há sempre o elemento que define os limites do dentro e do fora, como bem identificara George Simmel (1983) ao falar da metrópole moderna. Enquanto a tela é ajustada, começa a chegar mais gente, que se espalha pelo chão da praça, como se fosse a própria sala, que comporta ônibus, trocadores, carros, motos, dividindo espaço, físico e sonoro, com o som do primeiro filme da noite e com o vento de março, fim do verão carioca, que movimenta a tela de projeção.

Ao longo do espaço onde o Cine Vila acontece, fotos de Viviane Laprovita<sup>3</sup>, dispostas no varal, também usando da arte para espacializar a “sala de exibição” e convocar os olhares. A sessão é temática e conta com as falas de autoras como a professora Cintia Sanmartin Fernandes e das organizadoras sobre o feminino e o oito de março. Aqui e ali, corpos se estendem na esteira, moradores se debruçam na janela e nas varandas para ver que som é esse que invadiu a sala e interrompeu a hora do jornal nacional.

Ali na esquina o motorista manobrou o ônibus e parou pra ver. A fala do feminino atravessa o silenciamento da pauta do telejornal diário, ganha as salas dos prédios à revelia da escolha dos moradores, pela potência acústica das caixas de som do Cinevila que garantem a entrada do assunto nas varandas alheias. Ainda que não se queira, os moradores da praça Tobias Barreto ouvem a fala sobre abuso, sexualidade, aborto e empoderamento. E se, na sala de cinema, via de regra o público escolhe o que vai ver, no cinema na praça há a presença do público indireto, que é atravessado pelas narrativas sonoras e imagéticas. Assim, debates, ideias, conceitos e afetos cruzam o espaço dos corpos, propondo outras experiências do cotidiano.

No primeiro dia, em março de 2017, não foi possível realizar nenhuma entrevista com os organizadores do evento. Apenas observar. Somente no segundo dia, em dezembro do mesmo ano, conseguimos acompanhar o processo por completo. A sessão estava marcada para dezenove horas. Às dezoito horas, já estavam na praça Larissa, Priscila e Luis, organizadores do Cinevila. Enquanto Luis tentava montar o som, Larissa e Priscila buscavam cobrir as luzes da pequena cobertura de alvenaria da praça, para melhorar a experiência de projeção. Logo chega mais gente para ajudar. Uma das meninas começa a envolver o espaço com os fios das luzes coloridas que, posteriormente, vão receber lâmpadas, uma de cada cor. A fotógrafa responsável chega e inicia a distribuição das fotos em seu varal. Ao som de *Nação Zumbi* o espaço vai ganhando corpo e os versos de *Chico Science* parecem definir a experiência do Cinevila, ao cantarem sobre os arranha-céus que, curiosamente também cercam a praça Tobias Barreto e são atravessados por “quem segura o porta-estandarte tem a arte, tem a arte”<sup>4</sup>. Aqui e ali, a arte do Cinevila não impede que o cotidiano da praça continue bem, obrigada. Do ponto de ônibus chegam pessoas e veículos, da rua descem carros e bicicletas e, ali ao fundo, motoristas comentam o resultado do jogo. Da mesma forma, os taxistas, dispostos em paralelo à tela do projetor. Segundo os organizadores há uma negociação prévia com a empresa de ônibus, para que se possa usar a luz do local e o espaço próximo ao ponto dos fiscais de ônibus, que parecem não se importar. Não há relatos de reclamação dos moradores. Para os organizadores, isso se dá em parte devido aos valores dos ingressos de cinema. Também os demais frequentadores da praça parecem não se importar. O jogo de futebol e a ginástica da terceira idade continuam em seus lugares. Estrutura montada, é feito o último teste de som. Já há uma dezena de pessoas esperando o início do filme. A primeira exibição será do curta *Aqui ao lado* (Daniel Terra, 2016), que narra os bastidores da ditadura militar brasileira. Filme iniciado, fazemos algumas entrevistas com trabalhadores que estão na praça.

<sup>3</sup> <https://www.facebook.com/LaprovitaFotografias>. Acesso em 08/02/2018

<sup>4</sup> Trecho da música “Maracatu Atômico”, de Chico Science e Fred 04. Cf. Chico Science & Nação Zumbi, *Da lama ao caos*, Sony Music Entertainment

Um deles, Douglas, trocador de ônibus, diz que a iniciativa é muito importante, pois o cinema está muito caro e que os moradores, contudo, não se interessam. O projeto traz para a praça temas interessantes. “Ocupar é muito importante”, ele completa, sob a concordância dos colegas que o cercam. Ali ao lado, os taxistas concordam. Vilmar e Natalia, motoristas que estão aguardando passageiros na praça, enquanto assistem o filme. Os dois observam que o projeto é bom, mas que devia ter mais participação dos moradores. Os motoristas alegam não ir muito ao cinema por falta de tempo e dinheiro.

Um pouco mais afastado dali um casal, em cima de uma moto, assiste ao filme, concentrado. Segundo os organizadores, é a primeira vez que eles estacionam para assistir. Em sessões anteriores, apenas passaram pela praça, por breves minutos. Também um morador, conhecido da organização, descera do prédio. A média de participantes nesse momento é de 20 pessoas e, entre sons e imagens, cidade e cinema criam um espaço em comum, narrado nos corpos e nas paredes da praça pelas narrativas do Cinevila.

