

ENCONTROS DE CINEMA

8º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DE CINEMA DE VIANA 2019

ORGANIZAÇÃO
DANIEL MACIEL

ENCONTROS DE CINEMA

**8º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DE CINEMA DE VIANA 2019**

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: Conferência Internacional de Cinema de Viana 2019

ORGANIZAÇÃO: Daniel Maciel

TIPO DE PUBLICAÇÃO: Livro

TIRAGEM: Edição electrónica

FORMATO: PDF

ISBN: 978-989-54416-7-9

DATA DE PUBLICAÇÃO: Dezembro de 2020

DISPONIBILIZAÇÃO ONLINE: Fevereiro de 2021

EDIÇÃO: AO NORTE

CIDADE: Viana do Castelo

ÁREA TEMÁTICA: Artes | Cinema | Educação

DESIGN: Carlos Coutinho – publiSITO

COMISSÃO ORGANIZADORA

ORGANIZAÇÃO DESTE NÚMERO DA PUBLICAÇÃO

Daniel Maciel

COORDENAÇÃO GERAL

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

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

ESE – IPVC

Anabela Moura, Carlos Almeida

COMISSÃO CIENTÍFICA

ADRIANA BAPTISTA

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

ALFONSO PALAZÓN MESEGUER

Faculdade de Ciências de la Comunicación da Universidade Rey Juan Carlos

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 Cineclube e Festival de Avanca

DANIEL MACIEL

CRIA / AO NORTE

CARLOS ALMEIDA

Escola Superior de v 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

JOSIAS PEREIRA

Universidade Federal de Pelotas (Cinema e Audiovisual), Coordenador Geral do Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil, Editor Chefe da Revista eletrônica Roquette Pinto, Coordenador do projeto de pesquisa e extensão Produção de Vídeo Estudantil

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

RITA MÁRCIA MAGALHÃES FURTADO

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás



ENCONTROS DE CINEMA

CONTEÚDOS

9 APRESENTAÇÃO

12 AS NARRATIVAS DE SCI-FI E A REPRESENTAÇÃO DA TÉCNICA E DA TECNOLOGIA

*GUARACIRA GOUVÊA
CARMEN IRENE OLIVEIRA*

PARTE I CINEMA E ESCOLA

21 PARA ...ESCUTA... OLHA E PENSA!

*ANTÓNIO CARDOSO
ANABELA MOURA
ANGÉLICA LIMA CRUZ
ASSUNÇÃO PESTANA*

32 AS GRAVAÇÕES EM VÍDEO COMO INSTRUMENTO NA APRENDIZAGEM SERVIÇO

MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA

44 O PLANO NACIONAL DE CINEMA NO CONTEXTO DAS REDES SOCIAIS: UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

*JOÃO PINTO
TERESA CARDOSO
ANA ISABEL SOARES*

52 LA GUERRE DES BOUTONS – REPRESENTAÇÕES DO UNIVERSO INFANTIL

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

PARTE II CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA

62 EMULAÇÃO, FIGURAÇÃO, ADAPTAÇÃO DIRETA E INDIRETA: QUATRO PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE APROPRIAÇÃO DOS VIDEOJOGOS PELO CINEMA

JACOPO WASSERMANN

76 DA PINTURA PARA O CINEMA: UM REPERTÓRIO DE TEMAS E IMAGENS

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

92 O TRAÇO DO DE VIR MINORITÁRIO. O CORPO – ENTRE O TEATRO E O CINEMA

JOSÉ JANUÁRIO GUEDES PIRES

104 A CONDIÇÃO DA MULHER NORDESTINA NO CURTA VIDA MARIA

CARMEN LÚCIA FREITAS DE MENDONÇA

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

MARCOS CARNEIRO NOVAIS

112 ANÁLISE FÍLMICA DE A LIVRARIA OU O FOGO QUE ARDE

RITA PEIXOTO MIGLIORA

MARIA AUXILIADORA DELGADO

122 A CONSTRUÇÃO DE IMAXINARIOS E O TRATAMENTO DO TRABALLO NO CINEMA POPULAR ITALIANO A TRAVÉS DE DOUS CASOS DE ESTUDO

SABELA REI CAO

ENCONTROS DE CINEMA XIX

NOTA DE PESAR

A AO NORTE e a Comissão Organizadora da Conferência Internacional de Cinema de Viana deixar a sua nota de tristeza e pesar pelo falecimento, a Junho de 2020, de Guaracira Gouvêa, fundadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A 8ª Conferência Internacional de Cinema de Viana acolheu, em 2019, uma homenagem à Professora Guaracira Gouvêa, e que esteve presente na Escola Superior de Educação durante a Conferência.

Participando activamente no nosso evento, a Professora Guaracira Gouvêa viria também a submeter um texto de sua autoria para publicação no nosso ebook, tendo também contribuído enquanto revisora de dois artigos.

Em homenagem póstuma à investigadora e professora que tanto contribuiu para a reflexão sobre o cinema e a educação, publicamos aqui o artigo submetido por Guaracira Gouvêa em coautoria com a sua colega Carmen Oliveira, intitulado “As narrativas de sci-fi e a representação da técnica e da tecnologia”. É um artigo que reflecte sobre as complexas interligações entre cultura visual, media televisivos e cultura de massas contemporânea, desenvolvendo-se a partir do fenómeno popular da ficção científica, e seguindo autores como Stuart Hall em diálogo com reflexão sulameríndia assinada por autores como Nestor Canclini e Pablo Sérvio.

APRESENTAÇÃO

Esta edição do livro electrónico Encontros de Cinema – Conferência Internacional de Cinema de Viana é, também, a sua última, cumprindo-se assim um projecto começado em 2012 com o lançamento da Conferência Internacional de Cinema de Viana.

Assim finalizada nesta nona edição, a série de publicações irá converter-se numa publicação com periodicidade anual, em formato de revista, de forma a acomodar as exigências académicas da contemporaneidade, providenciando aos investigadores um formato mais adequado à divulgação dos seus trabalhos, mas mantendo o rigor e a qualidade dos artigos visados no seu processo de edição e revisão.

O presente livro, como tem sido tradição, vem acolher artigos propostos a revisão pelos investigadores envolvidos na 8ª Conferência Internacional de Viana, que decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em maio de 2019.

A Conferência é organizada pela AO NORTE – Associação e Produção e Animação Audiovisual, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, e na sua edição de 2019 estruturou-se a partir dos seus eixos centrais que a caracterizam: “Cinema e Escola”, onde se confrontam a pesquisa e reflexão sobre o ensino do cinema e o cinema em contexto de ensino, as problemáticas levantadas pelo cinema em contexto escolar e a formação pelo cinema; e “Cinema: Arte, Ciência e Cultura”, onde se acolhe a reflexão sobre o cinema nas suas múltiplas vertentes, desde a

análise fílmica e cinematográfica à reflexão crítica, sociológica e política dentro e fora do filme.

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 2019 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).

Os artigos aqui publicados foram sujeitos a uma revisão de pares, cega e dupla, levada a cabo por um painel internacional formado por doutorados investigadores, investigadoras, professoras e professores de Portugal, do Brasil e da Espanha. O critério de publicação foi o de maioria de aprovação: em caso de empate, foi requerido um parecer terceiro, também em regime de revisão cega e seguindo os mesmos critérios de mérito reconhecido no revisor ou revisora. A selecção do painel de revisão foi levada a cabo pela equipa de Coordenação Geral da Conferência Internacional de Cinema, e a coordenação do processo de revisão foi assumida pelo organizador deste volume.

• CINEMA E ESCOLA

A reflexão sobre assuntos que são pertinentes a uma análise crítica, sociológica e política, no contexto educativo e a partir da linguagem audiovisual serão tema central nesta secção temática. Abrimos, assim, trazendo ao debate uma reflexão sobre cultura mediática e representação de género apresentada por António Cardoso, Anabela Moura, Angélica Cruz e Assunção Pestana. Neste artigo, discute-se a integração de estratégias de ensino para a desconstrução das dinâmicas de género numa sociedade patriarcal, e no contexto de um Mestrado em Educação Artística, e seguindo as metodologias da aprendizagem serviço.

Continuando a reflexão e exposição das metodologias de aprendizagem serviço, Manuela Cachadinha volta-se, por sua vez, para a utilização da gravação de vídeo e suas implicações em estratégias de intervenção na comunidade a partir da sala de aula.

Subindo ao plano das políticas públicas, João Pinto, Teresa Cardoso e Ana Isabel Soares trazem-nos uma exposição crítica sobre o Plano Nacional de Cinema em curso, uma estratégia governamental portuguesa que visa a fomentação de práticas de visionamento de cinema nas escolas; neste texto, levantam-se recomendações e sugestões com vista ao aperfeiçoamento da integração deste Plano com as tecnologias digitais.

Encerramos esta secção com uma análise crítica à representação da escola no cinema através do artigo de Maria Celeste Cantante, que foca o filme *La Guerre des Boutons* (Samuell, 2011).

• CINEMA: ARTE, CIÊNCIA E CULTURA

Jacopo Wassermann abre a segunda parte desta publicação com uma reflexão sobre a forma como a linguagem dos videojogos tem vindo a criar pontes com a linguagem fílmica, resultando em apropriações directas e indirectas de estéticas, temas e histórias trazidas dos videojogos para o cinema.

Em continuidade na reflexão sobre as intersecções entre diferente linguagens e sua influência no registo fílmico, José Pires desenha o traço do devir minoritário, ou seja, das formas como a linguagem fílmica e suas influências do teatro e da filosofia abrem potencialidades na abertura de campos de representação contra-hegemónicos.

Seguimos para a análise fílmica crítica, numa clivagem feminista, com o artigo de Carmen Mendonça, Luíza Monteiro e Marcos Novais, que focam a curta *Vida Maria* (Ramos, 2006) para reflectir sobre a condição feminina numa sociedade patriarcal.

Finalizamos com uma reflexão de Sabela Rei Cao sobre dois filmes de cinema popular italiano, e seu papel central na representação das questões sociais e políticas em torno do trabalho e das multidões, com uma

análise que a autora considera ser pertinente até aos dias de hoje.

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.

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.

AS NARRATIVAS DE SCI-FI E A REPRESENTAÇÃO DA TÉCNICA E DA TECNOLOGIA¹

GUARACIRA GOUVÊA
guaracirag@uol.com.br

CARMEN IRENE OLIVEIRA
carmen.oliveira@unirio.br

GUARACIRA GOUVÊA

Possui mestrado em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1985) e doutorado em Educação Gestão e Difusão em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). pós-doutorado em Educação na Universidade Autônoma de Barcelona (2006). É professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIRIO); pesquisadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, pesquisando os temas: educação em ciências, linguagens/imagens, museu de ciência,; divulgação da ciência. Bolsista Produtividade PQII CNPq.

CARMEN IRENE OLIVEIRA

Mestrado em Memória Social e Documento pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense em convênio com o IBICT. É Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIRIO). Pertence Grupo de Pesquisa Educação, discurso mídia, cadastrado no CNPq. Também é, atualmente, Coordenadora de Educação a Distância e Coordenadora UAB/Unirio. Desenvolve pesquisas no âmbito da educação, nas temáticas de educação divulgação científica; educação científica e imagens fixas e em movimento; memória e imagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os resultados da pesquisa cujo objetivo foi estudar representação da técnica em seriados de ficção científica (sci fi), apresentados na televisão, em momentos históricos distintos. Os seriados escolhidos para serem problematizados foram as duas versões de Perdidos no Espaço, de autoria de Irwin Allen. A primeira versão contou com 3 temporadas em 4 anos (1965 a 1968); a segunda versão conta com uma temporada no ano de 2018, com a segunda prevista para 2019.

Tendo em vista nosso interesse sobre as representações da técnica e da tecnologia, nos indagamos sobre a existência, ou não, de diferenças nestas representações, conforme o contexto histórico das duas versões. Apoiamos nossas discussões dos seguintes autores: Stuart Hall (conceito de representação); Martin Heidegger, Herbert Marcuse e Álvaro Vieira Pinto. Com relação à narrativa fílmica e sci-fi, apoiamos-nos em trabalhos anteriores de Oliveira (2009; 2010; 2012; 2013; 2014).

Ao abordarmos a mídia televisiva, discutimos sua inserção na cultura visual contemporânea, faz-se necessário que explicitemos o que entendemos por cultura e por cultura visual na contemporaneidade. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de cultura de Canclini que entende a cultura como “prática ou processo de produção, circulação e consumo de significado na vida social”. (...). (2006, 41).

Paralelamente, entendemos que a cultura visual, na contemporaneidade, relaciona-se aos conceitos de visão e visualidade. Para Sérgio (2014: 212), “as noções de visão e visualidade são básicas para o entendimento da cultura visual e como Walker e Chaplin (2002) definem a visão como sendo o processo fisiológico em que a luz impressiona olhos e a visualidade como o olhar socializado”. Dessa forma, cada grupo social cria uma cultura visual em cada um dos momentos históricos vividos, o que origina diferentes sistemas de representação.

No caso, representação significa utilizar a linguagem para nos comunicarmos com outras pessoas. Os sig-

¹ Texto não sujeito a revisão de pares, publicado postumamente em homenagem à Professora Guaracira Gouvêa. Foi sujeito a edição ortográfica e bibliográfica.

nificados são compartilhados em uma mesma cultura, por meio de representações (Hall, 2013). Assim há relação entre representação e cultura mediadas pela linguagem (sons, gestos, imagens falas e escritos) que consiste em um dos meios pelos quais os pensamentos, as ideias e os sentimentos são apresentados na cultura (Hall, 2013). Hall (2013) compreende que duas pessoas pertencem à mesma cultura quando elas têm um repertório comum acerca do mundo. Este repertório não precisa ser exatamente igual, no entanto, membros de uma mesma comunidade interpretam o que acontece no mundo e significam esse mundo de maneira similar, por meio de suas representações.

RETOMANDO A QUESTÃO DA CULTURA VISUAL

Cultura visual pode ser entendida como os modos de vida e de pensamentos, mediados por imagens, podendo ser representações de algo concreto ou uma imagem mental, e sendo produzidas e/ou interpretadas por sujeitos histórica e socialmente determinados. Dessa forma, a cultura visual não é a mesma para sujeitos socialmente diferenciados, e estes podem atribuir sentidos diferenciados à mesma imagem, seja associada à qualquer mídia contemporânea ou a uma obra considerada de arte ou produzida ou consumida por esses mesmos sujeitos em práticas cotidianas, de lazer, trabalho ou vida doméstica. De maneira que, entendemos a cultura visual, conforme Canclini e Mirzoeff, como prática ou processo de produção, circulação e consumo de significados na vida social pela figuração ou visualização da existência. E ainda,

Segundo Mirzoeff, “esta notável capacidade de absorver e interpretar informação visual é a base da sociedade industrial e está se tornando ainda mais importante na era da informação. Ela não é um atributo natural do ser humano, mas, uma habilidade aprendida relativamente nova” (p.5). A proliferação de imagens seria uma das consequências desta sociabilidade baseada no sentido da visão. O desenvolvimento tecnológico acompanha este desejo de visualizar. (Sérvio, 2014: 207)

A TÉCNICA E A TÉCNICA MODERNA (TECNOLOGIA)

Heidegger, foi o filósofo que colocou a técnica inserida nos debates filosóficos e sua contribuição foi no sentido de erradicar a técnica como um saber menor, pois esta sempre esteve associada ao trabalho manual ou considerada um produto de aplicação da ciência. Na sua perspectiva, a técnica moderna não era um mero produto das ciências exatas e da natureza, afirmando que o primado da técnica é essencial, pois foi ela que tornou possível o desenvolvimento da ciência, quando esta adotou o modelo operacional. Além disso, evita duas considerações: a primeira a de que a técnica é um meio para obterem-se certos fins; a segunda de que a técnica é uma atividade humana. Tendo como referência o texto, oriundo da conferência “A questão da técnica”², podemos afirmar que Heidegger, ao promover a técnica de meio para fim, indica que ela passa a ser a causa e não efeito e dessa forma passa ser um engendrador de resultados e perde o seu caráter instrumental. Para o filósofo, a “técnica é um modo de desvelar. A técnica se essencializa no âmbito onde acontece o desvelar e o desocultamento (...) Isto também vale para técnica moderna. (...)”.

O desvelar que domina a técnica moderna tem o caráter do pôr no sentido do desafio. Pôr a natureza significa constrangê-la a uma única característica; significa roubar-lhe tudo que a define enquanto natureza. Desafiar corresponde a retirá-la de um regime autônomo para lhe impor uma finalidade que não é a sua. (Silva, 2013: 37).

Da mesma forma que a tecnologia (técnica moderna) desafia a natureza, também desafia o homem, pois ela exige suas forças para o trabalho e sua capacidade intelectual, subjugando-o, e desta forma a tecnologia reduz o homem a mero coadjuvante. Se este é um coadjuvante não é ele que faz a técnica. (Silva, 2013: 47).

Neste trabalho adotaremos como tecnologia a técnica moderna, pois estamos considerando que a técnica moderna é uma continuidade da técnica e que a tecnologia e o estudo da técnica, como nos diz Pinto (2005).

Álvaro Vieira Pinto (2005) discute quatro significados de tecnologia, dos quais destacamos o que consideramos relevantes. No sentido etimológico, a tecnologia emerge como logos da técnica, constituindo-se

2 A conferência A questão da técnica (Die Frage nach der Technik) foi proferida no dia 18 de novembro de 1953 no Auditorium Maximum da Escola Superior Técnica de Munique, fazendo parte do ciclo de conferências cujo tema era As artes na época da técnica, promovido pela Academia Bávara de Belas Artes, (...). O texto da tradução, aqui utilizada, encontra-se na coletânea Conferências e ensaios (Vorträge und Aufsätze), 2a. ed. Tübingen, Günther Neske Pfullingen, 1959 e foi publicada em 2007 na Scientiæ Zúdia, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398. (nota do autor desta tradução Marco Aurélio Werle)

como ciência, estudo ou discussão sobre a técnica. Em um segundo sentido, o mais frequente, no senso comum, a técnica se confunde com a tecnologia. No terceiro, a tecnologia é entendida “como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em qualquer fase de seu desenvolvimento”. (p. 219). Finalmente, temos a tecnologia como a ideologização da técnica.

O conceito de “era tecnológica” encobre, ao lado de um sentido razoável e sério, outro, tipicamente ideológico, graças ao qual os interessados procuram embriagar a consciência das massas, fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade (Pinto, 2005: 41).

Para Marcuse (1964), a técnica deve ser considerada como o projeto social-histórico de uma sociedade fundamentada no modelo de racionalidade que lhe assegure um modo específico de dominação sobre os seres humanos e as coisas. As finalidades e interesses determinados de dominação já estão no próprio aparato técnico:

Para Habermas, Marcuse está convencido de que racionalização não se impõe enquanto tal, mas sim uma forma de dominação política oculta imposta em seu nome. E a progressiva racionalização da sociedade encontra-se ligada a institucionalização do progresso técnico e científico. Ainda, segundo Habermas, Marcuse considera o desenvolvimento técnico científico com uma ameaça em uma sociedade totalmente administrada. Nesse universo, a tecnologia também legitima a ausência de liberdade e comprova a impossibilidade técnica de ser autônomo, de determinar sua própria vida (...).

Esse processo de dominação se propaga da ordem tecnológica para a ordem social através do treino na apreensão (de ordem puramente técnica) e na programação da vida, governando de fato o desempenho no trabalho e no descanso e lazer. (...) não decorre de atos de força, mas da própria articulação da racionalidade que evoluiu em um sistema que impõe padrões externos não percebidos como tais, pois a renúncia à liberdade se fundamenta na própria razão.

O comportamento racional em um sistema que busca eficiência se desenvolve pelo treinamento técnico, ou seja, pela aprendizagem de práticas que apontam para uma submissão razoável, na medida em que garantem o convívio pacífico com a ordem e a instituição da tecnologia cuja finalidade é desenvolver uma maior eficiência. (Crippa, 2016: 35)

Marcuse (1964: 212), considera que é possível romper com esta racionalidade tecnológica. Ao longo de sua história, a humanidade foi perdendo a dimensão estética para o princípio do desempenho, que passou a dominar a existência dos seres humanos. O propósito de Marcuse é a recuperação da “centralidade da estética, e torná-la um elemento da nova concepção de realidade, e assim desenhar um novo princípio da relação do seres humanos com o mundo, no qual racional possa incorporar a sensibilidade e a imaginação, emergindo, dessa vinculação, uma razão tecnológica de propósito eminentemente libertário” (Silva, 2013: 159).