Durante todo o tempo de observação foram feitas captações de áudio e imagens, seja nas entrevistas, na organização do espaço ou mesmo na percepção da paisagem sonora do lugar. Aqui e ali, nota-se as territorialidades sendo constituídas, nas pessoas que ocupam o espaço, que ressignificam as ruas, que voltam seus rostos às telas, que se postam lado a lado, para assistir e comentar. No filme sobre a ditadura, o olho que observa não é um órgão passivo, ele sente e age, posto que o faz coletivamente, na mesma medida em que se vê em meio ao espaço urbano com os demais participantes. O sujeito na praça, atravessado pelo cinema, abre-se para o mundo, como bem o definira Gilberto Perez sobre Jean Renoir. Assim, “socializando o espaço, questionando certas convenções, historicizando algumas relações” (Bezerra, 2017, 10) por meio do cinema, o participante do Cinevila pode reinventar a cidade e a si mesmo ao olhar o mundo que o cinema abre como janela na tela branca estendida em meio à praça. Nas tintas do cotidiano, sons e imagens constituem imaginários que, no instante que captam a atenção fornecem material fundamental com que alimentar a alma comum dos sujeitos participantes do projeto.

É necessário observar que o Coletivo é uma iniciativa com o objetivo de criar experiências de cinema sob o viés da imagem. Aqui é necessário breve recuo, de modo a tentar compreender este lugar da praça, na construção da cidade moderna, no caso o Rio de Janeiro. O objetivo não será o recuo histórico, mas a contextualização do espaço público, como entende Habermas (1984), no seu viés comunicativo, ou seja, feita de imagens e mensagens, fluxos de poder e pessoas, construtor de cotidiano, uma concentração de fluxos comunicativos (Habermas, 1992) onde o viver em comum é negociado através de tomadas de posição e opiniões que vão engendrar o cotidiano da cidade. Tal perspectiva, do espaço público como espaço da comunicação identifica ocupações e disputas de poder nos espaços urbanos, seja através das sociabilidades, seja através das manifestações e mídias que atravessam a vivência moderna, como jornais e revistas, boletins, cartazes e, posteriormente, o rádio. Apesar de analisarem, os dois autores, a cidade moderna e terem cada qual seu recorte teórico específico, é possível aproximá-los da ideia de espaço como construído simbolicamente, conforme observado anteriormente, quando falamos sobre a geografia da comunicação. Ora, se os espaços públicos são compostos de mensagens, símbolos e das relações dos sujeitos com tais símbolos, também é fácil observar que tais espaços são igualmente de fluxos de narrativas de imagens, sons e afetos, tal como o cinema. Sobretudo se pensarmos em consonância com as análises do também historiador Nicolau Sevcenko (1998), sobre o cinema no espaço público: “agencia os desejos e as disposições psíquicas mais íntimas de cada um, influenciando a esfera mais estreita das suas deliberações em âmbito privado e interagindo decisivamente com esta (Sevcenko, 1998: 521).

Há desde então um sujeito que atravessa as ruas da metrópole moderna, a caminho do trabalho ou do lazer e compõe assim um fluxo comunicacional, feito de tempo e espaço cotidianos, dos quais o cinema será a representação (através de suas histórias) e sua extensão, por ser um locus de sociabilidade por excelência, na tranquilidade e relativo isolamento da sala de cinema. Mas e quando o cinema abandona a sala escura e ganha a praça, construindo fluxos entre pessoas, carros, ônibus, sons e imagens, constituindo uma outra experiência de tempo e espaço? Então as falas se dão sobre atravessamentos, pontos de intersecção e conflito.

Isso implica ocupar espaços com corpos, imagens, sonoridades, narrativas e propor linguagens outras, que ressignifiquem e intervenham, atravessem o cimento dos prédios e se sobreponham aos sons cotidianos

das televisões e rádios. Para o encontro de março de 2018 o tema não poderia ser outro: o dia das mulheres. Já de início é possível perceber que o coletivo ocupa literalmente a praça. Em fios e caixas de som, cangas espalhadas e caixotes de madeira marcam o semicírculo em volta da tela, que ainda não foi montada. Logo, um varal de fotos é pendurado, com a temática do dia e uma placa, junto à grade indica que ali acontecerá o Cine Vila. Quando os organizadores amarram grandes extensões de luzes coloridas às árvores, criam um espaço que não é feito de paredes mas, de modo peculiar, parece dialogar com a ideia de Simmel (1983) sobre a ponte e a porta.

A “ponte e a porta” simbolizam a ambivalência vivida nas praças numa grande cidade da qual o Cine Vila é um exemplo. A dupla função destas influenciam na dinâmica dos “nervos” (no duplo sentido) urbanos, pois, ao mesmo tempo em que uma porta pode abrir, ela delimita o espaço das relações e interações sociais gestando novas espacialidades; o mesmo ocorre com a ponte, pois ao mesmo tempo em que ela liga, proporcionando a identificação, ela separa, segrega, definindo os “lugares de cada um”.

Não é por acaso que as praças são observadas neste trabalho como a representação do que Herchsmann e Fernandes (2014) compreendem como lugares de agregação. Em cada cidade, a observação mais casual poderá captar o fluxo de pessoas, de sons, imagens e sensibilidades, que se faz presente no cotidiano das cidades. Sugerimos que as praças são, como observara Benjamin (2006), lugares de passagens, concentração de idas e vindas dos sujeitos inseridos em um contexto social.

De fato, ao observar as transformações em uma Paris entre fins do século XIX e início do Século XX, Benjamin observara a construção do que chamaríamos galerias, ou passagens, cobertas de vidro que atravessavam quarteirões inteiros. Ali, a sociedade capitalista constituía um lócus de outras práticas, nos fluxos de ideias e pessoas, em uma nova experiência de espaço-tempo. O homem moderno era aquele que passava, do qual se podia vislumbrar uma imagem fugidia através das janelas de vidro das galerias, onde mercadorias e pessoas se confundiam. É possível identificar a ideia benjaminiana de passagens com a própria perspectiva do cinema, o movimento que traz a narrativa, com o sujeito e do sujeito, em relação ao tempo e ao espaço. Da mesma forma que o instante em que se podia visualizar o sujeito através das vitrines era efêmero, fugidio, também a captura do tempo no cinema é breve, adquirindo materialidade através da continuidade da narrativa. Assim como, em Benjamin, as passagens constroem mundos, o cinema, como já dito aqui, pode criar territorialidades nas praças, feitas de imagens, sons e experiências dos sujeitos.

Em aproximação com tal perspectiva benjaminiana, entendemos que as praças, enquanto espaços do cinema na rua, são um reflexo dos usos e fluxos dos sujeitos que ali habitam. Portanto, mais do que a materialidade do espaço para o qual são construídas, territórios de encontro, as praças são aquilo que os sujeitos fazem delas. Moradia, lugar de encontro e lazer, passagem temporária, estrutura que sustenta as idas e vindas cotidianas, com acesso a transporte e vias públicas, qualquer uso será dependente diretamente do sujeito que da praça se apropriar. No caso do cinema na rua, a ocupação do espaço público denota usos que são igualmente da ordem estética e política, posto que cria dimensões de sons e imagens, gestos que são movimentos das pessoas que cruzam a praça, performatividades na medida de construir relações entre as pessoas, a cidade e o cinema. Analisando o CineVila sob o foco da performatividade de Butler (2018) segundo as observações das sessões de cinema na rua, a coletividade constroi o gesto que é ocupação do espaço urbano, prática social e imaginário. Movimento que produz formas que são igualmente políticas e estéticas. Na performatividade, leituras de cidade são realizadas, ressignificando os elementos do cinema e da praça através da ação performática que envolve do filme, à organização da sessão, do pipoqueiro ao deslocamento de pessoas que passam pela praça cotidianamente e, sendo convocadas pela presença do cinema, sentam-se para assistir ao filme. Das lonas no chão, por entre as grades da praça e as cangas e esteiras por sobre o jardim ao redor da estátua. Há um gesto que não é somente da prática, mas da ordem dos sentidos. Além de gesto, o cinema na rua também é forma, gerando assembleias provisórias, coletividades que, na medida de ocuparem a praça diante da tela, debatem e pensam outras formas de viver a cidade, onde o acesso às formas de expressão cultural sejam democratizadas, como por exemplo o cinema. A assembleia é assim a reunião de pessoas diante do cinema, ousando ocupar um espaço na cidade e, nessa ocupação, usar as narrativas advindas do cinema na rua para gerar reflexão e debate sobre um Rio de Janeiro onde cinema e cidade, em alguma medida, sempre estiveram imbricados. Para compreender tal conexão das dimensões do cinema e cidade no Rio de Janeiro, analisaremos a relação histórica entre cinema x cidade

## Um Rio de Cinema

O ano era 1902. No Passeio Público, espaço híbrido entre jardim, bar e teatro, de propriedade do Senhor Arnaldo Gomes de Souza (Gonzaga, 1996), algo mais, além dos chopos berrantes e da música, atraía os frequentadores do local, naquele 20 de fevereiro. Ali, segundo a *Gazeta de Notícias*<sup>5</sup>, seria exibido o filme sobre o voo do brasileiro Santos Dumont, a bordo do balão denominado “oito”, nos arredores de Paris. O equipamento utilizado na projeção? O já popular cinematógrafo, criado pelos irmãos Lumière e trazido para o Brasil ainda no século XIX, para ser mais uma das novidades culturais da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (Gonzaga, 1996). O evento, documentado nos principais periódicos e cronistas à época aponta dois importantes indícios de investigação: primeiro, o caráter provisório das primeiras experiências de cinema, que ocorriam via de regra, em teatros, bares e pavilhões com péssima estrutura e conforto. A segunda, a evidente imbricação entre a história do cinema no Rio de Janeiro e a consolidação da cidade na era moderna, em imagens e práticas sociais, desde o desenho de ruas como a Avenida Central (atual Rio Branco), até os costumes que se inseriam numa sociedade que “civilizava-se”<sup>6</sup>, no discurso midiático e governamental.

De fato, em consonância com os estudos da pesquisadora de cinema Alice Gonzaga e, em breve pesquisa nas primeiras páginas do *Jornal Gazeta de Notícias*, a chegada do cinematógrafo foi “lenta e sinuosa. Apoiou-se muito mais em espaços circunstanciais do que num circuito tradicional” (1996, 33). Parte das parcas atrações de uma cidade colonial tentando ser metrópole, em que até bem pouco tempo, a maioria da população “era formada por escravos” (Abreu, 2013: 35) o cinema era considerado quase como um número de circo, fantástico, porém de pouca duração, realizado em espaços provisórios. Ainda sem função ou espaço específico, as exibições do cinematógrafo utilizavam-se de antigos teatros, armazéns e, como no caso do Passeio Público, qualquer espaço urbano desocupado. É possível verificar assim, que, mais do que a história que seria contada, era a própria emergência do dispositivo cinematográfico, em seu caráter de novidade, que serviria como chamariz ao público que, contudo, não conseguia ser entretido por muito tempo. Conforme relata Gonzaga (1996), as primeiras sessões de cinema não duravam mais do que 30 minutos.