Para alcançar essa razão será necessário superar o estágio da sociedade tecnológica contemporânea, e, para ele, isto só será possível “com a construção de projeto realizável de socialismo, no qual o progresso tecnológico seja o principal aspecto de transformação”, desde que não pautado no princípio do desempenho (Marcuse, 1964: 217).

O FILME DE FICÇÃO CIENTÍFICA

Se, como afirma Barreiros (1984), a ficção científica trabalha com uma inversão de perspectiva, pois ela não trata, propriamente, da influência das pessoas no mundo, mas sim da influência do mundo, que se transforma, nas pessoas, perguntamo-nos se é válida essa imagem de mundo como ser autônomo que se transforma por si. Se no centro da ficção científica está a ciência, no centro desta está o homem, social e historicamente localizado.

Para Muniz Sodré (Cabral, 1973), a ficção científica é um dos grandes discursos inconscientes da civilização tecnológica e não diz nada sobre o futuro, mas sim sobre o imaginário de hoje. Agora, além do delicado equilíbrio entre ciência e ficção, inscreve-se no âmbito da sci-fi uma relação entre o tempo da história e

o lugar das ações, com seres e objetos insólitos, que mesclados ao contexto de produção das narrativas dizem respeito ao imaginário de nossa civilização.

Nos filmes de sci-fi não há uma situação-padrão que não possa ser retomada e, com nova estética narrativa, apresentar novas potencialidades. Como nos diz Baxter (1969), não importa qual a importância sociológica dos filmes de ficção-científica, eles funcionam como termômetro de um período. “É a poesia da era atômica, a evocação estenográfica das pressões que fazem de nós o que somos e o que vamos ser” (p. 24).

Oliveira (2006) nos diz que as representações presentes nas produções fílmicas de sci-fi geralmente trabalham com elementos que a historiografia da ciência tradicional considera como extra científicos. Além disso, nos filmes de sci-fi, a ciência está frequentemente representada em função do seu uso, o que provoca uma ligação estreita com a tecnologia. Para o autor, a ciência no cinema é, usualmente, retratada como civilizadora, progressiva, racional, e neutra, e o conhecimento como algo apolítico, não dogmático, inteiramente comprovado, mas perigoso.

Todos esses posicionamentos nos parecem adequados, mas, ainda, incompletos. Voltamos a assinalar que não há ciência sem fazer humano social e historicamente contextualizado. Nesse sentido, algumas produções, ao colocar o conhecimento como problema ou a perda da individualidade, trabalham com as questões humanas localizadas no universo dominado pela ciência como horizonte de expectativas.

PERDIDOS NO ESPAÇO

O primeiro passo nas análises foi o que denominamos pré-leitura dos episódios. Em um segundo momento, adotamos um modelo analítico já utilizado em pesquisas anteriores. Este modelo apresenta quatro campos: 1) identificação, onde são descritas as informações técnicas do filme; 2) dimensão textual/narrativa, que explora os aspectos como personagem; referente (objeto em jogo no discurso fílmico; no presente caso, trata-se de todos os elementos relacionados à técnica moderna/tecnologia) e permite o delineamento do filme como texto e narrativa; 3) dimensão contextual que abarca informações relativas ao contexto de produção do filme em análise; 4) dimensão fílmica, campo que implica na caracterização da linguagem fílmica, cujos elementos constituintes são coletados no filme.

Abordando algumas questões relativas às temáticas preponderantes no gênero de sci-fi cinematográfica, pautadas em análises anteriores, percebemos algumas grandes temáticas que parecem trazer elementos sempre presentes neste gênero. No caso, destacamos “a perda da individualidade”, “o conhecimento como ameaça” e “a relação direta entre a capacidade de criação científica do homem e a destruição”. Como se, “ao criar, ao inventar, ao renovar, penetramos num universo que não é nosso, numa meta-realidade fervilhante de perigos e ameaças. Esse universo encontra-se à partida programado para destruir quem nele penetra (Barreiros, 1984: 34).

Empreendemos nossas análises focalizando nos seriados selecionados quatro categorias : o referente (a técnica e questões a ela relacionadas); os personagens; linguagem fílmica e o contexto histórico. A dinâmica de transformação destes quatro elementos ao longo das duas versões é que funcionará para respondermos as nossas questões. Além disso, como são versões que distam no tempo, trabalhamos com a dinâmica da mudança-permanência das informações e representações de técnica.

Para podermos identificar quais são os elementos de permanência e de mudança em cada categoria, colocaremos em cada item o que identificarmos como características fundamentais para cada versão e depois realizamos a comparação para verificarmos o que se manteve ou o que se alterou

IDENTIFICAÇÃO

Título original: *The lost in the space*

Título traduzido: *Perdidos no espaço*, na duas versões o nome se manteve.

Cor: A primeira temporada da versão 1 foi em preto-e-branco. Na segunda temporada a série ganha cores e na versão 2, ela desde o primeiro episódio é colorida. Na primeira versão para os primeiros episódios

sairia muito caro produzi-la colorida, mas depois que o seriado ganhou muitos espectadores os produtores resolveram fazê-la colorida. Na segunda versão, a tecnica de se produzir filmes coloridos estava completamente dominada.

Produção: Versão 1 - CBS e Twentieth Century Fox; Versão 2 - 20th Century.

Duração: 60min de cada episódio nas duas versões.

Periodo: Na versão 1 foram produzidos 84 episódios em três temporadas. Foi ao ar pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1965 e permaneceu até 1968. No Brasil, a série estreou em 1966, na TV Record, transmitida apenas para São Paulo. Em 1970, passou a ser exibida na Rede Globo, onde ficou até 1978. Na TV a cabo, pela Fox durante a década de 1990 e FX entre 2003 e 2007. Atualmente é transmitida pela TV aberta, Rede Brasil de Televisão e todos os episódios podem ser acessados pela internet. A versão 2 foi lançada pela Netflix em 2018, e a primeira temporada teve 10 episódios.

Produtora / Estúdio: O seriado, na 1ª versão produzido pela CBS e que tinha como criador e produtor executivo Irwin Allen. A serie teve como base o livro *The Swiss Family Robinson* de Johann David Wyss. Na 2ª versão está sendo produzida pela Legendary Television Synthesis Entertainment e Applebox.

Roteiro: Irwin Allen; Peter Packer e Barney Slater na primeira versão e na segunda foi escrita por Matt Sazama e Burk Sharpless.

Elenco: Ator na 1ª versão e ator na 2ª versão (personagem)

Guy Williams e **Togy Estephanis** (John Robinson); June Lockhart e **Molly Parker** (Maureen Robinson); Marta Kristene **Taylor Russell** (Judy Robinson); Angela Cartwright e **Mina Sundwall** (Penny Robinson); Billy Mumy e **Maxwell Jenkins** (Will Robinson); Mark Goddard e **Ignacio Sorrechio** (Don West) e Jonathan Harris e **Parker Christian Posey** (Dr. e Dra. Smith)

Sinopse: A 1ª versão foi realizada em 1965, mas a diegese é 1997, quando a Terra está superpovoada; O astrofísico John Robinson, sua esposa Maureen, seus filhos Judy, Penny e Will, além do Major Don West, são selecionados para viajar pelo espaço até um planeta do sistema Alpha Centauri. No dia do lançamento, eles são colocados em tubo de hibernação para depois de 8 anos acordarem já próximo ao planeta no qual devem começar a instalar uma colônia. No entanto, o doutor Zachary Smith, um agente de um governo inimigo irá para sabotar a missão, por meio da reprogramação do robô B9 que deverá destruir os equipamentos da nave oito horas após a decolagem. No entanto, ele se atrasa e fica preso na espaçonave, que decola com ele a bordo. Ao tentar desprogramar o robô, este se religa, aí o doutor Zachary Smith decide acordar a família Robinson. Quando menos se espera, o robô B9 inicia a sua programação e destrói o sistema de navegação, rádio e vários aparelhos importantes, antes de ser desativado. Com isso, a espaçonave Jupiter 2 fica avariada e muito distante da rota inicial.

A segunda versão, de 2018, começa com a família Robinsom decolando a bordo da Jupiter 2. Um evento os leva a sair da rota e os obriga a descer em um planeta aparentemente coberto por neve. A seguir, ocorrem muitas aventuras até a chegada do robô e mais tarde do piloto Don West e a dra Smith, e de outros sobreviventes que estavam na mesma estação espacial de onde partiram as naves.

DIMENSÃO TEXTUAL / NARRATIVA

Na primeira versão John Robinson, astrofísico e chefe da família, é o líder do grupo. Maureen Robinson é a mãe. A medida que vão passando os episódios, mais o papel de mãe se sobressai ao papel de bioquímica, pois é responsável por organizar a alimentação e cuidar das roupas de todos da espaçonave. Judy Robinson é a filha mais velha; Penny Robinson é a filha do meio; Will Robinson é o filho caçula. Don West é piloto militar. Zachary Smith é o espião e, em termos narrativos, é o que traz tensão à trama, particularmente nos primeiros episódios. No entanto, suas características mudam com o passar do tempo. Ele vai ganhando uma forma cada vez mais divertida e caricata. Seu lado medroso e trapalhão vai se aguçando. B9 é o robô amigo do Will.

As alterações nas características dos personagens é uma das grandes mudanças. Começaremos pelo Dr. Smith, que na segunda versão é uma assassina psicopata e que pega para si a identidade do Dr. Smith e durante o desenrolar da primeira temporada vai realizando tramas que envolvem outros sobreviventes. A segunda grande mudança é o robot cuja natureza é diferenciada, não sendo exatamente um robô. Ele demonstra ter sentimentos, e sua aparência causa medo. Outra grande mudança é da mãe dos Robinson, que deixa de ser uma dona de casa dos anos sessenta para ser uma engenheira e líder da missão e tem conhecimentos técnicos e científicos que a gabaritaram para o projeto de liderar uma nave. No entanto, também é mãe amorosa em um casamento em crise. O pai é um soldado-piloto que luta para recompor a família.

As filhas da família Robinson perdem o ar de ingenuidade da primeira versão para se tornarem mulheres decididas e o Will perde ar de sabichão da primeira versão para se tornar uma criança que tem seus conhecimentos, mas, também, tem seus medos e inseguranças. Don West, o piloto militar bem comportado da primeira versão torna-se um piloto contabandista, mas que é um conhecedor de técnicas que muitas vezes salva a família Robinson.

Considerando a técnica como referente (aquilo sobre o qual focamos a análise), e entendendo-a como fazer manual ou representação dos aparatos tecnológicos, percebemos que ela está presente em todos os episódios e nas duas versões. Da primeira versão, temos o cenário de lançamento da espaçonave, um réplica da Nasa, onde estão espalhados diversos computadores e onde há uma mesa onde estão sentados vários jornalistas estrangeiros que vieram cobrir o evento. A técnica moderna está representada por um conjunto de todas as técnicas disponíveis para a sociedade no ano de 1997 mas consistindo em uma extrapolação plausível do que era já existente nos anos de 1960 (contexto de produção). No que diz respeito ao robô, vemos que o produzir algo com as mãos está desde o seu funcionamento até as suas ações como esquentar com as mãos a neve para salvar Judy e depois a Jupiter 2. A técnica também está presente nos concertos que John Robinson e Don West fazem na Jupiter 2 e, também, quando Mauren Robinson quer levar a família para fora da Terra, porque a técnica moderna, como nos diz Heidegger, provocou a natureza até ela acabar. Como nos diz Marcuse:

a técnica deve ser considerada como o projeto social-histórico de uma sociedade fundamentada no modelo de racionalidade que lhe assegure um modo específico de dominação sobre os seres humanos e as coisas, A racionalidade está presente em todas as ações de todos os personagens e ela deve ser eficiente, pois a vida das pessoas depende da técnica ser bem feita. Outro aspecto que aparece é o funcionamento do robot, visto que as finalidades, dematar ou de salvar, e interesses determinados de dominação não são introduzidos à técnica apenas a adicionalmente e a partir de fora – elas já entram no próprio aparato técnico. (Marcuse, 1964: 37)

DIMENSÃO CONTEXTUAL

Os diferentes contextos de época determinaram perspectivas diferenciadas no que diz respeito à trama. Se nos anos de 1960, havia a bipolaridade entre EUA e URSS e a guerra fria que determinavam a tecnologia a serviço da conquista do espaço e da corrida armamentista, na segunda versão o foco no esgotamento do Planeta Terra é mais forte. Assim, como referências ao contexto de produção presentes na narrativa, destacamos, na primeira versão, o papel do Dr. Smith como espião de uma nação inimiga (referência à bipolaridade); e as armas utilizadas contra os alienígenas. Na segunda versão, a guerra fria não existe mais, e o medo por uma guerra mundial acabou, no entanto as guerras locais tanto no oriente médio como na África estão sendo financiadas pelos Estados Unidos e pela Rússia. Outro fato a destacar é o crescimento da China como país com uma forte economia, atuando como grande investidor. Dessa forma, a conquista do espaço nos indica que os Estados Unidos ainda querem se manter como líder mundial, e a atual política interna faz com que os americanos se preocupem mais com sua família: Os Robinson sempre estão juntos.

DIMENSÃO FÍLMICA

A fotografia: No primeiro episódio da primeira versão, é utilizada uma iluminação para programas de TV, assim não há diferenças de iluminação entre as cenas internas ou externas, somente quando há o aparecimento de extraterrestres é que há jogo de luzes. A segunda versão foi produzida como se fosse filme e jogo de luzes está sempre presente.

Música: versão 1 - John Willians e na versão 2 Cristopher Joseph Lennertz e John Willians. A trilha sonora foi muito bem feita nas duas versões. Nos momentos de tensão, ela tem um papel fundamental para esse clima seja estabelecido.

Efeitos Especiais: Em se tratando de seriados de sci-fi de épocas distintas de produção, os efeitos especiais são determinados pelo desenvolvimento tecnológico cinematográfico de cada período. Isso deixa a primeira versão mais refém de análises negativas em termos de comparação. O papel dos efeitos especiais se estabelece como condição inerente à credibilidade de uma história que se passa no futuro. Em termos projetivos, não pensamos que a técnica ou tecnologia não evolua; que a ciência não se desenvolva. Logo, o futuro tem de ser diferente: para melhor ou para pior.

Em relação a linguagem fílmica, na primeira versão os planos mais utilizados são o close e o plano americano, poucos grandes planos aparecem, caracterizando uma obra televisiva. Ao passo que na segunda versão, os grandes planos são mais utilizados, não somente quando as cenas têm a nave se movimentando, mas em cenas, por exemplo quando o Will e o pai estão procurando magnésio em meio a uma grande extensão de neve. Isto caracteriza a segunda versão como uma obra cinematográfica. Além disso, na segunda versão o *flash back* é muito utilizado como elemento narrativo para explicar o porquê da crise da família Robinson.

CONSIDERAÇÕES

No contexto dos seriados analisados, os elementos que puderam ser identificados como alterados foram contexto sócio-histórico, que de certa forma delimitou o comportamento dos personagens, e a linguagem, de seriado e de filme, que caracteriza as possibilidades técnicas de determinados períodos. Além disso, temos a técnica como uma possibilidade de se ter o fantástico, pois ela é constituinte da própria dinâmica de produção das narrativas que retomam elementos simbólicos em diferentes épocas e contextos.

Sendo em outro tempo e em outro lugar, a narrativa de ficção científica cinematográfica, especificamente, apóia-se em técnicas e apresenta representações de técnicas. No caso dos seriados, vemos que o conhecimento técnico como ameaça tem tratamento diferenciado: na primeira versão ela se apresenta como ideologia da técnica; e na segunda versão está mais pautada na racionalidade.

Em ambas, o desenvolvimento tecnológico e científico também está a serviço da solução dos problemas apresentados: colonizar outros planetas para sobrevivência da raça humana.

O robô da primeira versão parece sintetizar uma perspectiva positiva desse desenvolvimento. A mudança fundamental para a segunda versão é transformar a criação humana em alienígena, sem mudar o foco na relação entre ele e Will Robinson.

Ainda que a temática seja a mesma, as problemáticas são diferentes e dizem respeito ao imaginário de cada época este está pautado de acordo com o desenvolvimento da técnica moderna/tecnologia possível em cada período. Isso também determina, a perspectiva de futuro.

Sempre enredado nas consequências do próprio progresso tecno-científico o ser humano projeta um futuro calcado na sua própria condição presente.

BIBLIOGRAFIA

- BARREIROS, João. 1984. FC no cinema: a história de uma traição? Ciclo de cinema de ficção-científica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BAXTER, John. 1969. Science Fiction in the Cinema. Nova Iorque: A. S. Barnes & Co.
- CABRAL, Muniz Sodré. 1973. A Ficção do Tempo: Análise da Narrativa de Ficção Científica. Rio de Janeiro: Vozes.
- CANCLINI, Néstor. 2006. Culturas Híbridas. São Paulo: Edusp.
- CRIPPA, Giulia. 2016. "Entre arte, técnica e tecnologia: algumas considerações sobre a bibliografia e seus gestos". *INCID*, 7: 23-40.
- GOUVÊA, Guaracira e Oliveira, Carmen. 2010. Memória e representação: imagens nos livros didáticos de física. Ciências

- & Cognição, 15 (3): 69-83.
- HALL, Stuart. 2013 (2016). *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: PUC.
- MARCUSE, Herbert. 1964 (2015). *O homem unidimensional*. São Paulo: Edipro.
- MIRZOEFF, Nicholas. 1999. *An introduction to visual culture*. London: Routledge.
- OLIVEIRA, Carmen. 2009. *O remake: produzir sentidos diferentes a partir do mesmo – ou como a informação não-científica articula a relação cinema/memória/ciência*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. UFF/IBICT.
- OLIVEIRA, Carmen, RIBEIRO, Leila e WILKE, Valéria. 2012. A ciência e o poder sobre a vida: ficção científica e biotecnologia no cinema. *Intexto*, 26: 115-131.
- OLIVEIRA, Carmen. 2013. Percepção Pública da Ciência, Ficção-científica e Memória. *Actas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 25 a 28 de outubro.
- OLIVEIRA, Carmen. 2014. Representações imagéticas do fazer científico no contexto do Instituto Nacional do Cinema Educativo. *Cadernos CEDES*, 34 (92).
- PINTO, Alvaro. 2005. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- SÉRVIO, Pablo. 2014. *O que estudam os estudos de cultura visual?* *Revista Digital do LAV, Santa Maria*, 7 (2): 196-215.
- SILVA, Ivo. 2013. *Marcuse e a racionalidade tecnológica: dominação ou liberdade?* Tese de Mestrado, FFLCH-USP.

PARTE I CINEMA E ESCOLA

PARA ... ESCUTA... OLHA E PENSA!*

ANTÓNIO CARDOSO

IPVC/CICS . Nova . UMinho, Portugal
antoniocardoso@esa.ipvc.pt

ANABELA MOURA

ESE/IPVC . CIEC/UMinho, Portugal
amoura@ese.ipvc.pt

ANGÉLICA LIMA CRUZ

UMinho/CIEC, Portugal
angelicalimacruz@gmail.com

ASSUNÇÃO PESTANA

Investigadora/Artista independente, Portugal
caopestana@gmail.com

ANTÓNIO CARDOSO

Doutorado em Sociologia pela Universidade Complutense de Madrid, licenciado em Ciências Agrárias e Ambiente, e mestre em Desenvolvimento Rural, pela Universidade de Wageningen (Holanda); Prof. Adjunto do IPVC (Portugal) e membro integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.Nova.UMinho) da Universidade Nova de Lisboa; manifesta interesse por temáticas tais como desenvolvimento (rural/regional), ambiente/ sustentabilidade, organizações, desigualdades e service-learning.

ANABELA MOURA

Docente de Educação Artística na Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Portugal e investigadora do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Estudou na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – pintura, possui um mestrado em 'Art, Craft & Design Education' pela De Montfort University, Leicester (1993), Doutoramento na Universidade de Surrey, Roehampton (2000), Londres. Coordena o curso de Gestão Artística e Cultural e o Curso Superior Profissional de Arte e Tecnologia (Luz, Som e Imagem) na ESE. Ela é membro do Centro de Pesquisa CIEC da Universidade do Minho, Braga-Portugal, e frequentemente colabora com investigadores nacionais e internacionais de áreas diversas, em projetos de pesquisa financiados internacionalmente, tendo coordenado em Portugal projetos, tais como Creative Connections e Images & Identity <http://creativeconnexions.eu/pt/>, <http://www.image-identity.eu/>. Coeditou a revista internacional no Instituto Politécnico de Viana do Castelo Diálogos com a Arte www.ese.ipvc.pt/revistadialogoscomaarte/ e coedita a Revista online Tamarindo. É autora de numerosos artigos e coeditora de livros. É coordenadora do projeto Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development, financiado por Erasmus + Programme of the European Union.