Somente mais tarde, em 1907, provavelmente sob o impacto da criação da Avenida Central e o com o crescimento vertiginoso da malha ferroviária, a concentração populacional e os novos fluxos de pessoas, de trabalho, comércio e transporte criaram demandas culturais, na cidade que se erguia para ser “um símbolo do Brasil” (Abreu, 2013: 60). Foi então, na reforma do Prefeito Pereira Passos que praças como a Praça XV, a São Salvador e os Largos, da Glória e do Machados constituem-se como espaço não só de embelezamento, mas de sociabilidade e de outras experiências de espaço e tempo, conforme pode ser ilustrado pela charge encontrada na *Revista Tagarela*, de 1903, onde um pintor (que seria o político Pereira Passos) embeleza com suas tintas uma modelo, a representação da cidade, em ampla reforma estética e urbanística.

Na esteira da construção de grandes espaços culturais como a Biblioteca Nacional, e o Teatro Municipal novos imaginários se construíam aos poucos, atravessando práticas sociais e fomentando sensibilidades aos cariocas do início do século XX. Será em tal cenário que o cinema adentrará os espaços da cidade. Primeiro em locais improvisados, depois em teatros e, posteriormente, no embrião do que ficou conhecido como era dos Palácios (Gonzaga, 1996) no centro do Rio, a tradicional Cinelândia. No espaço urbano carioca, as imagens de medo e êxtase que as exibições das lanternas mágicas e cinematógrafos provocaram e os imaginários decorrentes das experiências construíram uma imbricação entre cidade e cinema, cujos efeitos fazem-se sentir até os dias de hoje, em sociabilidades e narrativas.

Também Thalita Ferraz, ao analisar os cinemas como espaços de sociabilidade compreende o cinema como “um fator importante nas relações entre pessoas e espaço urbano” (2009, 41), na urbanização do Rio e janeiro, semente da expressão fundamental de uma cultura urbana. Na extensão das salas de cinema para o espaço do entorno, nas praças e ruas ao redor os ambientes de exibição se configuravam como exercício de alteridade e ocupação urbana, modo de fomentar e fortalecer vínculos sociais, cuja potência reside justamente na experiência compartilhada do espaço, o cinema visto por Ferraz como equipamento coletivo. Da mesma forma, nas práticas do Cinevila o compartilhamento de espaço pela exibição na praça fortalece

<sup>5</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730\\_04&pasta=ano%20190&pesq=cinematographo](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_04&pasta=ano%20190&pesq=cinematographo). Acesso em 24/01/2018

<sup>6</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730\\_05&pesq=rio%20civiliza-se](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&pesq=rio%20civiliza-se). Acesso em 08/02/2017

uma experiência outra de cidade, reconstruindo imaginários, memória e sujeitos.

Mais do que falar sobre as dimensões técnicas do cinema, em tecnologias, narrativas e espaços, o que se pretende é identificar, no atravessar do dispositivo cinematográfico na cidade, as dimensões sensíveis e a efervescência de outros sentidos e percepções, que, sugere-se, estão presentes no cerne urbano desde a primeira exibição da Lanterna Mágica<sup>7</sup> em solo nacional e permanecem latentes, ainda em 2017, em plena era contemporânea, na permanência do cinema como meio de ocupação da cidade, caso do Cinevila (guardadas as devidas particularidades históricas de cada prática). No mecanismo de captar e recortar o tempo, em imagens (cooptadas pela câmera escura e reproduzidas pelo projetor) e, posteriormente sons, os sujeitos vislumbram impressões, narrativas outras, mais de alma do que técnica. E se o sujeito é atravessado pelo cinema, faz-se outro, enquanto caminhante de uma cidade a cada dia diversa, percebendo-a também de modo distinto, posto que também o é um sujeito distinto a cada passo, banhado “à luz moderna do insólito” (Jacques, 2012: 130), luz de um Rio de Janeiro, de litoral recortado, morros e lagoa, de zonas semi-industrializadas e ainda rurais, feito de corpos negros escravizados, de espaços públicos e simbólicos a disputar, de imaginários múltiplos, que coube ao cinema ocupar.

Reflete-se na nova perspectiva apresentada o público do cinema, no que Shapiro identifica como impressionismo ou “a experiência de ver” (2002: 24). De fato, a autora resgata da análise dos movimentos impressionistas de arte a ideia de percepção de luz e movimento, refletida primeiramente em pinceladas de tinta e, em seguida, pelo cinema. Da mesma forma que os pintores se sentiam atraídos pelas sensações físicas provocadas pelo exercício de caminhar e se movimentar pelo mundo, o cinema também traz impressões outras ao sujeito, que se relaciona de modo distinto consigo e com o universo na medida em que é tocado pela prática cinematográfica. Ao adentrar a bruma, no instante fugidio de tempo apresentado pelo cinema, o sujeito constrói uma outra duração (Bergson, 1999) em que o “Eu” nada mais é do que “um feixe ou coleção de percepções diferentes” (Shapiro, 2002: 48), fragmentos de tempo e espaço dispostos em quadros (Shapiro, 2002) armazenados pelo corpo, na exibição cinematográfica, produzindo sensações, territorialidades e temporalidades. Mas de que tempo falamos? Tempo do sujeito? Tempo da cidade? Duração na medida em que o sujeito coloca um tanto de si na projeção e se coloca no espaço? Sugere-se que, ao ser atravessado pelo cinema, o sujeito reconstrói a cidade aos seus pés, faz desta um território sensível, constituído de imagens e simbolismos outros, onde o imaginário será o elemento agregador, ou como Herschmann e Fernandes compreendem a experiência sensível na cidade, “vetor de contemplação e de comunhão, entre as mais diversas formas de comunidade<sup>8</sup>” (Herschmann & Fernandes, 2014: 135). Em consonância com a criação de outras formas de comunhão pela experiência do cinema, localiza-se a perspectiva de Didi-Huberman (2001) para quem os sinais humanos, como vagalumes, produzem lampejos, refletindo os espaços e tornando-os outros.

Os vagalumes são feitos de matéria sensível, atentos a si e ao mundo, atravessados pelos sons e imagens do cinema, capazes de, nesse atravessamento, compreenderem a si e ao espaço que os cercam, espaços esses que existem na medida em que o sujeito age sobre eles. O que se propõe então é que o cinema seja esse olhar, que afeta o corpo, que convida para que nos juntemos na praça para observar as luzes fugidias da narrativa fílmica, da luz frágil do projetor, em oposição à forte emissão da televisão e das telas de celulares. Enquanto as imagens, em dispositivos televisivos e portáteis, convidam quase sempre ao afastamento, o cinema, ao ocupar a praça, constroi uma imagem coletiva, sensível, e uma experiência efêmera, mas potente e libertária em seu caráter transitório, experiência clandestina, que atravessa os contextos históricos da cidade do Rio de Janeiro desde sua transformação em metrópole cosmopolita, como difundidos pelas mídias e discursos à época (Gonzaga, 1996), até adentrar a época atual, em igual força, posto o cinema se apresente, mais do que como tecnologia revolucionária, mas como experiência sensível, do sujeito com a cidade, em afeto, imagens e sons. Será, como já dito no reconhecimento dos sons que chegam das caixas de som, misturadas aos sons do filme, o ruído do freio dos ônibus e do escapamento das motos que geram uma outra experiência de cinema: o cinema na rua, que será analisado a seguir.

## **A dimensão sonora e sensível**

2. E se na pauta do telejornal a demanda do feminino ainda não tem o espaço merecido, as caixas de som

<sup>7</sup> [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730\\_03&pesq=lanterna%20m%C3%A1gica](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_03&pesq=lanterna%20m%C3%A1gica). Acesso em 08/02/2018

<sup>8</sup> *bid.*, p.135

do Cinevila garantem a entrada do assunto nas varandas alheias. Ainda que não se queira, os moradores da praça Tobias Barreto ouvem a fala sobre abuso, sexualidade, aborto e empoderamento. E se, na sala de cinema, via de regra o público escolhe o que vai ver, no cinema na praça há a presença do público indireto, que é atravessado pelas narrativas sonoras e imagéticas. Assim, debates, ideias, conceitos e afetos cruzam o espaço dos corpos, propondo outras experiências do cotidiano<sup>9</sup>

Ao adentrar o ambiente do Cinevila, a praça Tobias Barreto, todos os elementos sonoros se destacam, ao imporem-se à distância, atravessar os muros de concreto dos prédios<sup>10</sup> e chegar até a sala dos apartamentos, quase todos com as televisões ligadas, aproximando os moradores de vivências outras, presentes nas narrativas de cada filme. Também é através do som que os organizadores afirmaram convocar a atenção dos passantes. A curiosidade de saber o que está acontecendo na praça a partir dos sons que se ouve age como um catalizador da presença do público. Assim, torna-se necessário investigá-los.

Optou-se então por enveredar pelo viés da percepção, imaginação, mergulhando um tanto mais no viés da experiência sensível, com Vilém Flusser. Na observância dos pressupostos flusserianos há a escolha por “voos imaginativos” (Felinto, 2012, 21), leituras que não se traduzem em discursos, mas em narrativas sensíveis, metafóricas, mais afeitas à compreensão do que à interpretação. Assim, se falamos em territórios sensíveis e sonoros será porque os localizamos como experiências que constroem relações, dos sujeitos consigo e destes com um espaço que somente se constitui relacionamento, no intervalo de silêncio entre o eu e o outro.

Na perspectiva flusseriana, observamos uma escolha metodológica e teórica: que a compreensão se imponha à explicação, que a provocação sobreponha o esclarecimento (Felinto, 2012). O sensível assim, enquanto espaço de reflexão, se oferece como campo de observação posto que aponta um caminho entre sujeitos, onde a experiência estética, mais do que apenas científica, propõe o fluxo comunicacional. Dessa forma, em vez de identificar padrões, oferece imagens, sensações, metáforas. Assim localizamos os diferentes gestos flusserianos que compõem o sensível como os elementos que conduzirão a presente investigação. O gesto, para Flusser (1994) é uma interpretação codificada, onde o silêncio é o lugar onde se esconde o sentido, que, ao contrário da representação, do ato de fala, não objetifica a experiência do sujeito. Ao contrário. Transcende-a. Para Flusser, “a representação nos diz que o homem não fala. Ele é falado” (Ibid: 43). Acreditamos que o homem fala quando se propõe a ouvir. Ao outro e a si mesmo, transcendendo o cotidiano espaço de cada um. Também nos intervalos de cada prática vivenciada na praça, optaremos por observar as transcendências, as suspensões do limite do corpo, potencializadas diante de um cinema que também transcende a si mesmo, se expande, em outras formas narrativas e apropriações de espaço.

É preciso neste contato dar a devida importância à sensibilidade, como a percepção individual de um saber coletivo, cotidiano, que se torna compreensão de tempo e espaço e que advém de uma interação entre os sujeitos no mundo, ou “saber incorporado” que, em cada grupo social e, portanto, em cada indivíduo, constitui-se como vínculo. Esta ligação não será somente racional, mas também não lógica. Daí a importância da sensibilidade. Corrobora esse fato a ideia de Angel Rodriguez (2006, 16) a respeito do universo sonoro como “âmbito no qual se produz a comunicação das sensações mais primárias, essenciais e dificilmente racionalizáveis que o ser humano é capaz de expressar e perceber”. Ou seja, parece haver um componente notadamente subjetivo na experiência com as narrativas sonoras.