ANGÉLICA LIMA CRUZ

Investigadora Doutorada do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho e do CIEG- Centro de Investigação em Estudos de Género do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Licenciada em Pintura pela Escola Superior de Belas artes do Porto, mestre em Literatura e Cultura Portuguesas (com incidência na Cultura Popular) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, com uma tese sobre o Figurado de Barcelos (1990), concluiu em 2002 a sua dissertação de doutoramento na Universidade de Surrey-Roehampton, intitulada, Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production by título: Artes de Mulheres á altura das suas Mãos: o figurado de Galegos revisitado. Depois de vários anos ligada ao ensino básico e secundário, passou a exercer funções docentes na Universidade do Minho- IEC, departamento de Expressões Artísticas e Educação Física e tem colaborado como professora convidada da universidade de Arte e Design de Shandong, Jinan, China e Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Portugal.

ASSUNÇÃO PESTANA

Assunção Pestana Doutorada em Educação Artística, Didáctica e Organización Educativa: Investigación e Innovación, Faculdade das Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Mestre em História Ibero Americana, Universidade Portucalense. Porto. Licenciada (D.E.S.E) em Arte Arqueologia e

Restaurador, Escola Superior de Tecnologia de Tomar, Bacharel em Cine-Vídeo, Corporativa Ensino Superior Artístico Arvore. Como artista intermedia está presente em diferentes exposições (individuais e coletivas), museus e coleções (Portugal e estrangeiro). Possui a Menção Honrosa de Performance - Bienal Vila Nova de Cerveira, 1985; 1º Prémio de Vídeo Arte da Fundação Calouste Gulbenkian 1986. Pertence ao centro de Estudos CIEC U. Minho. É colaboradora externa do projeto Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development, financiado por Erasmus + Programme of the European Union.

RESUMO

Tendo como preocupação os fenómenos das desigualdades de género e nomeadamente a violência de género, importa perceber tanto os contornos da dominação masculina (Bourdieu, 1999) assim como identificar os avanços do ponto de vista legal e político na defesa dos direitos e princípios da equidade, e perceber a evolução desses mesmos fenómenos, principalmente nas sociedades contemporâneas. Para isso, recorreremos de uma forma crítica a conceitos tais como honra e vergonha, nomeadamente nas sociedades mediterrâneas (Peristiany, 1971 Pitt-Rivers, 1988; Blok, 2001; Silva, 2003) nas suas diversas dimensões. O artigo de Isabel Salema (2019) "A performance que pôs Ivanka Trump de aspirador na mão", dera-nos o mote! Um grupo de docentes, investigadores, artistas e estudantes, a colaborar num curso de Mestrado de Educação Artística, optou por abordar de uma forma pedagógica as questões de género e de violência doméstica, no âmbito da cultura visual. O projeto aqui descrito refere-se à utilização de metodologias de aprendizagem de serviço e performance-vídeo como estratégias de confronto, centradas em questões de linguagem e comunicação massificada, numa atitude colaborativa e criativa, vinculada ao sentido crítico próprio de uma cidadania ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Violência de Género; Cultura Visual; Aprendizagem de Serviço; Performance Artística

**Trabalho parcialmente suportado pelo Erasmus +, Programa da União Europeia, no âmbito do desenvolvimento do projeto intitulado "3.0- Service Learning for the Rural Development" | Promotor: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.*

ABSTRACT

Concerning the issues of gender inequality and violence, in particular gender violence, it is important not only to understand the contours of male domination (Bourdieu, 1999) but also to identify the advances, especially in contemporary societies, from a legal and political viewpoint in defence of the rights and principles of equity and to understand the evolution of these same phenomena. For this, we critically resort to concepts such as honour and shame, especially in Mediterranean societies (Peristiany, 1988; Pitt-Rivers, 1988; Blok, 2001; Silva, 2003) in their various dimensions. The article by Isabel Salema published in the Público newspaper of February 7th, 2019, titled "The performance that put Ivanka Trump of vacuum cleaner in hand" [translated by us], had given us the motto! A group of teachers, researchers, artists and students, collaborating in the Master's Degree in Artistic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, chose to approach in a pedagogical way the issues of gender and domestic violence, within the scope of visual culture. The project here described refers to the use of service learning and performance-video methodologies as a confrontation strategy, focused on issues of language and mass communication, in a collaborative and creative attitude, linked to the critical sense of an active citizenship.

KEYWORDS: Violence; Gender Violence; Visual Culture; Service Learning; Artistic Performance

**Acknowledgments - This work was partially funded by the Erasmus + Programme of the European Union, under the development of the project entitled "3.0- Service Learning for the Rural Development" | Promoter: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.*

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em todo o mundo a violência é uma das principais causas de morte de mais de um milhão de vidas humanas, por ano, entre os 15 e 44 anos (OMS, 2002:3). Ao longo dos tempos, os homens são educados no quadro patriarcal de uma "cultura de violência" assente na necessidade de defender quer o território coletivo e/ou familiar, quer a honra masculina contra os concorrentes, em que a violência formata a personalidade masculina segundo o modelo nobre da virilidade e do virtuosismo no uso das armas (Muchembled, 2014). Contudo, segundo o mesmo autor, ao longo dos

séculos, a violência¹ física, nomeadamente na Europa ocidental, tem vindo a reduzir significativamente, evolução evidenciada pelo declínio do número de homicídios nos últimos sete séculos. Depois de imensas guerras, a União Europeia aparece na metade do século XX como o único território no globo a erradicar a pena de morte, considerando a vida humana um valor sagrado. Num processo civilizador, o estado moderno exige para si o monopólio da violência legal e pugna pela pacificação de comportamentos de violência (Elias, 1974), em que o papel da democratização política e funcional e o da formação do estado, incluindo a instituição judiciária e dos tribunais, se tornou muito relevante. Além disso, as explicações sobre o fenómeno são procuradas na mudança da noção de honra masculina e no apaziguamento das relações humanas, primeiro na praça pública e, depois, mais lentamente, na vida familiar, ao longo de um “processo de civilização” como refere o mesmo autor. O processo civilizacional, e o seu avanço, está associado a mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos, no estilo de vida dominante e nas diversas configurações sociais existentes (Elias e Dunning, 1992). Segundo os mesmos autores, o referido processo reflete o desenvolvimento de normas de conduta social que inibem tanto as agressões físicas como as demonstrações espontâneas de emoções, conformando hábitos culturais “civilizados”, em que o autocontrolo dos impulsos (sexuais e agressivos) conforma uma “segunda natureza” nos indivíduos, natureza essa que faz parte da personalidade humana, resultando numa espécie de “armadura de autodomínio” forjada pela ação das instituições civilizadoras (família, escola, empresa, clube social).

A violência, presente em diversos contextos, parece assentar numa espécie de aceitação ou resignação da sociedade, que a incorpora como prática social e política normal e coletiva (Santos, 2009 em Gomes, 2015), potenciando a sua reprodução e disseminação. Este fenómeno é transversal não só a nível dos diferentes grupos sociais e étnicos (idosos, crianças, género, migrantes/estrangeiros, pessoas de cor, portadores de deficiências, grupos marginais), mas também a nível micro e macro; suscita preocupação de vários quadrantes (ciência, políticas públicas e organização cívica) e põe em causa, para além da segurança individual e coletiva, a própria coesão social. É também um tema que se apresenta com grande complexidade na investigação como fenómeno social e cultural.

1. DESIGUALDADES E VIOLÊNCIA DE GÉNERO

As desigualdades de género têm uma longa história, sendo recorrentes e transversais aos diversos tipos de sociedade os estudos sobre o género, sendo relativamente recentes, foram ganhando justamente o interesse académico e a relevância social e científica e, desde a década de 60 do século passado, têm feito o seu próprio percurso. Este tema torna-se pertinente, na medida em que envolve a sociedade e a realidade social que, sendo objeto de análise nas suas diversas vertentes, vem contrabalançar a tradicional tendência secular da produção do saber pelo masculino.

A desigualdade de género tem sido um tema abordado recorrentemente a nível global, nas sociedades contemporâneas, que não raramente se tem manifestado como algo “natural” e biocultural, onde a ordem social construída se encarrega de legitimar através da própria ideologia e discurso dominantes. Segundo Bourdieu (1999), essa mesma ordem social funciona como um mecanismo estruturante simbólico de legitimação da dominação masculina (divisão sexual do trabalho, estrutura do espaço e organização dos tempos). O fenómeno manifesta-se nos vários sectores, classes e contextos sociais, desde os institucionais como seja a escola e o trabalho até às situações microssociais da vida quotidiana, pública e privada.

Permanece alguma polémica e constrangimento acerca da explicação ou explicações das desigualdades de género. Há autores como Leandro (2001) e Silva (2016) que se baseiam no fator família, na composição e distribuição dos seus membros pelas diversas profissões, tarefas/atividades, e que seriam determinadas por instituições e fatores exógenos e endógenos tais como o género, classe, etnia, idade, enquanto para outros (Weber, 1922 [1978]; Goffman, 1974; Silva et al., 2013) o ator social - a própria família e seus membros - teria uma relativa liberdade de escolha na decisão para definir objetivos e implementar estratégias no sentido da igualdade (acesso e usufruição de recursos, divisão de tarefas e atividades).

Na democracia portuguesa tem-se constatado uma significativa diminuição das desigualdades de género, seja através da vertente jurídico-legislativa, seja pela ação dos movimentos sociais e emancipatórios, em

¹ O termo surge no início do século XIII, deriva do latim *vis*, que significa “força” ou “vigor”; define também uma relação de força que submete ou constrange o outro (Muchebled, 2014).

especial o movimento feminista, e de algumas forças políticas². Mas a paridade de género em termos jurídicos não é suficiente, tal como o afirma Silva (2016) porque a representação jurídica do privado se encontra agarrada ao modelo normativo da família patriarcal tornando invisíveis não só as questões de género, mas violando o direito à autodeterminação, por exemplo, na formação dos laços familiares.

Vários são os estudos que referem que o fenómeno persiste na sociedade portuguesa, a vários níveis: institucional e a nível da vida social, por exemplo, no casamento e herança (Geraldes, 1987; Silva, 1998; Sobral, 1999; Cardoso, 2016), na separação e/ou divórcio e na guarda dos filhos (Torres e Silva, 1998; Torres, 2001; Wall, 2003); na distribuição do poder doméstico (Silva, 2016; Silva et al, 2012); nos modos de residência, na divisão sexual do trabalho e nas tarefas domésticas (Perista, 2002; Torres, 2004); nos códigos do binómio honra-vergonha (Peristiany, 1988; Pitt-Rivers, 1988, Blok, 2001; Silva, 2003) e na segmentação sexual dos mercados de trabalho e nas baixas remunerações (Ferreira, 1993; Marques, et al, 2006; Kovács e Casaca, 2008). Portugal, segundo a OCDE (2019), em relação à igualdade de género, está considerado avançado nas leis, mas os resultados das práticas sociais, por exemplo, na distribuição do trabalho doméstico, apresentam-se desequilibrados, em que as mulheres gastam três vezes mais horas por dia do que os homens nestas atividades. Outro exemplo, segundo a mesma fonte, apenas um terço das mulheres ocupam cargos de gestão nas empresas; e, segundo estudos mais recentes (Torres et al, 2018), além de elas ganharem menos do que eles nas mesmas profissões, as mulheres sofrem mais a precariedade e o desemprego jovem do que os homens; e correm mais risco de pobreza (idem, 2018).

1.1. A VIOLÊNCIA DE GÉNERO: FACTOS E IMPACTOS

O índice de agressividade entre mulheres é relativamente baixo em relação ao dos homens (Muchembled, 2014) mas, por exemplo, em Portugal, elas morrem mais por agressão (Torres et al. 2018). Por normas construídas e reproduzidas culturalmente, espera-se delas que mostrem suavidade e não usem armas, sendo certo que difícil se torna trazer à evidência uma explicação global, porque as condições e contextos geográficos e (sub)culturais podem variar. A agressividade masculina está também muito influenciada pela sociedade, religião, Estado e instituições, em geral, sendo a cultura da violência predominantemente masculina (Muchembled, 2014:10 e 11).

O fenómeno abrange vítimas de todas as condições e estratos sociais e económicos, sendo os/as seus/suas agressores/as de diferentes condições socioculturais e económicas. Um dos indicadores da desigualdade de poder na família é evidenciado pelo número de ocorrências de violência doméstica registadas pelas autoridades de segurança. Segundo o “Relatório Anual de Monitorização sobre a Violência Doméstica”, em 2016, continuou a ser o crime contra as pessoas mais reportado a nível nacional, representando 33% da criminalidade registada nesta tipologia, sendo o segundo crime mais registado em Portugal em termos globais, a seguir ao crime de furto, correspondendo, em 2016, a 8,2% de toda a criminalidade registada pelos órgãos de polícia criminal (MAI/SGMAI, 2017). Entre 2013 e 2017 a APAV registou um total de 36.528 processos de apoio a pessoas vítimas de violência doméstica³. Estes valores traduziram-se num total de 87.730 factos criminosos, em que 85,7% a vítima era do sexo feminino, sendo a residência comum o local mais escolhido para a ocorrência dos crimes, em 65% dos casos.

Recentemente, graças aos meios de comunicação social e às ações de alguns movimentos sociais e partidos políticos, a violência de género, principalmente a violência contra as mulheres, pela sua dimensão e impacto na vida social e familiar, entrou na agenda política⁴. Na Assembleia da República, por iniciativa dos diversos grupos parlamentares, baixou, em abril de 2019, à Comissão parlamentar de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, uma série de projetos-lei relacionados com a violência doméstica, tendo em vista alterações ao código penal, no sentido de assegurar uma maior proteção de vítimas, for-

2 De referir que, apenas como exemplo, a nível internacional, em 1975, foi proclamado pela ONU o Ano da Mulher e, em Portugal, em 1977, por iniciativa do governo português instituiu-se a Comissão da Condição Feminina, atualmente designada por Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Nesse sentido, vários foram os estudos sobre a “condição feminina” e relacionados com o género (cf. Schouten, 2011).

3 Cf. https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Violencia_Domestica_2013_2017.PDF acedido em 1 novembro 2020.

4 Cf. Código Penal, com alteração e atualização do Artigo 152.º referente ao crime de Violência doméstica; Lei 112/2009 de 16 de setembro, que institui o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas; Quinto Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e Baseada no Género (2014-2017); Plataforma Portuguesa para os Direitos da Mulher, 2015; Plano de Ação Nacional, 2013, em que a sua implementação é coordenada pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CCIG), sendo a Comissão apoiada por um grupo de trabalho interministerial que inclui também organizações da sociedade civil (OCDE, Social Institutions and Gender Index, 2019); <https://www.genderindex.org/wp-content/uploads/files/datasheets/2019/PT.pdf> acedido em 1 de novembro 2020.

mação de magistrados e proibição de contacto quando existe perseguição, entre outras (DN/Lusa, 2019).

2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA BASEADA NA APRENDIZAGEM DE SERVIÇO

Ao longo dos últimos anos diversos professores da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), têm apresentado comunicações que descrevem uma gama de ideias e oportunidades associadas ao uso da imagem nas suas aulas e às intenções diversificadas que os levam a utilizá-la como recurso no desenvolvimento das suas atividades e anualmente partilham com o público dos Encontros de Cinema e Educação promovidos pela Associação AO NORTE, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior, como é o caso da ESE-IPVC. A presença das imagens na atualidade é sentida como fundamental e caracterizada, através do que alguns autores chamam de “cultura visual” (Moura *et al.*, 2017a).

Os pequenos estudos empíricos têm vindo a evidenciar que o principal critério para decidir a escolha das imagens tem sido a motivação que elas provocam na abordagem dos conteúdos mais diversos, e as evidências apresentadas sustentam as afirmações de Pacheco (2009) relativamente à educação para os media como sendo uma área fundamental para a aquisição de uma literacia mediática completa. Segundo a mesma investigadora e assídua participante nos Encontros de Cinema e Educação, a educação para os media implica conhecer os seus contextos, as suas culturas e linguagens de modo a saber conjugar as tecnologias e estas mesmas linguagens.

Falar de imagens é uma componente curricular e pedagógica relativamente recente no nosso contexto, de acordo com o que temos vindo a ouvir no espaço de reflexão e de partilha de experiências, no âmbito das Conferências Internacionais de Cinema de Viana, que decorrem anualmente na ESE-IPVC. Fazer com que os alunos se envolvam em discursos sobre imagens tem provado ser uma tarefa assustadora para muitos professores (Moura *et al.*, 2017a; 2017b) e muitos continuam a evidenciar alguma resistência em utilizar a linguagem nas abordagens curriculares tradicionais.

Nas diversas comunicações temos mencionado o impacto das novas metodologias de ensino num processo de ensino-aprendizagem, sobre a sua influência na aquisição das aprendizagens e como meios facilitadores na execução dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Neste contexto, diagnosticamos ideias prévias de estudantes quando iniciam uma formação básica em linguagem cinematográfica, apoiados por especialistas da área do cinema e audiovisuais, nomeadamente o cineclube AO NORTE, parceiros de longa data da ESE-IPVC. Descrevemos projetos que se repetem anualmente, quando se confrontam os estudantes com o cinema, a linguagem audiovisual, a análise de imagens fixas e em movimento, o acompanhamento da criação de documentários com estudantes de um curso de cinema, *Docnomads*, e a dinamização de espaços multimédia a partir de textos literários. Tudo isso tem servido diversos propósitos, que não se restringem ao uso das tecnologias, mas que enfatizam o que as imagens veiculam em termos de estereótipos, preconceitos, racismo, questões de género.

A identidade de género desempenha um papel central na maneira como uma pessoa experimenta e concebe o mundo (Butler, 1990 em Cruz, 2010). Em todas as sociedades, as crianças aprendem estereótipos culturais relacionados com papéis femininos e masculinos e suas características. A palavra género é usada aqui como pertença ao feminino ou masculino, uma vez que a palavra sexo é frequentemente conotada com explicações de ordem biológica. Quando falamos de identidade de género queremos nos referir à consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino. Em cada sociedade, os comportamentos e atitudes apropriados a cada sexo estão definidos pela cultura e formam-se estereótipos sobre o papel associado a cada género. Como pessoas, construímos a nossa identidade durante a nossa vida, dentro do qual o contexto é muito importante.

No mundo das artes, a partir de 1768, data da fundação da British Royal Academy, as mulheres foram sendo ou excluídas e/ou relegadas, por condicionalismos, para práticas menos valorizadas, com a exclusão da pintura de modelo nu (Perry, 1999: 90), exercida só por homens, ficando circunscritas à prática dos temas considerados de menos prestígio, tais como naturezas mortas, retratos, paisagens, flores e pinturas de género (entenda-se como pintura de costumes), o que se tornou naturalmente num obstáculo à sua inclusão no *mainstream*. Consta-se que o *uso e abuso* dos papéis da mulher no mundo da pintura têm andado a par de uma certa prática de machismo que ainda persiste nos meios artísticos, devendo-se sublinhar que a

pertença a uma família cultural e/ou artística não pode absolver qualquer forma de discriminação sexual. Temos vindo a afirmar que a pintura ocidental negou às mulheres o caráter de sujeitos, representando-as, de um modo geral, como objetos de desejo, evidenciando um olhar masculino que integra ou denuncia uma cultura de violência contra as mulheres. O artigo "Susana e os velhos" (Cruz, 2010) analisa a objetificação das mulheres, a construção social de mitos à volta da violência contra as mulheres e como as imagens participam na construção de representações sociais de mulheres em termos de género e de identidade. O artigo apresenta uma análise visual crítica articulada com uma abordagem feminista sócio antropológica e desconstrói maneiras de ver como as mulheres têm sido construídas como objetos de voyeurismo, de sedução, provocação e desejadas, ser olhadas, assediadas e até violadas.

As mulheres, enquanto artistas, não podiam entrar pela porta "grande" do edifício da Arte, estando circunscritas à porta das traseiras. Através de representações artísticas e da produção de sentidos a partir dessas representações, exerce-se o poder, poder esse que produz efeitos nos nossos modos de ver e entender questões de género e sexualidade. Como afirma Deborah Haynes, e nós subscrevemos, "*como parte de uma nova consciência do pluralismo cultural, as mulheres artistas e artistas de cor contribuíram com críticas significativas ao modernismo*" (em Cruz, 2010: 85). Estes novos tempos de pós-modernidade apresentam novas questões acerca da "exploração dos enviesamentos de género, raça e classe, dos cânones e tradições modernistas, de imagens de sexualidade e subjetividade e de políticas de criação e de representação" (*idem*).

2.1. REGISTO VÍDEO - PERFORMANCE - UM PROJETO ABERTO

Os movimentos sociais, nomeadamente o feminista, que têm trazido a temática do género para a investigação científica e debate público, atravessam também a arte (Cruz, 2010). Nas sociedades contemporâneas, as questões sociais relacionadas a "nichos", sejam culturas diferenciadas, questões de género, impactos derivados da diversidade social cultural, tecnologias-interatividades - ética, ou mesmo aumento demográfico, hiper-realidade e cultura visual vigentes, são apanágio de estudos diferenciados nos diferentes ramos das ciências sociais e humanas, questões transversais e presentes no discurso histórico e educativo (Cádima, 2009; Efland *et al.*, 1996; Rojo, 1997; Acaso, 2009; entre outros).

O discurso produz identidades e o corpo também, e como Judith Butler (2003: 20) o afirma, o género estabelece interceções com modalidades raciais classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas. A história mostra-nos o nosso lugar no mundo: a família, o meio social, direitos jurídicos, cultura oficial institucionalizada e as imagens. As imagens não são mais manipuladas exclusivamente por artistas, mas desempenham funções sociais: "*Assim, distancia-se das obras de arte, dos museus e do cinema para focalizar sua atenção na experiência quotidiana*" (Sardelich, 2006: 462).

O papel das imagens é indiscutível, sejam elas artísticas ou as que aparecem nos meios de comunicação de massa, e que funcionam como transmissores da forma de ver o mundo, do ponto de vista de diversas sociedades, uma vez que apresentam aos nossos olhos o imaginário de cada época, as suas aspirações e modelos sociais (Hall *et al.*, 1997). No imaginário social, inclui-se logicamente a dialética entre os dois sexos e a conseqüente criação cultural de dois géneros.

Neste contexto, a referência ao estudo de formas artísticas performativas que implique direta ou indiretamente questões socioculturais, num quadro de uma pesquisa abrangente, remete-nos, desde logo, para a performance artística, expressão artística assumida como rutura discursiva institucional, local ou/e global, veja-se o exemplo da obra intitulada "A performance que pôs Ivanka Trump de aspirador na mão", artigo de Isabel Salema publicado no Jornal Público de 7 de fevereiro de 2019.

A partir dos anos setenta, aquando do surgimento da arte concetual, e na continuidade de ações diretas artísticas envolvendo o público - *happenings* (acontecimentos artísticos de raiz cénica, espontânea), realizadas em galerias e museus nos finais dos anos cinquenta e setenta, por artistas como John Cage (1912-1992), Joseph Beuys (1921-2018), Wolf Vostell (1932-1998), Yoko Ono (1933-) e outros(as), surge a performance artística que nos traz ao debate artístico questões sobre Arte, Cultura e Sociedade. Esta apresenta um guião prévio de ação e não envolve o público; fixa-se em diferentes registos (fotografia, vídeo e filme), e é apresentada em museus, galerias, festivais artísticos e centros educativos artísticos (Fiz, 1997; Davis, 2008).

Com raízes no Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, tal como os Happenings, a Performance artística, através de artistas representativos, tais como Joseph Beuys (1921-1986), Lynn Hershman Leeson (1941-), Cindy Sherman (1954-), Wolf Vostell (1932-1998), Marina Abramović (1946-) e Ulay (1943-), Esther Ferrer (1937-), entre outros, assume variados formatos, visando criar um campo de exploração estética, que pode ou não combinar com outras expressões artísticas e impondo-se como uma forma artística de intervenção e rutura (ver Fluxos, Body Art), reforçando ou contrariando estereótipos existentes, pois a performance:

(.....) “has been considered as way of bringing to life the many formal and conceptual ideas on which the making of art is based... The work may be present solo or with a group, with lighting, music or visuals made by the performance artist him or herself, or in collaboration, and performance places ranging from an art gallery or museum to an “alternative space”, a theatre, café, bar or street corner” (Goldberg, 1988: 7)

Sendo uma arte efêmera, esta denota uma pluralidade de significações que nos remete para diferentes domínios de estudo e intervenção cultural - artística e, simultaneamente, faz-nos interrogar sobre o seu destaque e pertinência na atualidade. Constata-se, no entanto, que em períodos de grandes mudanças sociais, culturais e paradigmáticas, a performance artística tem vindo a ser um meio artístico resgatado e privilegiado por artistas, como disso é exemplo o período fértil criativo pós-revolucionário - década oitenta, em Portugal, por grupos de intervenção de artistas, em coletivo e individual. Após a década de oitenta, embora com períodos intermitentes de apresentação, estas ações performativas ganham, no início do século XXI, novamente expressão nos certames e eventos artísticos (Pestana, 2009). Se a inclusão de novas tecnologias, por um lado, faz surgir novos desafios e formatos de produção artística, onde um certo tipo de performance artística ganha grande visibilidade, através de ambientes virtuais, redes, plataformas - *intervention - art, social /cultural, space - art, street art*, por outro, a ação performativa direta mantém-se como base da peça editada, seja retratada e/ou videográfica, na obra de artistas *performers* (Arantes, 2005; Tribe et al., 2006).

Neste sentido entendemos que a temática da Performance artística, após reinterpretação de registos dispersos, pode constituir hoje um *corpus documental* de interesse na historiografia de arte portuguesa, integrando *performers*, tempos e geografias, desde os anos setenta até à atualidade (Martin, 2005; Tribe et al., 2006).

3. METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM DE SERVIÇO: PRODUÇÕES ARTÍSTICAS - REGISTO VÍDEO PERFORMANCE - UM PROJETO ABERTO

Registo vídeo - performance - Um projeto aberto foi um projeto que contou com a presença de uma performer, Assunção Pestana (Fig. 1), nas aulas do Curso de Mestrado de Educação Artística da ESEVC, em 2019, onde se reforçou a discussão sobre a violência, com recurso à análise de imagens e combinou duas metodologias - a de investigação-ação e a de aprendizagem de serviço (AS), recorrendo-se à preparação de materiais visuais, incluindo imagens de revistas, jornais, pinturas famosas, arte contemporânea, publicidade televisiva e outros meios de comunicação (Berger, 1972; Barthes, 1985; Chalmers, 1996; Moura et al, 2017a).

Numa abordagem interdisciplinar, privilegiamos a prevenção da violência através da promoção de um projeto a nível educativo, como refere Rojo (1997:77) numa perspetiva da didática crítica, através da reconstrução do pensamento dos estudantes (que referimos como crítico, social e estético), desde a idiosincrasia das suas próprias diferenças e experiências quotidianas, ao incluir o estudo no nosso tempo, com suas contradições e suas preocupações no âmbito académico. Assim, promovemos uma atividade artística, *Registo vídeo - performance - Um projeto aberto* com as seguintes finalidades: a) contribuir para o debate alargado de diferentes fenómenos sociais através das artes e da cultura visual; b) fomentar uma consciência cívica coletiva e individual; e c) implicar novas geografias, públicos e atores, nesta causa.

Com este projeto propusemos que a temática *violência* não fosse uma temática periférica no discurso educativo vigente, mas sim, elencada na defesa dos direitos humanos. Isso permitiu aprendizagens transversais significativas e colaborativas, numa abordagem à educação artística contemporânea, através da metodologia de aprendizagem de serviço (ApS) que, muito mais que uma metodologia, é uma maneira de entender o mundo, o desenvolvimento, a justiça, a educação, a aprendizagem, a cidadania (Moura et al.,

2019). Trata-se de uma abordagem educacional que combina objetivos de aprendizagem com serviço comunitário, a fim de fornecer novos padrões educacionais para os estudantes, abordando as necessidades da vida real da comunidade, neste caso, a valorização do seu patrimônio cultural. A partir de propostas individuais ou coletivas, onde se apelou a ações diretas/manifestos, foi nosso propósito desenvolver diversas ações performativas temáticas a nível local (ESE-IPVC), tornando-a um significativo comunitário, assente na desmistificação de comportamentos e na problematização de abordagens cliché que envolvem tal tema e o foco desta ação centrou-se nesta questão: como abordar a violência através das expressões e da imagem?

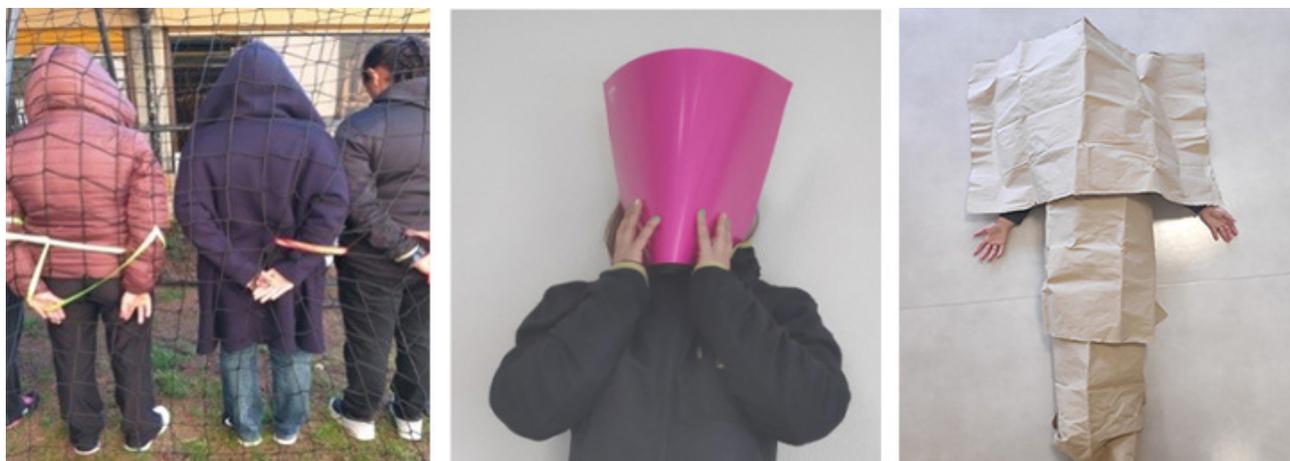


Fig. 1: registos performativos na sala de aula © Pestana 2019

As imagens serviram de pretexto para explorar conceitos-chave e o desenvolvimento de competências gerais e transversais que permitiram a formação de espetadores críticos e participativos. Significou interpretar, descodificar, decifrar questões fundamentais no debate do pós-modernismo e da obra de arte, conhecer e compreender os efeitos do poder na validação do conhecimento da arte, desconstruindo a análise de obras de arte e imagens diversas e reconhecendo os seus múltiplos códigos (Hall *et al*, 1997; Efland *et al*, 1996). Hall (1997) analisou os códigos sociais em imagens e classificou-os como um processo de reciprocidade ativa ao descodificar imagens na dinâmica das salas de aula.

4. CONCLUSÕES

Rapazes e raparigas continuam a manifestar preconceitos e a ter gostos e comportamentos diferentes e é um facto que todos eles/nós estamos continuamente expostos a mensagens sexistas e violência nos diversos meios de comunicação. As questões relacionadas com o género, violência e condutas no quotidiano, enquadraram-se nesta abordagem artística, comprometida com um posicionamento socio-crítico e de livre expressão.

Esta abordagem contribuiu para uma discussão mais ampla sobre o tema, já que permitiu a análise sobre ambientes onde o mesmo ocorre; ampliar a crítica reflexiva sobre perceções, textos, discursos diferenciados e posicionamentos mediático-interativos, ou mesmo, interrogar-se sobre como maximizar o prevenir-estar-agir- na atualidade, local ou globalmente.

Sabe-se, ainda, que as meta narrativas artísticas emergentes desta temática permitem, desde logo, um debate mais alargado e identitário nos média, quando dirigidas ao espaço público e a diferentes públicos-alvo.

Por outro lado, tal como Eça (2010) afirma, tais abordagens relevam a importância das multiliteracias para os estudantes, permitindo-lhes ficar mais aptos a encarar os desafios de uma sociedade global e diversificada, em termos sociais e culturais. O facto das multiliteracias colocarem ênfase na multiplicidade de linguagens e nas diferenças culturais da nossa sociedade traz efeitos específicos ao nível cognitivo, social e cultural. Ou, como outras estratégias, de impacto inovador, com maior fluidez/fator surpresa, associadas a estudos temáticos dos domínios das ciências sociais e humanas, poderão contribuir com novas redefinições de espaços, métodos e projetos interventivos.

Questões de gênero e violência, tratadas num âmbito socioeducativo, implicaram desde logo, em nosso entender, desenvolver eventos alternativos, conjugados com sonoridades contemporâneas que resultaram numa peça vídeo-performance contemporânea (estudantes de uma pós-graduação, docentes e outros intervenientes). O seu registo videográfico final resultou em propostas performativas realizadas pelos seus intervenientes, como se de um livro de contos se tratasse, acoplados a imagens/captadas - imagens / documentos, numa fase de pós-produção, sobre a temática versada.

Conclui-se que arte, na opinião de Teresa De Lauretis (1987), à semelhança de outros media, é uma tecnologia de gênero, na medida em que funciona como lugar de estruturação das nossas identidades femininas e masculinas. A arte revela-se sexuada quer nas poéticas com que é produzida, gerida e consumida (Tota e Santos, 2000).

A ApS, baseada na arte e cultura visual, significou neste contexto que as artes foram fundamentais para a experiência dos participantes, tanto como um meio de atender às necessidades identificadas pela comunidade académica relacionadas com a violência e as questões de gênero, como também no entendimento da arte como um fim em si mesmo (Bartleet *et al*, 2016). Por outro lado, esta metodologia permitiu ir para além da aula tradicional, envolvendo os estudantes com contextos reais versus contextos imaginários, aprendendo e consciencializando-se acerca de fenómenos sociais, através das suas próprias vivências e da de membros da sociedade, artistas e outros.

As atividades afetaram positivamente todos os intervenientes, enriquecendo a sua experiência de aprendizagem, desenvolvendo uma maior consciência intercultural e fortalecendo a sua consciência crítica.

A *performance* aqui descrita salienta a importância dos ambientes de (re)produção, gestão artística e educativa na difusão e diversificação de oferta artística, como sejam museus, galerias, fundações, escolas e espaços públicos, onde a interdisciplinaridade e a transculturalidade constituem motores de novas perceções, práticas e reativação de experiências estéticas (Pestana, 2015).

Concluiu-se que é hoje incontornável não discutir, a nível académico e social, esta realidade social que nos flagela e nos rodeia, implicando as artes numa abordagem pós-moderna da educação artística, com incidência crítica, sobre a cultura visual e suas metas narrativas e conetividades. Defendemos que a criação de projetos educativos/artísticos sobre esta temática será uma forma visível e atuante, de problematizar esta questão ancestral, mas tão presente nas sociedades de hoje.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, Maria. 2009. *La Educación Artística no Son Manualidades*. Madrid: CYAN.
- Arantes, Priscila. 2005. *@rte e Mídia - Perspetivas da estética digital*. São Paulo: Editora Senac.
- Barthes, Roland. 1985. *Image, music, text*. London: Fontana.
- Bartleet, Brydie-Leigh. et al. 2016. *Engaging First Peoples in Arts-Based Service Learning - Towards Respectful and Mutually Beneficial Educational Practices*. Australia: Griffith University.
- Berger, John. 2006. *Modos de Ver.*, Lisboa: Edições 70.
- Blok, Anton. 2001. *Honour and Violence*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1999. *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta.
- Butler, Judith. 2018. *Problemas de Género: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização.
- Cádimas, Francisco. 2002. *História e Crítica da Comunicação*. Lisboa: Edições Séc. XXI, 2ª ed.
- Cardoso, António. 2016. "Terra, casamento, herança e poupança. O caso de uma aldeia minhota". Em *ATAS Seminário Agricultura Familiar e Sustentabilidade dos Territórios Rurais*, APDEA/UTAD. Pp. 73-99.
- Chalmers, Graeme. 1996. *Celebrating pluralism: art, education and cultural diversity*. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.
- Cruz, Angélica e Magalhães, Maria José. 2009. "Susana e os Velhos: tema recorrente na arte e na vida". Em Moura, Anabela e Coquet, Eduarda. (Coords). *Diálogos com a Arte*. Braga: CESC, Universidade do Minho. Pp.11-22.
- Cruz, Angélica. 2010. "O Olhar Predador: Arte e Violência do Olhar". *Revista crítica de Ciências Sociais*, 89. Pp. 71-87.

- De Lauretis, Teresa. 1987. *Technologies of Gender. Essays in Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eça, Teresa. 2010. "A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do séc. XXI". *Revista Ibero-Americana de Educação*, 52 . Pp.127-146.
- Efland, Arthur et al. 1996. *Postmodern Art Education: an approach to the curriculum*. Reston: NAEA.
- Elias, Norbert. 1974. *La Civilization des moeurs*. Paris: Calmann-Lévy.
- Elias, Norbert e Dunning, Eric. 1992. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Fiz, Simón. 1997. *Del Arte Objectual a al Arte de Concepto*. Madrid: Ediciones AKAL, S.A.
- Ferreira, Virgínia. 1993. "Padrões de segregação das mulheres no emprego. Uma Análise do caso português no quadro europeu". Em Santos, Boaventura (Org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento. Pp. 231-257.
- Geraldes, Alice. 1987. *Gentes de Minifúndio. Produção e reprodução social numa freguesia em mudança*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de doutoramento).
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goldberg, RoseLee. 1988. *Performance Art: From Futurism to the Present*. Belgrado: Ed. Worl Of Art, Series.
- Gomes, Sílvia. 2015. "Violência e Criminalidade". *Configurações*, 16. Pp. 7-10.
- Hall, Stuart et al (Eds.). 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University.
- Haynes, Deborah. 1997. *The Vocation of the Artist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovács, Ilona. e Casaca, Sara. 2008. "Labour segmentation and employment diversity in ICT service sector in Portugal". *European Societies*, 10 (3). Pp. 429-451.
- Leandro, Maria Engrácia. 2001. *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, Ana Paula et al. 2006. *Assimetrias de Género e Classes. O caso das empresas em Barcelos*. Barcelos: Kerigma e Universidade do Minho.
- Martin, Sylvia. 2005. *Video Art*. Bona: Taschen.
- MAI/SGMAI. 2017. *Violência Doméstica - 2016. Relatório anual de monitorização*. Lisboa: Ministério da Administração Interna.
- Moura, Anabela. et al. 2019. *Rural 3.0: Desenvolvimento Rural a partir da Aprendizagem de Serviço*. Bruxelas: Projeto Internacional Erasmus + da União Europeia
- Moura, Anabela et al. (2017a). "Cinema Integrated Learning in Higher Education – the Case of Viana do Castelo Polytechnic – Northern Portugal". *Journal of Education & Social Policy*, . 4 (March). Pp.143-151.
- Moura, Anabela et al. (2017b). "Cinema in Higher Education – Languages in Approximation". *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 21 (2). Pp.1-11.
- Muchembled, Robert. 2008 (2014). *Uma História da Violência. Do final da Idade Média aos nossos dias*. Lisboa: Edições 70.
- OCDE. 2019. *Social Institutions and Gender Index (SIGI)*.
- Disponível em: <https://www.genderindex.org/wp-content/uploads/files/datasheets/2019/PT.pdf> (Acedido a 1 de novembro 2020).
- OMS. 2002. *World Report on Violence and Health*. Editado por Krug, Etienne et al. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Pacheco, Raquel. 2009. *Jovens, media e estereótipos. Diário de campo numa escola dita problemática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Perista, Heloisa. 2002. "Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens". *Análise Social*, XXXVII (163). Pp. 447-474.
- Peristiany, John George. 1971 [1965]. "Honra e vergonha numa aldeia cipriota". Em Peristiany, J. (org). *Honra e Vergonha. Valores das sociedades mediterrâneas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 139-155.
- Perry, Gill. 1999. "Women Artists, 'Masculine' Art and the Royal Academy of Art". Em Perry, Gill (Coord), *Gender and Art*. London: Yale University Press / The Open University. Pp.90-107.
- Pestana, Assunção. 2015. "Jogo e Performance Artística". *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8 (Extra. Pp. 145-149). <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.08.1175>
- Pitt-Rivers, Julian. 1988. "Honra e posição social". Em Peristiany, John George e Cutileiro, José (Org.). *Honra e Vergonha. Valores das sociedades mediterrâneas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Pp. 11-65.