Ao levar o sujeito ao centro da questão cinematográfica, olhos e corpos ocupando e resignificando espaços, suas mãos podem ser estendidas em busca do outro, esse sujeito que por vezes não conhecemos, mas está ao nosso lado assistindo e até comentando o filme. É de fato a relação, o “ser com” potencializado em todos os seus sentidos, razão e sentimento, luz e sombra, que se busca compreender sob a perspectiva do cinema. Mais do que meio, torna-se experiência que territorializa, posto que sensibiliza coletivamente. Também no Cinevila o sujeito que adentra a praça, que interrompe seu percurso no meio da rua, esteja a pé, de carro ou ônibus, que chega à varanda convocado pelo som do filme estende suas mãos até o outro, em alguma medida mergulha no território sensível do cinema.

<sup>9</sup> Fragmento de relato realizado durante acompanhamento do projeto. Texto integral disponível em [http://territoriossensiveis.blogspot.com.br/2017/11/territorios-sensiveis-modos-de-ocupacao\\_13.html](http://territoriossensiveis.blogspot.com.br/2017/11/territorios-sensiveis-modos-de-ocupacao_13.html). Acesso em 24/01/18

<sup>10</sup> Id., Ibid, p.149.

Seria possível então que as vivências com o cinema possibilitassem a ressignificação simbólica do espaço através da construção da sociabilidade entre os participantes do projeto? Em um ambiente onde as relações são marcadas cotidianamente pela imprevisibilidade, caso da rua, será sob o viés do efêmero, do imprevisível, que se parte para observar o cinema em sua perspectiva de território afetivo, cujas particularidades o método cartográfico buscará abarcar.

Ao adentrarmos o espaço cartográfico, estamos diante da tarefa de analisar projetos de cinema que ressignifiquem espaços e criem sociabilidades. Algumas premissas precisam então ser delimitadas. A primeira, referenciada anteriormente, identifica o projeto como objeto criado através de experiências em múltiplas dimensões, ou seja, sonoras, sensíveis e imagéticas. Logo, se falamos em territórios, assim também podemos nos aproximar da ideia de mapas além do significado mais comum, na forma como o geógrafo Joachim Seemann se apropria do conceito ou, como observa o autor, modo de ir “além das medidas, coordenadas e objetos para cartografar lugares e incluir contextos e significados na folha de papel” (2012: 70). De tal maneira que compreendemos que os mapas são, assim como identifica Seemann, modos de estar no mundo. Ora, se, em Obici (2008), temos que o mundo é o que ouvimos, na ocupação da praça, quando a paisagem sonora muda, o mundo onde se configuram tais sons também pode mudar e compor cartografias de narrativas, imagens e sons, registradas durante a observação participante.

Também o Cine Vila é uma forma de ocupação, contrária aos hábitos cotidianos e, portanto, passível de gerar visões outras de mundo e vinculações sociais, transformadora na medida em que possa potencializar falas, gerar emoções e narrativas nos sujeitos envolvidos nas práticas. Caminhamos assim, em larga sintonia com a ideia de territórios como assim o veem, cada um a seu modo, Rogério Haesbaert (2006) e Milton Santos (2001). Por um lado, Haesbaert compreende o território em sua dimensão subjetiva, lugar que é formado das práticas que o envolvem, “espaço de identificação e recriação do/com o mundo” (2006: 158), cuja dinâmica envolve, para Haesbaert e para nós, a ação da poesia como meio de transformação. Por outro lado, também Milton Santos (2001) pensa o território como lugar praticado. Ao contrário da região, onde a ciência possibilita a delimitação de densidades técnicas específicas e relações horizontais, na ideia de lugar o autor observa a incidência de relações não explícitas. Para o autor “horizontalidades serão os domínios da contiguidade, desses lugares vizinhos reunidos por uma continuidade[...], ligados por diversas formas e processos sociais. (2001: 13)

Se pensarmos então, nas práticas do Cinevila, veremos que o campo subjetivo se torna fundamental para a análise de espaços que são “muito mais do que a manifestação concreta de seus prédios”. A praça onde ocorre o projeto vai assim além do que é determinado pelo cimento e ferro com que é construída e as delimitações físicas de suas extremidades. É mais do que o investimento político e econômico do Estado em sua construção. É lugar feito de idas e vindas de pessoas, fluxos de informações e relações de tempo e espaço que se estabelecem na praça e para além da praça, posto que as dimensões das práticas com o cinema atravessam os limites físicos do lugar e alcançam casas e carros, ônibus e lojas, em som e luminosidade. Atravessam, nos fluxos sonoros, imagéticos e sensíveis, todo o cotidiano ao redor e afetam pessoas não só em suas práticas e técnicas, mas em seus corpos e sensibilidades.

E se a técnica determina a modificação dos lugares, queremos crer que a sensibilidade e as emoções também o façam, por meio do cinema. Em ambos os autores, Santos e Haesbaert, há a ideia da relação do sujeito com o espaço como determinada pela forma de compreensão daquele sujeito em relação ao lugar que ocupa e às experiências que vivencia ali. O território seria, dessa maneira, a construção subjetiva que identifica espaço e sujeito.