- Pestana, Assunção (2009). "Performance en Portugal- un relato personal". Em Revista *A Chámalle X*, 08, Jornadas de performance, Universidade de Vigo, Bellas Artes, Campus de Pontevedra.
- Rojo, Martín. 1997. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Salema, Isabel (2019). "A performance que pôs Ivanka Trump de aspirador na mão". *Público*, 26 de fevereiro.
- Sardelich, Maria Emília. 2006. "Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa". *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128). Pp. 415-472.
- Schouten, Maria Johanna. 2011. *Uma Sociologia do Género*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Silva, Manuel Carlos. 1998. *Resistir e adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no noroeste de Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Silva, Manuel Carlos. 2003. "Honra e vergonha: código cultural mediterrânico ou forma de controlo de mulheres?" Em Portela, José e Caldas, João Castro (Orgs.). *Portugal-Chão*. Oeiras: Celta Editora. Pp. 67-86.
- Silva, Manuel Carlos. 2016. *Desigualdades de género, Família Educação e Trabalho*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Silva, Manuel Carlos et al. (2012). "Divisão sexual do trabalho doméstico: entre práticas e representações". *Configurações*, 9. Pp.135-159.
- Silva, Manuel Carlos et al. (2013). *Prostituição e tráfico de mulheres para fins de exploração sexual*. Lisboa: Letras Paralelas.
- Sobral, José Manuel. 1999. *Trajectos: passado e presente na vida de uma freguesia da Beira*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Torres, Anália. e Silva, Francisco. 1998. "Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 28. Pp. 9-65.
- Torres, Anália. 2001. *Sociologia do Casamento. A Família e a Questão Feminina*. Oeiras: Celta.
- Torres, Anália. 2004. *Vida conjugal e trabalho: uma perspectiva sociológica*. Oeiras: Celta.
- Torres, Anália. (coord.). 2018. *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tota, Anna e Santos, Isabel. 2000. *A Sociologia da Arte. Do Museu Tradicional à Arte Multimédia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wall, Karin. 2003. "Famílias monoparentais". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43. Pp. 51-66.
- Yates, Steve (Ed.). 1995 [1998]. *Poéticas del Espacio*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Tribe, Mark et al. 2006. *New Media Art*. Bona: Tasche.
- Weber, Max. 1922 [1978]. *Economy and Society*. California: University of California Press.

AS GRAVAÇÕES EM VÍDEO COMO INSTRUMENTO NA APRENDIZAGEM SERVIÇO¹

MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA

IPVC, CEMRI

MANUELA BENVINDA VIEIRA GOMES CACHADINHA

Professora 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.

RESUMO

A realização de gravações em vídeo constitui um recurso estratégico no desenvolvimento de projetos de aprendizagem serviço. A aprendizagem serviço é uma metodologia pedagógica, atualmente utilizada em instituições do ensino superior que implica o envolvimento e intervenção dos estudantes na vida e problemas das comunidades locais. Esta pedagogia tem um caráter eminentemente social: aprende-se através do contacto com as pessoas e situações reais da comunidade. O conhecimento refletido e reflexivo sobre a comunidade local, as suas gentes e a sua cultura, muito beneficia com o recurso à realização de gravações de imagens e de sons. Estas gravações podem ser posteriormente visionadas em sala de aula e constituir objeto de reflexão e de estudo. As gravações em vídeo constituem também recursos para a construção de projetos de intervenção comunitária. Gravar imagens e sons de entrevistas realizadas a elementos da comunidade, fazer vídeos sobre paisagens naturais e humanas onde se retratam situações e problemas, permite repensar o que as pessoas dizem e fazem, permite construir perspectivas e ações de intervenção melhor delineadas e fundamentadas, ou seja, com uma mais valia social e pedagógica de qualidade superior. Temos atualmente em curso um projeto de desenvolvimento rural com recurso à aprendizagem serviço (Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development), neste projeto utilizamos as gravações em vídeo, realizados pelos próprios estudantes, como um dos instrumentos de conhecimento e de apoio nas ações de intervenção a propor.

PALAVRAS-CHAVE: Vídeo gravação, Aprendizagem serviço, Meios audiovisuais, Investigação sociológica.

ABSTRACT

The making of video recordings constitutes a strategic resource in the development of service learning projects. Service learning is a pedagogical methodology, currently used in higher education institutions that involves the involvement and intervention of students in the life and problems of local communities. This pedagogy has an eminently social character: it is learned through contact with the people and real situations of the community. Reflective knowledge about the local community, its people and its culture greatly benefits from making recordings of images and sounds. These recordings can later be viewed in the classroom and constitute an object of reflection and study. Video recordings also constitute resources for the construction of community intervention projects. To record images and sounds of interviews conducted with community members, make videos about natural and human landscapes where situations and problems are portrayed, allow us to rethink what people say and do, allows us to construct perspectives and intervention actions better delineated and grounded, that is, with a higher social and pedagogical value of superior quality. We currently have a rural development project with service learning (Rural 3.0: Service Learning for Rural Development), in this project we use the video recordings, made by the students themselves, as one of the instruments of knowledge and support in actions to propose.

KEYWORDS: Video recording, Service learning, Audiovisual media, Sociological research.

¹ Trabalho parcialmente suportado pelo Erasmus +, Programa da União Europeia, no âmbito do desenvolvimento do projeto intitulado "3.0- Service Learning for the Rural Development" | Promotor: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. *Acknowledgments - This work was partially co-funded by the Erasmus + Programme of the European Union, under the development of the project entitled "3.0- Service Learning for the Rural Development" | Promotor: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

1. INTRODUÇÃO

A utilização de filmes e de vídeo gravações na esfera educativa é uma realidade presente em muitas instituições de ensino e já não constitui novidade nos dias de hoje. Uma breve revisão da literatura no domínio permite verificar que o cinema, os filmes e as vídeo-gravações constituem recursos pedagógicos motivadores e úteis para alunos e professores.

Na nossa prática docente na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo temos recorrido ao cinema e aos filmes em diferentes situações pedagógicas e tal permite-nos afirmar que eles constituem mecanismos que permitem ultrapassar as estratégias educativas mais convencionais possibilitando um maior envolvimento, a promoção da reflexão e o desenvolvimento do espírito crítico nos estudantes.

Cabe referir que, a partir de finais do século XX, com a crescente utilização da tecnologia digital, tanto no cinema como na televisão e no vídeo, a palavra *filme* passou a ser usada, cada vez mais, como sinónimo de produto audiovisual, independentemente do suporte de captação ou de finalização. O Dicionário Houaiss (2001) já define ‘filme’ como “obra cinematográfica registada em filme”, mas também como “obra cinematográfica registada em qualquer suporte”. Embora reconhecendo a existência de nuances e especificidades conceituais, neste texto utilizaremos, por vezes, a palavra filme para designar a vídeo-gravação que foi objeto de algum tratamento artístico e técnico.

No presente ano letivo (2018/2019) envolvemo-nos num projeto de investigação onde participam diferentes países, diferentes Comunidades e Associações Locais e diferentes Instituições de Ensino Superior (Projeto *Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development*). Trata-se de um projeto com financiamento da União Europeia (Erasmus+ Programme) que visa, entre outras coisas, promover a colaboração entre as Instituições de Ensino Superior e as Comunidades e Associações Locais, tendo em vista o Desenvolvimento Rural. A metodologia privilegiada no referido projeto é a metodologia da Aprendizagem Serviço através da qual os estudantes se envolvem na vida e situações das comunidades locais, procurando conhecer os seus problemas e necessidades e colaborar na resolução e satisfação dos mesmos através da sua intervenção. A Escola Superior de Educação do IPVC, através de alguns dos seus docentes e alunos, encontra-se envolvida no referido projeto. Fazendo parte da equipa de investigação, procurei envolver alguns dos meus alunos (os alunos do 1º ano da unidade curricular de Sociologia do Envelhecimento II, do Curso de Licenciatura em Educação Social e Gerontológica) no projeto, com intenção de implementar uma experiência pedagógica no âmbito da Aprendizagem Serviço. Delineamos estratégias de conhecimento e intervenção numa Comunidade Local do concelho de Viana do Castelo, comunidade parceira do projeto, tendo como mediadora e facilitadora, na aproximação à comunidade, uma Associação Local.

No desenvolvimento da nossa ação pedagógica, na esfera da Aprendizagem Serviço, começamos por preparar a intervenção dentro da própria sala de aula procurando motivar os alunos para a importância do conhecimento das realidades comunitárias concretas e da intervenção nos problemas e situações reais. A ação prosseguiu com a construção de um guião de entrevista. Este guião de entrevista seria aplicado, pelos alunos sob orientação da professora, a um conjunto de pessoas idosas a residir na comunidade local. As entrevistas tinham como objetivo último conhecer algumas características sociodemográficas, alguns aspetos e problemas da vida quotidiana, algumas trajetórias de vida e algumas aspirações e ambições dos seniores a residir na comunidade. As entrevistas seriam gravadas em vídeo depois de obtido o consentimento para a realização das gravações. As gravações de imagens e sons obtidas sobre as entrevistas deveriam posteriormente ser visionadas e analisadas na sala de aula, servindo de base para a construção de um relatório de diagnóstico e para a elaboração de uma proposta de intervenção na comunidade. Esta intervenção deveria ter como atores fundamentais os estudantes e a população local.

As vídeo gravações constituiriam um instrumento de trabalho na construção de um plano de intervenção local mas também seriam um recurso na área da reflexão sociológica sobre o envelhecimento. Tratando-se de alunos de uma unidade curricular de Sociologia do Envelhecimento é imprescindível que os alunos desenvolvam competências da análise sociológica sobre os processos de envelhecimento, dando especial atenção aos contextos comunitários e institucionais em que os mesmos se desenrolam. As gravações efetuadas visariam também contribuir para o próprio aperfeiçoamento da técnica de entrevista utilizada pelos estudantes. Visionando as gravações, todos poderiam verificar onde e como se poderia aperfeiçoar a

forma de relacionamento com os entrevistados, a forma de colocar as questões e decidir sobre as melhores opções e atitudes a tomar durante um processo de inquirição.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1. A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE VÍDEO FILMES E GRAVAÇÕES

Na educação atual é vulgar o recurso às novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. O acesso à televisão, aos computadores, aos telemóveis e à internet vieram facilitar a circulação de informação, de imagens e de sons, outrora impensável. O potencial educativo dos meios de comunicação de massa, em especial dos audiovisuais é, para nós, inquestionável. Trata-se de um fenómeno que não se limita à realidade portuguesa e que faz parte do processo de globalização das sociedades do presente.

No passado, momentos houve em que o audiovisual chegou a ser visto pelos educadores mais tradicionalistas como uma afronta à educação formal, no sentido em que se mostrava muito mais interessante do que as aulas tradicionais. Os alunos, habituados a ficar horas à frente do ecrã da televisão ou de uma tela de cinema, encantados com os efeitos especiais, a ficção, a música e outros pormenores tecnológicos, já não se motivavam tanto diante de um quadro de ardósia da sala de aula tradicional ou de uma página de um livro em papel. Tornava-se urgente que a educação e a didática tradicionalistas se adequassem às mudanças sociais radicais que a difusão das novas tecnologias implicava. A mudança tinha mesmo que acontecer e aconteceu.

Tal como é referido por alguns autores, atendendo à diversidade de saberes e conhecimentos veiculados nos e pelos filmes, é possível e necessário ultrapassar a conceptualização do cinema como simples instrumento de lazer, como estímulo audiovisual ou como uma mera ilustração da realidade. É importante e necessário trazer para a esfera da educação e da didática a reflexão e a investigação sobre como os filmes e as imagens influenciam, socializam, aculturam e educam as pessoas. Neste contexto, pode-se partir de uma análise de natureza sociocultural dos conteúdos cinematográficos para produzir uma didática que sinalize, identifique e reflita as questões sociais, sociológicas, antropológicas e pedagógicas que estão contidas e envolvem as produções fílmicas, artísticas e culturais (Cachadinha, Moura e Almeida, 2017).

Na esfera educativa e escolar, consideramos importante e necessário que o visionamento de filmes e gravações em contexto de sala de aula seja objeto de reflexão e análise crítica, no sentido de consciencializar os alunos das eventuais limitações e preconceitos, de diferentes naturezas, subjacentes a determinados conteúdos cinematográficos e fílmicos. Ver e analisar filmes implica, antes de mais, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam (Cachadinha, Moura e Almeida, 2017; Duarte, 2002).

Relativamente ao processo de aprendizagem promovido por uma exibição audiovisual, Moraes (2001) refere que tanto o cinema quanto o vídeo podem estimular uma forma de conhecimento ao acionar operações articuladas de memória, atenção, raciocínio e imaginação. Neste contexto há que salientar a sua eficácia no processo que conduz à aprendizagem significativa, em contraposição à simples memorização. Ao projetar um filme, o professor pode chamar a atenção do aluno para aspetos que, sem tal projeção, não estariam visíveis, mas que podem vir à tona com as emoções e memórias suscitadas pelo próprio vídeo filme.

Referindo a missão do audiovisual nas escolas, Ferrés (1995) afirma que os programas didáticos baseados no vídeo podem ser simplesmente um meio de informação. O que acontece com frequência. Porém, eles podem transformar-se também num excelente instrumento para que o aluno aprenda a formular perguntas, para que aprenda a expressar-se e para que aprenda a aprender, questionando e questionando-se.

É também importante referir que a elaboração de gravações em vídeo constitui um recurso quando se quer fazer observação de pessoas e de situações, na esfera das Ciências Sociais e Humanas. Fixar imagens de contextos, gravar sons e imagens de conversas permite aos investigadores e aos alunos revisitarem as situações observadas e estudadas inicialmente. Permite também aprofundar as observações iniciais e reinterpretar as situações e factos investigados.

Pensando nalguns inconvenientes que podem advir das gravações em vídeo na investigação social, podemos dizer que a presença do vídeo gravador, como instrumento ou recurso de pesquisa, em alguns casos

ou situações, pode causar inibição ou constrangimento, nos entrevistados. Noutros casos, o observado/entrevistado poderá assumir um papel que não é o seu, desempenhando um papel ou personagem que pouco tem a ver com ele, ou seja, ele pode incorporar o personagem que ele acha que o investigador quer ouvir. Em qualquer das situações referidas, cabe aos investigadores e aos entrevistadores avaliarem as situações concretas e ponderarem sobre as vantagens e as desvantagens da gravação de imagens e sons. Em síntese, e na sequência do que é afirmado por Mead (1963) e Flick (2005), a utilização da câmara de filmar na investigação social permite o registo pormenorizado de factos e oferece uma visão mais compreensiva e holística dos estilos e condições de vida. Possibilita o transporte de artefactos e a sua apresentação como quadros, assim como a ultrapassagem dos limites do tempo e do espaço. A câmara de filmar consegue captar realidades e processos que, por vezes, são demasiado complexos e rápidos de mais para o simples olhar humano.

2.2. A APRENDIZAGEM SERVIÇO

As discussões atuais sobre inovação e qualidade na educação não incidem exclusivamente nas habilidades ou capacidades (básicas, cívicas ou tecnológicas) que os jovens deveriam adquirir para alcançarem um desenvolvimento pleno nas sociedades nas quais vivem, mas também (e cada vez mais) no sentido que eles dão à escola, ao processo de aprendizagem e ao conteúdo curricular. A falta de significado prático do currículo escolar, isto é, a percepção, por parte dos estudantes, de que os conteúdos programáticos e a forma de os ministrar estão pouco relacionados com a vida deles, com as atividades quotidianas que realizam e não se apresentam como funcionais para o futuro deles é identificada como um dos elementos que intervém no abandono e no insucesso escolar (World Bank Group, 2018). Pensamos que é necessário superar a separação entre o ensino teórico e o trabalho prático. Neste contexto, a metodologia da aprendizagem serviço tem sido apresentada como uma alternativa benéfica, quer para estudantes quer para os participantes (cidadãos) das comunidades locais.

Josep M. Puig Rovira, no portal Eduforics, definiu aprendizagem serviço da seguinte forma: “se trata de uma proposta educativa que combina em uma só atividade a aprendizagem de conteúdos, habilidades e valores com a realização de tarefas de serviço à comunidade. Um projeto no qual os participantes se formam ao se enfrentarem a necessidades reais do seu contexto” (Rovira, 2018).

A aprendizagem serviço é uma metodologia educativa e pedagógica que combina o compromisso social com a aquisição e educação de competências profissionais, metodológicas e sociais dos alunos e respetivas habilidades técnicas e interdisciplinares. Implica um trabalho social, pedagógico e de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Tal como é referido por García-Peinado e Aramburuzabala (2013) e Jacoby (1996), a aprendizagem serviço é uma forma de aprendizagem experiencial que integra o serviço à comunidade com o ensino e a reflexão para enriquecer a experiência de aprendizagem, ensinar a responsabilidade cívica e fortalecer as comunidades.

Trata-se de uma metodologia que tem as suas raízes teóricas no pensamento de John Dewey e de outros teóricos “pragmatistas experienciais” sobre a educação experiencial de adultos.

Tal como é mencionado em Cachadinha (2015) John Dewey escreveu diversos trabalhos embora a literatura refira especialmente dois: *Democracy and Education* (1ª edição em 1916) e *Experience and Education* (1ª edição em 1938).

A conceção da educação de Dewey apresenta-se de natureza antropológica: baseia-se nas capacidades de desenvolvimento que denomina “crescimento”. Na sua visão otimista, a democracia é instrumental neste processo de crescimento ilimitado (Finger & Asún, 2003). Este autor atribui à espécie humana um conjunto de capacidades específicas e características: construir ferramentas, linguagem e plasticidade. Nesta lógica, a espécie humana tem a capacidade de moldar, cada vez melhor, o ambiente, tornando a natureza humanizada. Para este autor a humanização da natureza é uma missão e o próprio ser humano constitui a consciência da natureza. O autor não perspetiva a destruição da natureza por parte da humanidade. Nesta lógica, a ciência representa uma ferramenta para o desenvolvimento e para o crescimento. A ciência

constitui a plasticidade aplicada. A educação e a aprendizagem, tal como a ciência, apenas fazem sentido como parte do processo de humanização, desenvolvimento e crescimento. Acresce que a aprendizagem, a educação e a ciência não são fins, em si mesmas, mas são, sobretudo, funções no processo global de humanização. Em síntese, esta filosofia defende que a aprendizagem é sempre parte de um processo de crescimento antropológico mais abrangente. Entende-se que quaisquer problemas que ocorram durante este processo constituem oportunidades de aprendizagem e que o que for bom para o ser humano individual será também bom para a própria sociedade (Cachadinha, 2015).

Tal como é referido em Cachadinha (2015) e em Finger e Asún (2003), na teoria de Dewey, a educação desempenha um papel fundamental no que diz respeito ao progresso dos processos de humanização, desenvolvimento e crescimento. Nesta lógica, a educação apresenta três funções principais. Uma primeira função é *preparar* as pessoas e socializá-las nos costumes fundamentais da sociedade. Uma segunda função é a de *potenciar* a inovação e a criatividade. Uma terceira função é a de *umentar* a capacidade de ação e de resolução de problemas. A educação deve também garantir a todos os membros da comunidade a oportunidade de ter experiências significativas e de aprender com as mesmas. A diversidade e a equidade são fundamentais: quanto mais diversificada for a comunidade, maior será a capacidade de inovação; e quanto maior for a igualdade para participar, maior será também a capacidade de crescimento de desenvolvimento.

Segundo Dewey, tal como a espécie humana aprende com as experiências, também o indivíduo aprende através das suas experiências consciencializadas. A aprendizagem experiencial deste autor, e de outros pragmatistas, tem como referência a experimentação científica. Ou seja, os observadores/cientistas têm uma ideia/teoria, fazem uma experiência real, confirmam ou não a ideia/teoria e modificam esta em consequência da experiência. Nesta lógica, a reflexão é insuficiente nos processos de aprendizagem. Existe um ciclo mais complexo em que a reflexão vai sempre sendo moldada pelas novas experiências reais.