Igualmente na geógrafa Doreen Massey (2008) encontramos proximidade na relação do espaço com a subjetividade, ao identificar na autora a ideia de que “importa o modo com pensamos o espaço”. Nas estruturas sociais o espaço se firma, para Massey, como em constante movimento, sem deixar de ser igualmente identitário ou político. Por outro lado, se a espacialidade é um fenômeno político, assim também é a ideia de lugar. Massey reconhece, como geógrafa, portanto, a materialidade do espaço, a mesmo tempo que identifica tal materialidade como algo construído, provisório, da mesma maneira que identidades formam territórios, fronteiras e sujeitos. A autora afirma serem igualmente constituídos e constituintes as identidades e, conseqüentemente, as subjetividades políticas e, por que não? - os espaços. Para construir sua investigação, a geógrafa sugere dialogar com a ideia de espaço como meio de inter-relações, uma “cons-

trutividade relacional " do espaço, forma heterogênea e constantemente em processo" (2008: 30). Ora, não seria a praça do Cinevila um espaço em " processo", na medida em que os veículos, pessoas e ônibus, sons e imagens, reconfiguram e reconfiguram-se em intensa continuidade, a cada momento do filme?

E se a geografia reconhece os territórios como feitos de relações e subjetividades, também recorreremos à comunicação, em Herchsmann e Fernandes (2014) para observar que os lugares podem ser vistos como uma espécie de intermédio entre o mundo e o indivíduo" (2014: 14). Em tal relação, em que o sujeito se faz social e assim, constroi simbolismos, sociabilidades e espaços, os fenômenos resultantes das sociabilidades geram narrativas, tangenciando a experiência estética realizada coletivamente. Estamos de acordo com Herschmann e Fernandes quando os autores observam que o imaginário e a estética (como ethos, como modos de ser) funcionam como agregadores, como vetores de contemplação e de comunhão, entre as mais diversas formas de comunidade. Sugerimos também que as experiências estéticas possibilitam a consolidação de cidadania. Posto que criam vínculos, aproximam sujeitos de suas próprias existências e das demais existências que os cercam. Voltamos ao princípio do artigo, quando foi pontuado que o mote de movimentos como o Cinevila na praça foi justamente a reivindicação de ocupação do espaço pelos moradores. Logo, se espaço e tempo constituem experiências do sujeito, se o espaço será ocupado, sugerimos que poderá ser igualmente ressignificado.

Ainda em Herschmann e Fernandes temos as experiências sensíveis como meios de constituir territorialidades, ou seja, sociabilidades geradas na ocupação de espaços. Vamos além. Ainda com os autores, apontamos que as experiências de cinema na rua compõem musicalidades, ou seja, "práticas socioculturais centralizadas na música (Fernandes, 2011). Tais sociabilidades são "erigidas em um espaço afetivo e de pertencimento, no qual a música cria territorialidades (Herschmann & Fernandes, 2014), seja na paisagem sonora do filme, seja pelas atividades que são desenvolvidas em paralelo à exibição, em meio à praça,

Particularmente no que tange ao ideário dos sons, posto que entendemos a dimensão sonora do Coletivo Cinevila como fundamental, recorreremos ainda a Obici (2008), para localizar nos sons uma ocupação igualmente sensível, posto que, à dimensão sonora cabe um peso de construção de subjetividades em toda experiência humana desde sempre. Assim, o autor identifica que "Habitar territórios midiáticos-polifônicos-desfragmentados representa colocar a subjetividade para trabalhar (2008, 48), posto que todo espaço comum deve ser pensado sob a lógica sonora. Obici também parte de tal pressuposto para identificar a ideia de territórios sonoros, posto que o som "se faz em sua matéria pura, produção diferenciante, ser vibratório, constante variação da matéria, a diferença em eterno retorno" (2008, 70). O território, para Obici, seria não só delimitação, mas como produção de mundos.

Retomando Flusser (1994) pontuamos que o gesto de falar sempre é um gesto discursivo" (Ibid: 44), onde o sujeito estará preenchido de sentidos que não são pessoais, privados, mas públicos, posto que são permeados de representações coletivas. Aqui se localiza também a experiência cotidiana na praça de uma cidade. De modo geral, corpos, objetos, gestos, tem seu lugar específico, delimitado por práticas e costumes. Para começar, a disposição de espaços privados e públicos, nas casas e ruas, sabidos e reproduzidos por corpos em cada espaço. Transcender tais gestos, ir além, somente será possível, sugerimos, nas proposições de terem seus corpos atravessados por percepções outras, pela ideia de fala como sugere Flusser, "brincar por cima do mundo para chegar até outro" (1994: 45). Ao serem convidados a experimentar suas sensações, visuais e principalmente sonoras, os sujeitos muitas vezes se tornam agentes de suas emoções. Comentam. Riem. Rememoram vivências, opinam sobre os filmes. Por vezes, afetam-se a tal ponto pelo filme que superam a alienação do próprio corpo e da vida. Sensibilizam-se. Resignificar o espaço e a si mesmos ao movimentarem-se pela rua.

## CONCLUSÃO

Se cartografar é construir mapas, imagens de espaços, à guisa de conclusão seria procedente apresentar um mapeamento preciso de estruturas fixas que pudessem dar conta do fenômeno social abordado. Contudo, se falamos da experiência sensível, de imaginários e experimentações de espaço tempo do sujeito atravessado pelo cinema em meio à vida, o mero registro a análise técnica ou a descrição cronológica do fato não serão capazes de materializar com competência os resultados. Resta-nos percorrer aos mapas noturnos que o cinema nos dá, em modo errante, como ocupação fugidia, mais de alma do que de técni-

ca. Assim, caberá mergulhar na vivência, no acontecimento captado no Cinevila não como ação isolada, temporal e materialmente localizada, mas, na duração do sujeito atravessado pela experiência. Sujeito que observa. Pesquisa e vivência. Sujeito que sente. Ora, se errar é realizar experiências urbanas nas cidades se é possível territorializá-la de modo sensível pela prática fílmica, será nas falas percebidas, nos sons captados, nas imagens dos rostos misturados de cores de pessoas e cores dos filmes, sujeitos e praça, impressões que se apresentam no olhar do sujeito-pesquisador o elemento resultante da observação.