Segundo Apple (1996), e Cachadinha (2015) apesar de Dewey não ter construído nenhuma teoria específica da educação de adultos, ele influenciou toda a educação anglo-saxónica e americana. A sua visão ampla do campo educativo coaduna-se perfeitamente com a educação de adultos: é para todos, por todo o tempo e em todo o lado. Nesta ótica, existe também uma ligação entre a educação e a democracia: deve ser para todos e não é apenas um conteúdo ou uma técnica mas é também um meio de fazer progredir o processo de humanização, respeitando o indivíduo que experimenta. Neste contexto, Dewey constitui também um fundador da aprendizagem experiencial: as experiências são um material de construção das aprendizagens e a ação é uma parte implícita no ciclo de aprendizagem. Isto implica “aprender fazendo”. Esta ideia constitui também um princípio da aprendizagem serviço.

Tal como é referido por Cachadinha (2015), os críticos de Dewey acusam-no de ser vago e abstrato no seu ideal máximo de “desenvolvimento e crescimento”. Preconizam que este ideal é, realmente, um processo transformado num fim em si mesmo, enquanto a educação, a aprendizagem, a diversidade e a democracia constituem meios para levar mais longe este processo. Alguns críticos de Dewey acusam-no também de ter uma conceção mítica da ciência, a qual não é apenas um instrumento para o desenvolvimento mas constitui, além disso, um modelo geral para a aprendizagem. É criticado por ter uma visão mais filosófica do que sociológica ou política da educação (Finger e Asún, 2003).

Ainda na perspetiva de Finger e Asún (2003) e de Cachadinha (2015), outro autor a considerar dentro da corrente pragmática e experiencial é Eduard Lindeman. Este autor introduziu, na prática, a obra de Dewey no campo da educação de adultos. Por este facto começou a ser considerado o fundador da educação de adultos nos Estados Unidos (Brookfield, 1987). Poderemos considerar que Lindeman e Dewey têm uma filosofia da aprendizagem que é comum. Lindeman concretizou-a mais ao situá-la no campo social.

Para este autor, a educação de adultos “é uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objetivo é indagar o significado da aprendizagem” (Finger e Asún, 2003: 42). Lindeman utiliza o termo “significado” numa perspetiva sociológica, ou seja, é o esforço para atribuir coerência à vida fragmentada das pessoas que habitam e trabalham num ambiente industrial. Citando este autor:

“A educação de adultos é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; (...) uma técnica de aprendizagem para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência” (Lideman, 1925: 3 [citado por Brookfield, 1987: 122]).

Tal como é referido por Finger e Asún (2003), metodologicamente, Lindeman começou por dar ênfase às situações concretas e às experiências vividas (e não às disciplinas), tal como Dewey. Também aqui, o objetivo da educação de adultos é fazer avançar o processo de desenvolvimento (quer dos indivíduos quer da espécie humana), sendo que os conteúdos constituem apenas um instrumento para alcançar o referido objetivo. Esta ótica pragmatista teve grande impacto na educação de adultos, uma vez que levou ao desenvolvimento de muitas técnicas que facilitam a aprendizagem pelos próprios. Acresce que também dele (Lindeman) provém a ideia (muito divulgada) segundo a qual o que conta é o facto de as pessoas aprenderem e não o que aprendem, ideia que foi posteriormente retomada pela educação de adultos humanista. Lindeman defende como método didático, na educação de adultos, os grupos de discussão, o trabalho de grupo e a aprendizagem colaborativa. Também aqui encontramos convergência com as práticas da aprendizagem serviço.

Em síntese, Lindeman aplicou o pensamento de Dewey ao campo da educação de adultos, enriquecendo-o com alguns instrumentos metodológicos. No entanto, todas as críticas que foram feitas a Dewey também se aplicam a Lindeman. Após Lindeman, a educação de adultos de tradição pragmatista tomou dois rumos distintos: a aprendizagem experiencial, por um lado, e o interacionismo simbólico, por outro lado (Finger e Asún, 2003).

A aprendizagem experiencial constitui uma temática muito referida na literatura da educação de adultos (Boud et al., 1993). Um dos principais autores frequentemente associado a este tipo de aprendizagem é David Kolb e a sua obra intitulada *Experiencial Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1984) constitui aqui uma referência incontornável. A aprendizagem serviço encontra muitas das suas raízes teóricas nestas perspetivas pragmáticas e experienciais.

Na atualidade, entende-se que a aprendizagem serviço permite desenvolver nos alunos em variado leque de competências e capacidades. Tal como referem García-Peinado e Aramburuzabala (2013), os benefícios da aprendizagem serviço na formação dos estudantes têm sido amplamente documentados nas últimas décadas.

A investigação demonstrou que a prática melhora o desempenho académico e as capacidades de análise, síntese e avaliação dos conhecimentos em relação aos problemas tal como se encontram no mundo real. Depois da sua participação em atividades de aprendizagem serviço muitos estudantes consideram que a aprendizagem realizada é autêntica e importante (Zull, 2002).

Relativamente às habilidades ou competências sociais, a investigação indica que a aprendizagem serviço favorece o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à participação ativa nas comunidades locais e melhora as habilidades de liderança, comunicação e trabalho em equipa (García-Peinado e Aramburuzabala, 2013).

Segundo as mesmas autoras, cabe ainda referir que os estudantes envolvidos em projetos de aprendizagem serviço demonstraram uma maior compreensão dos problemas sociais e um conhecimento mais profundo e aceitação das diferentes culturas e etnias, ou seja, desenvolveram competências interculturais. Neste contexto, podemos afirmar que é maior a consciência de seus próprios preconceitos (García-Peinado & Aramburuzabala, 2013; Rice e Brown, 1998; Vadeboncoeur et al., 1996).

É também de salientar e segundo as autoras já antes referidas (García-Peinado e Aramburuzabala, 2013) que, em muitos casos, a aprendizagem serviço significa uma experiência emocional positiva para os alunos, pois pode aumentar a autoestima.

Na perspetiva de Butcher et al. (2005) e de Kolb (1984) a reflexão planificada e orientada, com a ajuda do

professor, permite aos alunos observar que a experiência, o conhecimento e as habilidades que estão adquirindo na aprendizagem serviço estão intimamente relacionados com as suas próprias vidas e com a sua comunidade. Isso provoca um maior interesse e confiança nas suas aprendizagens e esforços, de forma que o estudante é cada vez mais capaz de formular as suas próprias ideias e testá-las, aplicando-as em novos contextos.

3. A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SERVIÇO EM CURSO

3.1. COMO SURTIU A EXPERIÊNCIA E A SUA PLANIFICAÇÃO.

No contexto do projeto *Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development*, financiado pela União Europeia (*Erasmus+ Programme*) em que estamos envolvidos, verificamos a necessidade de desenvolver um projeto de aprendizagem serviço, tendo em vista a contribuição para o desenvolvimento rural e implicando os nossos alunos de diferentes cursos e com a participação de uma Comunidade Local e de uma Associação Local também parceiras no mesmo projeto.

A Comunidade Local participante no projeto é uma União de Freguesias do Concelho de Viana do Castelo que apresenta uma estrutura demográfica onde se notam características de envelhecimento devido ao peso demográfico da população com mais de 65 anos. Este envelhecimento demográfico é também uma característica comum a muitas outras zonas de Portugal e da Comunidade Europeia, sobretudo das zonas mais rurais. Neste contexto, é necessário referir o aumento da esperança média de vida e o declínio da natalidade e da fecundidade como fatores demográficos explicativos do referido envelhecimento, nas últimas décadas.

O projeto, acima mencionado, iniciou-se em janeiro do ano letivo de 2018-2019 e decidimos implicar, na experiência aqui relatada, uma das turmas em que lecionávamos no segundo semestre do mesmo ano escolar. Escolhemos uma turma de alunos do 1º ano do Curso de Licenciatura em Educação Social Gerontológica onde lecionávamos a Unidade Curricular de Sociologia do Envelhecimento II. Esta é uma Unidade Curricular de natureza teórico-prática e que tem como principais objetivos:

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

Nesta unidade curricular, uma das tarefas previstas é a realização pelos alunos de um conjunto de entrevistas a pessoas idosas tendo em vista o conhecimento das características da sua vida diária, das suas atividades e relacionamentos sociais quotidianos, da sua satisfação com a vida, das suas dificuldades e aspirações e também das histórias de vida. Estas entrevistas permitirão avaliar as realidades de vida concretas, a qualidade de vida e, de alguma forma, perceber e pensar o que poderia ser feito para melhorar a vida das pessoas mais velhas. Foi no âmbito destas atividades da Unidade Curricular que concebemos a introdução da experiência da aprendizagem serviço com esta turma de alunos. A introdução desta experiência, caso ela resultasse, poderia melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e poderia contribuir para um maior benefício social da própria Comunidade, através dos seus idosos.

Neste contexto, planificamos a implementação das atividades relativas à realização das entrevistas a idosos, residentes na Comunidade Local participante no projeto. Contactamos a Associação Local parceira no projeto e dialogamos com as representantes desta Associação sobre a nossa intenção de realização das entrevistas a pessoas da comunidade local, tendo obtido a colaboração da referida associação relativamente ao contacto dos idosos que poderiam ser entrevistados e ao transporte dos nossos alunos desde a Escola até à Comunidade Local onde seriam efetuadas as entrevistas. Agendamos a visita e as entrevistas com a antecedência de algumas semanas para que houvesse tempo de preparação prévia por parte dos nossos alunos.

Foi realizada uma sessão teórica com os alunos da turma escolhida sobre a metodologia da aprendizagem serviço e foram fornecidas algumas informações sobre os benefícios da utilização desta metodologia quer para os alunos que para os elementos da Comunidade.

Relativamente à preparação dos alunos para a realização das entrevistas, houve necessidade de construção prévia de um guião de entrevista que seria igual para todos os alunos da turma. Este guião foi elaborado pela professora e era constituído por blocos de perguntas relativos aos aspetos a conhecer sobre a vida das pessoas entrevistadas.

O guião de entrevista foi distribuído, previamente, aos alunos para que pudessem preparar a sua intervenção. Sugeriu-se que a turma se dividisse em grupos de três alunos. Cada grupo de alunos deveria fazer pelo menos uma entrevista a um sénior da comunidade local. Um dos elementos do grupo deveria colocar as questões ao idoso entrevistado, outro elemento do grupo procederia à gravação em vídeo da situação de entrevista e o outro elemento poderia tirar notas escritas sobre a situação observada. Os alunos foram avisados de que as gravações das entrevistas apenas poderiam acontecer após a obtenção do consentimento por parte dos entrevistados. Houve também o cuidado de informar os alunos sobre a eventual necessidade de reajustamento dos grupos inicialmente formados em função do número de potenciais entrevistados que viessem a comparecer no local previsto para a realização do inquérito.

Na aula prática da semana anterior ao início da realização das entrevistas, os alunos da turma fizeram um ensaio sobre o processo de entrevista que iria acontecer. Treinaram a forma de realizar a entrevista e a forma de colocar as perguntas. Todos deveriam conhecer muito bem o guião e as perguntas. Treinaram a forma de contornar a situação das eventuais não respostas e o processo de passagem de umas questões para outras, de forma que se minimizasse o número de não respostas e que a deontologia própria de uma situação de entrevista fosse respeitada.

Depois das entrevistas efetuadas haveria que realizar a tarefa de transcrição das mesmas e haveria que visionar e analisar os vídeos gravados no sentido de perceber tudo aquilo que tinha acontecido durante a entrevista. O objetivo das referidas tarefas seria a construção de um relatório sobre a experiência e sobre os seus resultados. No final do referido relatório deveria apresentar-se uma proposta exequível e fundamentada de intervenção local junto da população sénior da comunidade.

3.2. COMO FOI IMPLEMENTADA A EXPERIÊNCIA

Com a colaboração da Associação Local participante no projeto, agendamos a realização das entrevistas para dois dias diferentes. Este agendamento teve a ver com o número de pessoas idosas com disponibilidade para ser entrevistadas em cada data e com a capacidade do próprio meio de transporte disponível para levar os alunos até à Comunidade Local que dista alguns quilómetros da escola onde os alunos têm habitualmente as suas aulas.

Assim, dividimos a turma de alunos em dois grandes grupos. Um grupo deslocar-se-ia à comunidade numa das datas previstas e o outro deslocar-se-ia na outra data. O ponto de partida seria a escola e no ponto de chegada, na comunidade local, os seniores a entrevistar estariam reunidos num local conseguido pela Associação Local participante no projeto e que intermediou no processo de contacto com os entrevistados. Na primeira data agendada, o local de encontro dos nossos alunos com os entrevistados foi um Centro de Convívio existente na Comunidade Local e que era um ponto de encontro habitual dos seniores da aldeia. Este Centro de Convívio dispõe de várias salas, o que permitiu efetuar as entrevistas distribuindo os entrevistados e os entrevistadores por vários espaços, de forma a que não houvesse demasiado ruído que perturbasse cada uma das entrevistas que estava a decorrer.

Devido ao número de idosos presentes na primeira data houve necessidade de reajustar o número de alunos por grupo entrevistador. As gravações em vídeo das entrevistas foram efetuadas recorrendo aos telemóveis pessoais dos alunos, o que depois teve algumas consequências técnicas menos positivas, em nosso entender. No contexto das referidas dificuldades técnicas, decidimos que os instrumentos de gravação deveriam, futuramente, ser outros.

Nesta primeira visita à comunidade local, pudemos constatar que os idosos frequentadores do Centro de Convívio presentes apresentavam situações de lucidez, de boa capacidade de comunicação oral e que todos tinham mais de 70 anos. Pudemos também verificar que estas pessoas tinham alguma autonomia, ou seja, capacidades de movimentação física e de decisão sobre as suas vidas. A presença habitual naquele centro faz-se, sobretudo, por motivos de socialização e de evitamento do isolamento.

Devemos dizer que todos os idosos previstos para entrevistar, na primeira data, compareceram no local de entrevista e foram entrevistados, tendo todos autorizado a gravação das entrevistas. Nesta experiência constatamos uma excelente colaboração por parte de todos os envolvidos, o que constituiu uma espécie de estímulo par continuarmos a experiência com as devidas adaptações no sentido da melhoria dos resultados.

Antes da segunda data agendada para a realização das entrevistas na Comunidade Local, procuramos obter câmaras de gravação de vídeo mais adequadas do que os telemóveis dos alunos. Pedimos a colaboração de meios técnicos e equipamentos da nossa escola. Conseguimos algumas máquinas emprestadas que nos acompanhariam nas entrevistas. Obtivemos também a colaboração de alguns alunos de um Curso Técnico Superior Profissional de Artes e Tecnologia que nos acompanhariam na visita à Comunidade Local e ajudariam na gravação das entrevistas de forma a que se melhorasse a qualidade dos filmes obtidos sobre as entrevistas.

Na segunda data agendada, deslocámo-nos à Comunidade Local para realizar as nossas entrevistas. Estas aconteceram num Centro de Dia da aldeia frequentado habitualmente pelos idosos. Devemos dizer que todos os entrevistados previstos compareceram no local e autorizaram a gravação das entrevistas.

É de salientar que, nesta segunda visita, tivemos algumas dificuldades de natureza logística pois o número de pessoas presente era superior ao da primeira visita e também as condições do espaço para a realização das entrevistas eram diferentes, tendo-se gerado algum ruído inicial que depois foi superado. Nesta segunda visita, estavam presentes os entrevistados e outras pessoas que frequentavam o centro e que não apresentavam condições objetivas para serem entrevistadas (dificuldades visíveis de comunicação e problemas de saúde).

Uma apreciação global do segundo grupo de entrevistados permite-nos dizer que ele é muito mais heterogéneo do que o primeiro grupo. Esta heterogeneidade verifica-se quer em termos de idades quer em termos de condições físicas e psicológicas observáveis. Neste segundo grupo de pessoas, encontramos alguns idosos muito dependentes, em termos físicos e psicológicos, e com maiores dificuldades de comunicação. Estes factos constituíram impedimentos para que fossem realizadas entrevistas a estas pessoas. Neste segundo grupo de pessoas encontramos também indivíduos que ainda não tinham 60 anos mas que, por motivos de saúde, se encontravam no Centro de Dia comunitário.

Pudemos perceber que a presença das pessoas neste Centro de Dia acontece sobretudo por motivos de falta de autonomia, devido a problemas de saúde. Estas pessoas residem habitualmente com familiares, em suas casas. Mas, devido à situação de dependência, durante o dia e enquanto os familiares trabalham, os indivíduos estão no Centro de Dia comunitário para receberem os apoios e cuidados de que carecem. Entendemos que as duas visitas efetuadas à Comunidade Local, com apoio da Associação Local, constituíram experiências pedagógicas positivas e produtivas. Os locais de encontro onde se efetuaram as entrevistas apresentavam características sociais e sociológicas diferentes, constituindo as duas situações locais de observação e de análise dos fenómenos associados ao envelhecimento e à vida das comunidades locais.

4. CONCLUSÕES

As duas deslocações à Comunidade Local que efetuamos com os nossos alunos no âmbito da experiência de aprendizagem serviço aqui relatada permitiram-nos constatar alguns aspetos relevantes relativos às características da própria comunidade observada. Trata-se de uma comunidade com evidentes raízes rurais onde a ruralidade está presente nas atividades agrícolas visíveis na paisagem. Existem vastas áreas cultivadas. Contudo, verificamos que já não se trata de uma agricultura tradicional, com recurso ao trabalho

braçal humano e à força animal. O tipo de atividades agrícolas visíveis na paisagem denota a existência de maquinaria e tecnologia na prática das atividades agrícolas. Encontramos agricultura feita, por exemplo, em estufas. Soubemos, através das entrevistas, da existência da introdução de novos cultivos que, até há poucos anos, não faziam parte da agricultura tradicional desta área geográfica. A paisagem da comunidade está também marcada por alguma urbanização. Estão visíveis novas construções de edifícios e nota-se o reordenamento e recuperação de algumas casas mais antigas.

Durante as entrevistas percebemos também que muitos familiares dos seniores entrevistados a residir na aldeia já aí não trabalham e já não fazem da prática agrícola a sua atividade fundamental. Estas entrevistas permitiram também perceber que, no seu passado, os seniores praticavam uma agricultura com características diferentes daquela que é praticada hoje e que recorriam à sua força física para trabalhar os campos. Muitos destes seniores afirmam que o trabalho agrícola continua a ser a sua atividade preferida, apesar de todos eles já estarem reformados e de muitos deles já não disporem de condição física que permita a prática das atividades agrícolas tradicionais.

A observação efetuada com os nossos alunos na comunidade local permitiu-nos também verificar a existência de uma grande heterogeneidade nas situações e condições de envelhecimento das pessoas. Muitas destas pessoas idosas, durante a sua vida ativa laboral, dedicaram-se às atividades agrícolas na comunidade local e também noutros locais. Muitos dos entrevistados estiveram migrados em diferentes locais de Portugal e do estrangeiro durante a sua vida ativa, tiveram um passado migratório e depois regressaram à sua terra natal após a aposentação. Esta realidade está de acordo com o que é retratado noutras investigações efetuadas na área geográfica circundante (Cachadinha, 2015).

A experiência de aprendizagem serviço efetuada ainda não está completamente terminada pois o projeto *Rural 3.0: Service Learning for de Rural Development* está no início e os próprios alunos implicados ainda não concluíram nem os seus relatórios nem as suas propostas de intervenção na comunidade. No entanto, após termos sondado os alunos sobre as suas opiniões relativamente à experiência efetuada, podemos afirmar que houve uma perceção e receção muito positivas relativamente ao trabalho efetuado. Os alunos manifestaram mesmo vontade de continuar a implementação desta metodologia de trabalho pedagógico e de contacto com a comunidade. Disseram querer repetir as visitas à Comunidade Local para conhecerem melhor a realidade e fazerem trabalho comunitário. Houve uma clara perceção de que o simples facto de irem entrevistar e conversar com os idosos já foi algo muito benéfico para os alunos e para os próprios entrevistados que falaram, de forma entusiástica, com os jovens entrevistadores.

No entanto, através de um pequeno inquérito efetuado aos nossos alunos, pudemos perceber que não há um domínio teórico nem uma consciência real sobre o valor da aprendizagem serviço na sua vertente pedagógica no ensino superior. Os alunos gostaram da experiência efetuada, querem repetir mas não conseguem argumentar, de forma consistente, sobre as razões e importância destas experiências. Ficamos com a perceção de que deveremos, futuramente, preparar antecipadamente, com mais tempo e com mais recurso pedagógicos e materiais, as deslocações às comunidades no âmbito da aprendizagem serviço.

O vídeo como instrumento na aprendizagem serviço revelou-se um recurso com grandes potencialidades pois as situações vividas durante as deslocações à Comunidade Local puderam posteriormente ser revisitadas e reanalisadas, na sala de aula e mais longe das “emoções” dos momentos da visita. A existência de filmes e gravações sobre as entrevistas efetuadas e sobre os locais onde foram realizadas permitiu um outro olhar para as situações e possibilitou a observação de pormenores fundamentais, tais como a reação mais ou menos emocional dos inquiridos, as suas expressões de agrado ou desagrado com as perguntas e as hesitações nas respostas. A análise destes pormenores revela-se fundamental para o aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha de dados e para a melhoria das práticas de aprendizagem serviço.

Nos dois momentos em que efetuamos as visitas, e na hora, houve necessidade de fazer algumas adaptações advindas da situação real, de alguns constrangimentos inerentes aos meios técnicos disponíveis e ao próprio espaço físico. Certamente que, numa próxima intervenção, haverá necessidade de uma melhor preparação técnica, por parte dos alunos e da professora, para realizar as gravações em vídeo e haverá também necessidade de dispor de mais câmaras adaptadas e ajustadas às condições dos locais de gravação.

No entanto, podemos dizer que os alunos envolvidos na experiência manifestaram uma elevada capacidade de adaptação às situações reais e de superação dos pequenos problemas imprevistos. Estas atitudes de colaboração positiva por parte dos alunos levam-nos a pensar que houve alguma perceção da importância e valor pedagógico da experiência.

As propostas de intervenção local no âmbito da aprendizagem serviço ainda não foram apresentadas pelos alunos. Contudo, atendendo à observação efetuada durante as duas visitas e atendendo ao que nos foi dito por alguns dos entrevistados relativamente às suas atividades preferidas e às perspetivas de atividades que gostariam de desenvolver, podemos desde já conceber projetos de intervenção que contemplem o diálogo intergeracional e que incluam a realização ponderada de alguma prática agrícola adaptada à condição física dos participantes e às preferências dos habitantes da Comunidade. Pensamos que na construção destes projetos de intervenção comunitária será fundamental a participação quer dos estudantes do ensino superior quer das pessoas e Associações Locais, devido ao conhecimento, ao enraizamento e à capacidade de penetração local que estas apresentam.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, Michael. 1996. *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- Boud, David et al. (eds.). 1993. *Using Experience for Learning*. Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brookfield, Stephen. 1987. Eduard Lindeman. Em Jarvis, Peter (ed.). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Routledge.
- Butcher, Jude et al. 2005. *Engaging community-Service or learning?* Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Cachadinha, Manuela. 2015. *Fatores interculturais no envelhecimento autónomo: estudo de um grupo de seniores residente na área urbana de Viana do Castelo*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cachadinha, Manuela et al. 2017. "Exploração de filmes como estratégia pedagógica". Em José Ribeiro et al (coord.), *Encontros de Cinema. 5ª Conferência Internacional de Cinema de Viana*. Ebook: Pp. 124-134. Disponível em: <http://www.ao-norte.com/img/recursos/publicacoes/conferencia016.pdf>
- Dewey, John. 1964. *Democracy and Education*. London: Macmillan.
- Dewey, John. 1971. *Experience and Education*. London: Collier-Macmillan.
- Duarte, Rosália. 2002. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferrés, Joan. 1995. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda.
- Finger, Matthias e Asún, José. 2003. *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- García-Peinado, Rocío e Aramburuzabala, Pilar. 2013. "Traspassando os muros da Universidade com o Aprendizado-Serviço". Em Moreira, Camila et al. (Org). *De dentro pra fora, de fora pra dentro. A educação universitária para além dos muros da academia*. Natal/RN: Sebo Vermelho/PROEX-UFRN. Pp 37-60.
- Houaiss, Antônio. 2001 "Dicionário da língua portuguesa", Rio de Janeiro: Ed. Objetiva,
- Jacoby, Barbara. 1996. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lindeman, Eduard. 1925. *What is Adult Education?*. Unpublished manuscript. Columbia University, Butler Library: Lindeman Archive.
- Mead, Margareth. 1963. "Antropology and the Camera". Em Morgan, Willard (Ed.). *The Encyclopedia of Photography, Vol. I*. New York: Greystone. Pp. 163-184.
- Moraes, Victor. 2001. *Uma representação videográfica na arquitetura*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Rice, Kathleen e Brown, Jane. 1998. "Transforming educational curriculum and service-learning". *Journal of Experiential Education*, 21 (3): Pp. 140-146.
- Rovira, Josep. 2018. *EDUforics*. Disponível em: <http://www.eduforics.com/es/las-10-aprendizaje-servicio/>. Acedido em: 07-04-2019.

- Vadeboncoeur, Jenner et al. 1996. "Building democratic character through community experiences in teacher education". *Education and Urban Society*, 28(2): Pp. 189-207.
- Zull, James. 2004. *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- World Bank Group. 2018. *Learning to Realize Education Promises*. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acedido em: 08-04-2018

O PLANO NACIONAL DE CINEMA NO CONTEXTO DAS REDES SOCIAIS: UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

JOÃO PINTO¹
CIAC-UAlg

TERESA CARDOSO
UAb

ANA ISABEL SOARES
CIAC-UAlg

JOÃO PINTO

Mestre em pedagogia do Elearning, doutorando em Média-Arte Digital pela Universidade Aberta e investigador colaborador do Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Universidade Aberta. Realiza investigação em Cinema, Educação e Redes sociais no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Universidade do Algarve.

TERESA CARDOSO

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Francês/Inglês) pela Universidade de Coimbra e Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. Desde 2007, docente da Universidade Aberta e membro do LE@D, com atividade científica nas áreas da educação aberta, aprendizagem móvel e TIC em contextos educacionais.

ANA ISABEL SOARES

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português/Inglês) e Doutorada em Teoria da Literatura, pela Universidade de Lisboa, onde também completou uma investigação de pós-doutoramento sobre cinema português e poesia. Professora Auxiliar na Universidade do Algarve (UAlg) e membro do CIAC, com atividade científica nas áreas da Teoria da Literatura, com enfoque em obras multiartísticas, fílmicas e literárias.

RESUMO

Este texto apresenta uma investigação em curso que tem por objeto a iniciativa governamental Plano Nacional de Cinema, e por fundamentos enquadradores noções da educação aberta e dos audiovisuais, pensada sob a tríade teórica Educação/Cinema/Redes Sociais. Começamos por expor a relação do cinema com a educação e as redes sociais, no contexto dos estilos de vida digitais da atual sociedade, e a importância de desenvolver/disseminar as literacias dos vários *media*. Com esta investigação, pretendemos compreender de que modo o Plano Nacional de Cinema tem feito uso das redes sociais digitais *online*. Procuramos também sistematizar boas práticas e definir um conjunto de recomendações, para que o recurso a tais ferramentas seja o melhor possível. No âmbito dos novos paradigmas da ciência aberta, acreditamos, assim, contribuir para a consolidação do conhecimento científico nas áreas da Educação, do Cinema e das Redes Sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Cinema, Redes sociais, Plano Nacional de Cinema, Literacias fílmicas.

ABSTRACT

This text presents an ongoing research about the governmental initiative Portuguese National Cinema Plan. Its framework is grounded on notions of Open Education and the audiovisual principles, thought under the theoretical triad Education/Cinema/ Social Networks. We begin by exploring the relationship between cinema, education and social networks in the context of current digital lifestyles, and the importance of developing/disseminating media literacies. With this research we intend to understand how the online digital social networks have been used within the Portuguese National Cinema Plan. We also aim at systematizing good practices and defining a set of recommendations to better take advantage of those tools. Within the scope of the new paradigms of open science, we believe to be contributing, thus, to the consolidation of scientific knowledge in the areas of Education, Cinema and Social Networks.

KEYWORDS: Education, Cinema, Social Networks, Portuguese National Cinema Plan, Filmic Literacies.

¹ Bolseiro de doutoramento da FCT (SFRH/BD/137359/2018).

INTRODUÇÃO

No início do cinema, os primeiros produtores/realizadores já lhe reconheciam o papel pedagógico e viram nele novas potencialidades para a educação. Tal como Duarte (2002) conclui, trata-se, de facto, de um veículo privilegiado e de uma fonte rica de conhecimentos: é um dos mais completos modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea, mesmo que nem sempre assim seja entendido.

A revolução digital fez emergir uma sociedade em rede (Castells, 2011), na qual as pessoas se veem como cidadãos ativos, construtores da inteligência coletiva, e não apenas consumidores passivos de uma cultura criada pelos outros. As redes sociais *online* são, talvez, o expoente máximo da estruturação social dessa sociedade: transformaram-se nos meios por excelência de difusão de informação, e trouxeram consigo inovadoras possibilidades de interações (Pinto, 2017). A democratização do acesso à Internet e o surgimento de novos dispositivos de comunicação no quotidiano revolucionaram o modo como é vivenciado o audiovisual (Reia-Baptista, 2006), e, da mesma maneira, porque se trata de um dos meios mais democráticos de arte e cultura, desde a sua origem, transformam a relação do cinema com a educação. Foi neste enquadramento de grandes e rápidas transformações que o Plano Nacional de Cinema (PNC) surgiu em 2012. Constitui atualmente uma prática de acompanhamento ao currículo num número crescente de escolas por todo o país e, cada vez mais também, em escolas portuguesas no estrangeiro.

Embora nunca tenha deixado de assumir um papel educacional na sociedade – o que fez, por exemplo, com que grandes líderes políticos, dos espectros ideológicos mais diversos, nele vissem fortes potencialidades propagandísticas –, o cinema encontra agora novas possibilidades e caminhos para intervir e conta com públicos participativos, que podem, inclusivamente, ser produtores de conteúdos audiovisuais no seu quotidiano (Oliveira e Caetano, 2017: 55). Estas novas formas de viver o cinema têm influência nas atividades desenvolvidas pelo PNC e reforçam os seus objetivos institucionais. Por outras palavras, além de visar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema, o Plano deverá igualmente contribuir para prepará-lo para ser melhor consumidor/produtor/construtor de conhecimento, acima de tudo filmico, mas não só.

Através da presente investigação, em curso no contexto do doutoramento em média-arte digital e financiada com bolsa da Fundação para a Ciência e Tecnologia, propomo-nos proceder à sistematização de boas práticas do PNC na utilização das redes sociais digitais *online*. De igual modo, pretendemos definir um conjunto de recomendações para melhorar o aproveitamento de tais ferramentas. Neste texto, começamos por perspetivar alguns dos referenciais enquadramentos fundamentais da referida investigação, para, posteriormente, apresentarmos um desenho metodológico, antes de concluirmos com algumas considerações finais.

DA ARTE À EDUCAÇÃO

O cinema, entendido enquanto manifestação Artística, remonta ao início do século XX. Foi nessa altura que Ricciotto Canudo proferiu uma série de palestras, em 1911, mais tarde publicadas sob o título *Manifeste des Sept Arts* (Canudo, 1924: 3), nas quais o teórico elevava o cinema à categoria de sétima arte, “conferindo-lhe um caráter estético” e reconhecendo “o cinema enquanto linguagem, capaz de renovar, transformar e difundir as outras Artes, num projeto de Arte Total” (Brandão, 2008: 7). O próprio autor reconhecia que:

cet art de totale synthèse qu'est le Cinéma, ce nouveau-né fabuleux de la Machine et du Sentiment, commence à cesser ses vagissements, entrant dans son enfance. Son adolescence viendra, bientôt, happer son intelligence et multiplier ses rêves; nous demandons à hâter son épanouissement, à précipiter l'avènement de sa jeunesse. Nous avons besoin du Cinéma pour créer l'art total vers lequel tous les autres, depuis toujours, ont tendu² (Canudo, 1911).

Se numa fase inicial a exibição dos filmes era a demonstração de uma novidade, a partir desta altura, o cinema evoluiu, quase naturalmente, para um sentido artístico que ia além do propósito de entreter e se

2 Tradução livre dos autores: “esta arte de síntese total que é o Cinema, este recém-nascido fabuloso da Máquina e do Sentimento, começa a cessar os seus gemidos e entra na infância. A sua adolescência virá, em breve, captar-lhe a inteligência e multiplicar-lhe os sonhos; exigimos que se lhe acelere o florescimento, que se precipite a chegada da sua juventude. Precisamos do Cinema para criar a arte total para a qual todas as outras desde sempre tenderam”.

voltava, também, para si mesmo. As histórias contadas em cada filme passam a ter construções narrativas com enredos, personagens e outros elementos que eram incipientes nalgumas das primeiras experiências, além do sentido estético que uma atenção meta-artística, ou autotética, necessariamente carrega.

A primeira Guerra Mundial (1914-1918), porém, obrigou à deslocação da produção de filmes da Europa para os Estados Unidos; concentrou-se, então, em Hollywood, e foi ali que o cinema se começou a desenvolver enquanto produto de puro entretenimento e alienação de massas, numa lógica comercial e de retorno financeiro. Para Toldo e Lopes (2017), a ideologia industrial de Hollywood parecia não ter “preocupações com a inovação estética” (*ibid.*: 172), nem com as opções dos autores, privilegiando as preocupações comerciais dos produtores. Se na Europa continuava a haver por esta altura alguma movimentação artística em que o cinema era uma linguagem de inovação e modernismo, foi mais tarde, com a *Nouvelle Vague*, movimento artístico do cinema francês da década de 1960, que se deu a sistemática defesa da “autoria do diretor na obra cinematográfica e [do] trazer, ao cinema, temáticas jovens, heróis antiéticos e rompimentos com a linguagem clássica” (*ibid.*: 173). Estas ideias acabaram por influenciar o cinema industrial produzido por Hollywood e inspiraram novos autores e diretores, entre outros, com “novas temáticas e novas proposições estéticas aos filmes” (*ibid.*: 190). Contudo, são ainda estes autores que recordam que a ambivalência do cinema de arte ou de indústria de lazer/entretenimento é uma questão tão antiga quanto o próprio cinema, algo que se reflete na forma como é visto pelos agentes da educação.

Os produtores e os realizadores de cinema sempre o consideraram como uma poderosa ferramenta para a formação, educação e reflexão humanas. Linhares e Ávila (2017: 99) constataram que o cinema foi “sempre considerado como um instrumento de lazer aliado ao mercado capitalista com o intuito de manipulação da sociedade” (*ibid.*). Mas, por outro lado, também foi tido como “agente de apoio à aprendizagem” (*ibid.*). Esta dualidade parece ter contribuído para algum afastamento entre o cinema e a educação, o que dificulta a valorização do seu potencial para as aprendizagens, uma vez que a 7.^a arte foi sobretudo associada a um produto de lazer e entretenimento, perdendo alguma credibilidade pedagógica junto da sociedade.

No entanto, e atendendo à diversidade de saberes integrados num filme, a exibição dos filmes em cinema é muito mais do que um estímulo audiovisual ou do que uma ilustração da realidade. A utilização do cinema na área da educação pode ser um meio de ensino-aprendizagem, assim o entendemos, que permite focar de maneira muito particular e apelativa aspetos sociais, culturais, históricos, literários e políticos. Em contexto de sala de aula, a sua utilização é vista por Silva (2007) como elemento fundamental para romper barreiras entre o quotidiano da escola e da vida fora dela, e diminuir separações metodológicas entre o pensar, o sentir e o aprender, ampliando a possibilidade de escuta e reflexão do aluno. De facto, Trevizan e Crepaldi, citados por Alves da Silva (2014: 363), mencionam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula”. Portanto, conclui aquele autor, “os filmes podem ser utilizados como uma ‘porta de acesso’ a informações geradoras de conhecimento, que não se esgotam em si mesmas” (*ibid.*: 369).

Mas, para que possa ser maximizado o potencial entre cinema e educação, é fundamental adquirir e desenvolver a literacia fílmica. A Comissão Europeia define esta literacia como a capacidade de ser consciente e curioso na escolha de filmes; a competência de ver criticamente um filme e analisar o seu conteúdo, tanto nos aspetos cinematográficos como técnicos; e a capacidade de manipular a sua linguagem e recursos técnicos num movimento criativo de produção de imagem³. Logo, como indicam os dados recolhidos por Macedo (2016), a literacia fílmica é “mais do que a utilização do filme para a mera ilustração de conteúdos curriculares” (*ibid.*: 291). É neste contexto, e com estas preocupações, que é criado o PNC, que começa por abranger 23 escolas no ano letivo de 2012/2013 (Moreira, 2017: 24); atualmente chega a “todos os distritos, assim como às regiões autónomas dos Açores e Madeira” e a “algumas escolas portuguesas no estrangeiro” (*ibid.*: 27). É uma iniciativa do Governo Português, inspirado numa abordagem previamente aplicada com sucesso nos anos anteriores, pelo projeto “Juventude-Cinema-Escola (JCE) da Direcção Regional do Algarve em parceria com o Cineclub de Faro” (Neves, 2011: 58). Ao pretender “educar para a linguagem da sétima arte, formar novos públicos e novos espetadores” (Moreira, 2017: 7), o PNC propõe-se promover a literacia na leitura e interpretação de imagens em movimento, aprofundar a capacidade de interpretação dos fil-

3 Tradução livre dos autores; no texto original: “The level of understanding of a film, the ability to be conscious and curious in the choice of films; the competence to critically watch a film and to analyse its content, cinematography and technical aspects; and the ability to manipulate its language and technical resources in creative moving image production” (Screening Literacy: Film Education in Europe 2015, 3).

mes e refletir sobre a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, social e pessoal. A intenção do PNC enquadra-se, então, numa visão de que o cinema no contexto da educação pode ser compreendido nas dimensões estética, cognitiva, social e psicológica, “como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (Fantin, 2007: 1).

Conforme concluíram Linhares e Ávila (2017: 89), “as aproximações do cinema e da educação são múltiplas e complexas, extrapolando a simples associação do filme ao conteúdo”. Assim, é de contemplar, através da análise fílmica, um amplo processo de percepção e reflexão sobre os saberes e as práticas inerentes à linguagem cinematográfica, de forma a que seja possível a realização de aprendizagens que levem à construção do conhecimento. Em particular, no contexto do nosso estudo, importa enquadrar o PNC nos atuais desafios da educação, o que perspetivamos no ponto seguinte.

O PNC E OS NOVOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO

Vivemos numa sociedade tecnológica altamente mediatizada, em que a imagem, nas suas várias formas, é percebida como a rainha dos conteúdos. O vídeo tem conquistado particular destaque nas redes sociais, demonstrado um crescente interesse em “contar histórias com imagens, sons e movimentos” (Fantin, 2007: 1), dinâmica que nos remete para a essência do cinema. Esta realidade também tem implicações na forma como as aprendizagens são realizadas, tanto em contextos formais e/ou escolarizados, como informais. A educação deverá, assim, “considerar novos rumos, estratégias e metodologias, para que possa responder às necessidades dos indivíduos e instituições” (Pinto, 2017: 8).

A revolução tecnológica fez emergir um novo paradigma social, descrito por Castells (2011) como “sociedade em rede”, com “impactos no estilo de vida e no comportamento dos indivíduos na sociedade, bem como na forma de aprenderem” (Pinto e Cardoso, 2017: 79). Estas transformações deram poder aos utilizadores, que deixam de ser meros consumidores de conteúdos, e passam a poder ser igualmente produtores. Bruns (2006: 3) sintetizou este novo perfil no termo “Producers”, conceito que emerge de fenómenos como a cibercultura⁴ e a cultura participatória⁵, com implicações transversais às várias dimensões da vida dos indivíduos.

Este cenário confere novos sentidos e desafios à Educação, uma vez que, além de representarem “um enorme potencial de partilha de conhecimento [...] sem a preocupação em infringir direitos autorais” (Santos, 2012: 83), também ratificam a cultura da participação, procurando a conectividade, a interatividade e a cooperação dos sistemas *Web 2.0*, para ampliar o alcance e os reflexos da própria Educação.