Mais do que interpretar as narrativas, cabe identificá-las em seu caráter híbrido, não onde começa o cinema e termina a cidade, mas justamente (durante a exibição) na impossibilidade de determinar o início e o fim dos territórios sensíveis, está a potência da prática. Por mais científica necessite ser a observação, no campo do rastreamento, o mundo lá fora, em tintas e luz, será sempre maior, como bem observara Renoir. Se o cinema atravessa a praça, se faz parte do cinema, experiência urbana por excelência, assim o é porque afeta o sujeito e assim, afeta a cidade, faz-se parte destes, em um fragmento comum de tempo e som, imagem e poesia.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Maurício de. 2013. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPP.
- Aqui ao lado. *Daniel Terra*. 25min. 2016. 16mm. Brasil.
- Benjamin, Walter. 2006. *Passagens*. TIEDEMANN, Rolf; BOLLE, Willi; MATOS, Olgária Chaim Feres (Org.). Trad. Irene Aron e Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG/Imprensa Oficial de São Paulo.
- Bezerra, Julio; Aguiar, José de; PESSANHA, Marina; SAAVEDRA Jaiê (org.). 2017. *A vida lá fora. O cinema de Jean Renoir*. (organizadores) — Rio de Janeiro: Firula Filmes.
- Carvalho. 2008. *Dispositivo e Experiência: relações entre tempo e movimento na arte contemporânea*. Poiésis (Niterói), v. 12.
- Felinto, Erick & Santaella, Lucia. 2012. *O Explorador de Abismos: Vilém Flusser e o Pós-Humanismo*. São Paulo: Pauls..
- Felinto, Erick. Flusser e Warburg: gesto, imagem, comunicação. Disponível em [http://www.compos.org.br/biblioteca/arquivocompleto\\_2776.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/arquivocompleto_2776.pdf). Acesso em 20/07/2017
- Fernandes, Cíntia S. 2011. Música e sociabilidade: o samba e choro nas ruas-galerias do Centro do Rio de Janeiro. In: Herschmann, Micael (Org.) 2011. *Nas bordas e fora do mainstream*. São Paulo: Editora Estação das Letras e das Cores.
- Flusser, Vilém. 1994. *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Ferraz, T. G. 2009. *A segunda Cinelândia carioca: cinemas, sociabilidade e memória na Tijuca*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Gonzaga, Alice. 1996. *Palácios e poeiras: 100 anos de cinemas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Record.
- Habermas, Jürgen. 1986. *Mudança estrutural da esfera pública – investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução, Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, Jürgen. 1999. *O espaço público, 30 anos depois*. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*. Sd: Unicentro, Ano VII, n. 12, abril/1999
- Haesbaert, Rogério. 2006. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto.
- Herschmann, M.; Fernandes, C. S. 2014. *Música nas ruas do Rio de Janeiro*. 1. ed. São Paulo: INTERCOM. v. 1. 272p.
- Jacques, Paola Berenstein. 2012. *Elogio aos errantes*. Salvador: EDUFBA.
- Maciel, K. (Org.). 2009. *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Martín-barbero, Jesús. 2004. *Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola..
- Martins, Andrea França. *Terras e Fronteiras no cinema político contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras
- \_\_\_\_\_. 2006. *Cinema de Terras e Fronteiras*. In: Mascarello, et al. *História do Cinema Mundial*. 1. ed. São Paulo: Papyrus.
- Massey, Doreen. 2008. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand B.
- Menezes, José. 2008. *Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade*. *Libero, Brasil*, v.11, n.21, p111-118.
- Morel, Marco. 2006. *As transformações dos espaços públicos: imprensa, atores políticos e sociabilidades na Cidade Imperial (1820-1840)*. RJ: Hucitec.

- Obici, G. 2008. *Condição de escuta: mídia e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Rodríguez, Ángel. 2006. *A Dimensão Sonora da Linguagem Audiovisual*. Ed. Senac. São Paulo. .
- Santos, Milton; Silveira, María Laura. 2001. *Brasil. Território e Sociedade no início do século 21*. Rio de Janeiro: Record.
- Seemann, J. 2012. Tradições humanistas na cartografia e na poética dos mapas. In: Marandola Jr., E.; Holzer, W.; Oliveira, L. Qual o espaço do lugar? São Paulo: Perspectiva.
- Science, Chico;Zumbi,Nação. 1994. *Da Lama ao Caos*. São Paulo: Chaos/Sony Music, 1 CD
- Simmel, George. 2011. *A Estética e a Cidade*. São Paulo, Annablume.
- Simmel, Georg. 1983. *Pont et Port. Cahier de l'Herne*. Paris: Ed. de l'Herne, nº 45 .
- Shapiro, M. 2002. *Impressionismo – reflexões e percepções*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- Youngblood, G..1970. *Expanded Cinema*. Nova Iorque: P. Dutton & Co.

# ENCONTROS DE CINEMA

7º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL  
DE CINEMA DE VIANA 2018

ISBN 978-989-54416-3-1



9 789895 441631

design by publicitio