As evoluções tecnológicas, nomeadamente a dos meios digitais baseados na *Web 2.0*, transformaram de forma radical a “produção, difusão e consumo de obras audiovisuais, até mesmo a obra cinematográfica” (Barone, 2009: 45). Os espaços *web*, com especial destaque para as redes sociais *online*, são agora os meios mais utilizados para a construção e disseminação de projetos artísticos e culturais, entre eles os audiovisuais, democratizando o acesso dos indivíduos à participação, tanto como utilizadores quanto como colaboradores, sem constrangimentos físicos, técnicos, de tempo ou geográficos.

Segundo Lobo e Valente (2013), existem atualmente condições tecnológicas para a emergência de um “cinema colaborativo”, através do qual o “espectador se torna colaborador do processo criativo pela interatividade e mediação que o ciberespaço oferece” (*ibid.*: 390). Aqueles autores analisaram vários projetos cinematográficos realizados de acordo com este processo colaborativo, e socorreram-se do termo “prosumers (produtores-consumidores)”⁶ para se referirem a todas as pessoas que se envolveram, *online*, na produção da obra. Se, no processo convencional/tradicional de criação do cinema, a participação se restringia à equipa responsável pela produção do filme, com as novas possibilidades de participação abertas pela Internet o cinema passou a poder contar com o público para colaborar ativamente no seu processo criativo. O PNC encontra, então, um outro campo de trabalho/investigação e crescimento. Se, por um lado, prepara

4 Lévy (1997:17) definiu cibercultura como um “conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

5 Rheingold (2012) defende a “emergência de uma cultura participativa. As pessoas que acham que são capazes de criar e também de consumir são cidadãos diferentes. E as suas participações tornam a sociedade diferente e melhor” (*ibid.*: 249).

6 O anglicismo “Prosumers” (Lobo e Valente, 2013) tende a ser sinónimo de “Producers” (Bruns, 2006).

os alunos para melhor interpretarem o cinema e, conseqüentemente, serem melhores consumidores de filmes, por outro, estará também a formá-los para compreenderem o cinema pela experimentação prática das suas técnicas, um saber que poderão transportar para as suas vivências quotidianas.

Formalmente, as orientações governamentais para o PNC enunciavam objetivos associados a uma perspectiva tradicional do cinema: “a) Formar os públicos escolares de modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de ‘leitura’ e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; b) Valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa” (Macedo, 2016: 157). Mas, também visavam “formar novos públicos, novos espectadores para o Cinema” (Moreira, 2017: vii), em moldes inovadores na promoção da literacia e captação de novos públicos (Pacheco, 2018: 203), o que, atualmente, abre espaço à evolução para melhor se adaptar às características/necessidades desses públicos.

Quando Moreira (2017) recorda que o PNC pretende criar um “novo tipo de espectador que não frequente unicamente as salas comerciais” (4), também está a reconhecer o facto de, atualmente, estarmos afastados da forma tradicional de ver filmes. Os nossos estilos de vida digital fazem-nos ser consumidores de cinema noutros espaços/dispositivos (Internet, *smartphones*, etc.), com os quais interagimos de forma até há pouco tempo impensável. A autora parece assim lembrar-nos que existe um enorme público, as novas gerações, que se habituaram a ver os conteúdos audiovisuais de outras formas, e que é necessário trazer para o cinema essas novas formas. O PNC insere-se assim, e conforme mencionado, nos novos contextos dos audiovisuais, segundo os quais a educação para o cinema, além de almejar a preparação do indivíduo para saber interpretar e compreender o cinema, contribuirá igualmente para prepará-lo para ser melhor consumidor/produtor/construtor dos seus próprios conteúdos audiovisuais, na perspetiva de uma cidadania mais plena.

A seguir, e conforme antes mencionado, apresentamos o design metodológico do nosso estudo, que, também como anteriormente referido, versa sobre o PNC à luz da tríade teórica Educação/Cinema/Redes Sociais.

A INVESTIGAÇÃO: DESENHO DA METODOLOGIA

O cenário antes explicitado justifica a pertinência de um estudo sobre como o PNC está a recorrer às redes sociais para cumprir parte relevante do seu papel pedagógico e discutir criticamente sobre novas abordagens e campos de trabalho, face às constantes evoluções das artes do audiovisual. Desta forma, a presente investigação procura explorar o potencial que as redes sociais digitais proporcionam ao PNC, um campo ainda por explorar. Produzirá uma necessária sistematização sobre a aplicação do PNC, não só no espaço escolar, mas noutros espaços em que é virtual, transversal e culturalmente vivenciado – por aqueles que estão integrados nos seus projetos concretos, mas também por aqueles que dele vão tendo conhecimento fora dos âmbitos da educação escolar e das fronteiras de cada escola em particular.

O caráter reflexivo será uma constante ao longo da investigação. Para o efeito, os trabalhos estão alicerçados em diversos fundamentos metodológicos, dos quais destacamos o estudo de caso e a análise da literatura publicada. Mais especificamente, o estudo de caso consubstancia-se no PNC, e tem como finalidade perceber de que modo e os resultados obtidos por essa utilização esta iniciativa faz uso das redes sociais; procura ainda perceber em que medida as redes sociais dão forma e consistência ao projeto, nas suas vertentes concretas e nos seus aspetos conceptuais. Para tal, serão utilizados diversos instrumentos de recolha e análise de dados – entre outros: entrevistas, observação de interações *online* e análise das estatísticas disponibilizadas pelas bases de dados das redes sociais. Quanto à revisão da literatura, de natureza qualitativa e caráter interpretativo, proceder-se-á à pesquisa documental e à respetiva análise de conteúdo, orientadas pela matriz analítico-metodológica e conceptual do MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, 2007; Cardoso *et al.*, 2010 e 2013).

O desenvolvimento da investigação compreende três etapas distintas, mas complementares, que a seguir se apresentam (Tabela 1).

Etapa 1 (preparatória)	Etapa 2 (implementação)	Etapa 3 (análise)
Contextualização teórica. Preparação das ferramentas e instrumentos de trabalho.	Revisão da literatura. Mapeamento de percepções e práticas. Recolha de dados.	Discussão e reflexão. Balanço crítico. Apresentação dos resultados.

Tabela 1 – Etapas da investigação

Na etapa 1, pretendemos consolidar a contextualização das temáticas em análise e complementar a moldura teórica do estudo. Esta fase destina-se a preparar ferramentas e estratégias para a implementação do trabalho. Assim, nela assume particular importância a análise documental, por permitir contextualizar o PNC, a nível macro, por exemplo, enquadrando-o nacionalmente, no contexto do já referido programa Juventude-Cinema-Escola (aplicado na região do Algarve, e que, como também previamente referido, serviu de modelo ao PNC), e ainda no contexto do Plano Nacional de Leitura (PNL), visto que esta última iniciativa, igualmente governamental e complementar do currículo escolar, comunga de muitos dos objetivos e estratégias do PNC. Outro procedimento nuclear nesta fase é o aprofundamento da análise dos objetivos da Agenda 2030⁷ das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Pretendemos, com essa análise, garantir que a nossa investigação cumpre desígnios integrados naquela Agenda. Neste sentido, sublinhamos o enquadramento da nossa investigação nas estratégias para o acesso a uma educação inclusiva e a promoção de oportunidades de aprendizagens ao longo da vida, preocupação presente, desde o início, na missão do PNC e um propósito patente no documento governamental “Grandes Opções do Plano para 2016-19⁸”, por sua vez alinhado com os programas Portugal 2020⁹ e Estratégia Europa 2020¹⁰.

A etapa 2 é composta pela consolidação de várias tarefas encetadas na etapa anterior, como a consolidação da Revisão da Literatura, que inclui um mapeamento das publicações significativas e mais recentes, assim como a criação e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, através da Observação de Casos e de Inquéritos por Questionário e Entrevista a alguns dos agentes do PNC. Tal Mapeamento permitirá sistematizar o conhecimento produzido e publicado sobre a problemática em estudo, apresentando-se os pressupostos teóricos da investigação, resultante da Análise Documental de publicações, sobretudo disponibilizadas *online*, estas pesquisadas na *web*, principalmente nos repositórios institucionais das instituições de ensino superior, no RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, na b-on – Biblioteca do Conhecimento *Online*, e no Google Académico. Assim, retomaremos a Revisão da Literatura, direcionada agora para uma contextualização meso-micro do PNC, sendo o mapeamento aprofundado com uma análise de conteúdo orientada, como mencionado, pela matriz analítico-metodológica e conceptual do MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico® (Cardoso, 2007; Cardoso et al., 2010 e 2013). Este modelo investigativo, numa lógica descritivo-interpretativa, também antes explicitada, permitirá avançar com um Estado da Arte e assegurar a resposta a algumas questões, nomeadamente: Quem desenvolve investigação nesta área? Quais os temas e os termos específicos nela veiculados? Que referenciais e metodologias a enquadram? Que conclusões são avançadas? Que propostas de estudos futuros são sugeridas? Quanto aos inquéritos, serão aplicados a amostras representativas dos intervenientes no PNC. Assumir-se-ão abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, numa combinação cuja utilidade se relaciona com a possibilidade de recolha de diferentes tipos de dados, com perguntas fechadas (que devolvem dados de natureza quantitativa) e perguntas abertas (em que se recolhem dados de natureza qualitativa). Quanto à Observação de Casos, através de grelhas de observação, é um procedimento que visa o estudo dos comportamentos que os envolvidos no PNC apresentam em determinadas situações. Especificamos a observação das dinâmicas criadas pelo PNC nas redes sociais, a saber, no perfil respetivo no Facebook, assim como as respetivas interações, em termos qualitativos e quantitativos.

A etapa 3 destina-se sobretudo a duas grandes tarefas: a análise e a discussão dos dados obtidos na etapa anterior. Inclui um balanço crítico dos resultados, bem como a apresentação de casos de boas práticas,

7 www.un.org/sustainabledevelopment

8 www.portugal2020.pt/Portal2020

9 <https://dre.pt/application/file/a/74008569>

10 <https://infoeuropa.eu/rocid.pt/registo/000044430/documento/0001>

recomendações e medidas de ação passíveis de serem tomadas pelos intervenientes no PNC. No final, decorrendo da experiência adquirida, contamos publicar, nomeadamente artigos em revistas, nacionais e internacionais, bem como participar em conferências científicas, igualmente a nível nacional e internacional, com vista à disseminação dos resultados obtidos e incentivando às boas práticas identificadas no PNC, sempre privilegiando a disponibilização livre ao conhecimento, através do acesso aberto e da ciência aberta.

A terminar, e antes de avançar para as considerações finais, no ponto seguinte, detemo-nos ainda na organização institucional da investigação, sendo que assumimos um alinhamento com as políticas, nacionais e europeias, que incentivam aos trabalhos em rede, resultando de/em parcerias e sinergias entre instituições de ensino superior e unidades de I&D. Assim, na realização do estudo, estão envolvidas a Universidade Aberta (UAb), única universidade pública portuguesa dedicada exclusivamente ao ensino a distância, e a Universidade do Algarve (UAlg), com reconhecidos créditos nas áreas de estudo do audiovisual. Estão também envolvidas duas unidades de I&D, o Laboratório de Educação a Distância e *Elearning* (LE@D) da UAb, dedicado à investigação fundamental e aplicada em Educação Aberta e a Distância e em Elearning na Sociedade em Rede, e o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da UAlg, dedicado à investigação nas áreas das novas literacias dos *media* e das artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, abordámos alguns pontos da relação do cinema com a educação. Esta afinidade remonta às origens do cinema e tem acompanhado a evolução da educação, nomeadamente ao longo dos últimos cento e vinte anos, e encontra agora novos desafios. Como atualmente vivemos numa sociedade tecnológica e audiovisual, incorporando novos estilos de vida digital, evidencia-se que a relação entre o cinema e a educação também evolui. Neste sentido, sublinha-se que a educação já não é exclusiva do espaço da sala de aula, mas ocorre em qualquer lugar e hora, conquistando outros meios e assumindo novas dinâmicas pedagógicas.

As possibilidades de partilha e de cooperação disponibilizadas pelas ferramentas associadas à *Web 2.0* e multimédia fomentam novas práticas de Educação. A tríade educação, cinema e redes sociais parece então inevitável e vem incentivar o processo de aprendizagem formal, mas especialmente suscitar movimentos de aprendizagem não-formal, porque, na sociedade em rede, as pessoas aprendem cada vez mais de modo informal, simultaneamente em contextos e atividades pessoais e profissionais.

Assim, e em síntese, com esta investigação pretendemos compreender as dinâmicas criadas pelo PNC junto dos seus destinatários; observar a presença do PNC nas redes sociais; identificar as mais-valias das redes sociais para o PNC; estudar os tipos de interações criadas. Intrinsecamente, pretendemos também avaliar a utilização que o PNC faz das redes sociais e com que resultados. Finalmente, numa palavra, pretendemos – esperamos – contribuir para a consolidação e a disseminação do conhecimento e para o avanço da ciência e da tecnologia nas áreas da Educação, do Cinema e das Redes Sociais.

BIBLIOGRAFIA

- Alves da Silva, Josineide. 2014. "Cinema e educação: o uso de filmes na escola". *Revista Intersaberes*, 9 (18). Pp. 361-373. Disponível em www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/642/421
- Barone, João Guilherme. 2009. *Cenários tecnológicos e institucionais do cinema brasileiro na década de 90*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.
- Brandão, Helena. 2008. *A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica*. Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado.. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/341/1/19611_ulfl068913_tm.pdf
- Bruns, Axel. 2006. "Towards Produsage: Futures for User-Led Content Production. Australia: Queensland University of Technology". Em Sudweeks, Fay et al. (Eds). *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology*. Tartu: QUT. Pp. 275-284 Disponível em http://eprints.qut.edu.au/4863/1/4863_1.pdf
- Canudo, Ricciotto. 1924. "Manifeste du Septième Art". Em *La Gazette des Sept Arts*. Disponível em <http://www.cineresources.net/consultationPdf/web/o002/2687.pdf>
- Canudo, Ricciotto. 1911. "La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe". Em *Les entretiens idéalistes*, X, 6, Nr. LXI, pp. 169–179

- Cardoso, Teresa. 2007. *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento.. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1465>
- Cardoso, Teresa et al. 2010. *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, Teresa et al. 2013. "MAECC®: um caminho para mapear investigação". *Indagatio Didactica*, 5 (2). Pp. 289-299. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2452/2323>
- Castells, Manuel. 2011. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, Rosália. 2002. *Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fantin, Mônica. 2007. "Mídia-Educação e Cinema na Escola". *Teias*, 8. Pp. 14-15. Disponível em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978
- Lévy, Pierre. 1997 [1999]. *Cibercultura*. São Paulo - Brasil: Editora 34.
- Linhares, Ronaldo e Ávila, Éverton. 2017. "Cinema e educação para além do conteúdo". *Tempos e Espaços em Educação*, 10 (21). Pp. 89-100. Disponível em <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6335>
- Lobo, Juliana e Valente, José António. 2013. "Do argumento à cena: Cinema em processo colaborativo no ciberespaço". 8º SOPCOM: "*Comunicação Global, Cultura e Tecnologia*". Pp. 388-395. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3995>
- Macedo, Isabel. 2016. *Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do Diálogo Intercultural*. Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48712>
- Moreira, Cláudia. 2017. *O cinema chega às Escolas: a importância do Plano Nacional de Cinema*. Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras (Dissertação de Mestrado).
- Neves, P. J. F. B. 2011. *O cinema na escola: estudo de caso - a disciplina de opção de cinema no 3º ciclo, no Algarve - percurso e efeitos no tempo*. Universidade do Algarve (Dissertação de Mestrado). Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2761/1/TeseFelixFinal.pdf>
- Oliveira, Sandra e Caetano, Rita. 2017. *Literacia para os média e cidadania global: caixa de ferramentas*. Lisboa: Europress. Disponível em https://www.cidac.pt/files/2114/8597/6548/20170117_LMedia_cor_150dpi.pdf
- Pacheco, Raquel. 2018. "Arte, Entretenimento e Política: O Cinema no Contexto Educativo". *Diálogos Com Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação*, 7. Pp. 193-210. Disponível em https://ciac.pt/wp-content/uploads/2018/06/Arte-Entretenimento-e-Politica_O-Cinema-no-Contexto-Educativo.pdf
- Pinto, João. 2017. *Formação aberta e online, redes sociais e inclusão digital: o projeto Reviver na Rede*. Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6930>
- Pinto, João, & Cardoso, Teresa. 2017. "Redes Sociais e Educação Aberta: Que Relação?". *Redes e Mídias Sociais* (2ª edição). Brasil: Editora Appris. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/7212>
- Reia-Baptista, Vítor. 2006. "New environments of media exposure. Internet and narrative structures: From media education to media pedagogy and media literacy" Em Carlsson, Ulla. *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. Gotemburgo: Nordicom. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/9125>
- Reid, Mark et al. 2012. *A Framework for Film Education in Europe*. British Film Institute e Creative Europe. Disponível em <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Rheingold, Howard. 2012. *Net Smart - How to Thrive Online*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Santarosa, Lucila et al. 2013. "Tecnologias na Web 2.0 : o empoderamento na educação aberta". *III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning*. Pp. 1-18. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3071>
- Santos, Andreia. 2012. "Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos Recursos Educacionais Abertos". Em Santana, Bianca et al. (Orgs.). *Recursos Educacionais Abertos: Práticas Colaborativas e Políticas Públicas*. São Paulo: Casa da Cultura Digital. Pp. 71-89. Disponível em <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf>
- Screening Literacy: *Film Education in Europe*. 2015. Disponível em <http://www.europacreativa-media.it/documenti/alle-gati/2015/film literacy-report.pdf>
- Silva, Roseli. 2007. *Cinema e Educação*. São Paulo: editora Cortez.
- Toldo, Giordano e Lopes, Fernando. 2017. "Cinema como arte ou entretenimento: uma visão de seus realizadores e a estrutura organizacional de suas produtoras". *Revista Eletrônica de Administração*, 23(2). Pp. 167-190. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413.2311.176.60848>

LA GUERRE DES BOUTONS – REPRESENTAÇÕES DO UNIVERSO INFANTIL

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

Univ

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

Doutoramento em Literatura, Literatura Norte-Americana, investigadora integrada no CEMRI – Média e Mediações Culturais – Universidade Aberta. Professora de Inglês de Agrupamento de Escolas. Tem apresentado comunicações nas áreas da Literatura, do Cinema e das Artes Plásticas, bem como Projetos Escolares. Tem publicados artigos científicos nos mesmos domínios, bem como dinamizado workshops na área das Artes Plásticas, para professores do Ensino Superior e do Ensino Básico. É professora formadora e avaliadora de docentes do Ensino Básico e Secundário. Tem experiência em orientação de mestrados. Foi responsável, no seu agrupamento escolar, pelo projeto Internacional intitulado Cinéma, Cent Ans de Jeunesse, durante seis anos, bem como de vários projetos no domínio das práticas educativas.

RESUMO

Com este trabalho pretende-se analisar aspetos do universo infantil de dois grupos de crianças que se digladiam, dentro e fora da escola, pela conquista da supremacia de um poder sustentado em ‘batalhas’ de espadas de pau, de ‘armaduras’ ausentes e de eliminação dos botões do vestuário quotidiano. A partir do romance intitulado *La Guerre des Boutons*, a Sétima Arte, através de olhares diversos de diferentes realizadores, retoma a grande obra de Louis Pergaud e oferece ao espectador as memórias da infância, um olhar sobre a escola tradicional e os universos paralelos da família/adultos e das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: cinema, escola, família, adultos, crianças

ABSTRACT

This work intends to analyze aspects of the children’s universe of two groups of children who fight in and out of school, for the conquest of the supremacy of a power sustained in ‘battles’ of wooden swords, absent ‘armor’ and elimination of everyday clothing buttons. From the novel entitled *La Guerre des Boutons*, Film Art, through different looks of different directors, takes up the great work of Louis Pergaud and offers the viewer the memories of childhood, a look at the traditional school and the parallel universes of family / adults and children.

KEYWORDS: cinema, school, family, adults, children

INTRODUÇÃO

O autor da obra literária intitulada *La Guerre des Boutons*, Louis Pergaud, publicada em 1912, um pouco ao estilo de François Rabelais, como o próprio escritor afirma no seu prefácio: “Tel qui s’esjouit à lire Rabelais, ce grande vrai génie français, accueillera, je crois, avec plaisir, ce livre qui, malgré son titre, ne s’adresse ni aux petits enfants, ni aux jeunes pucelles.” (Pergaud, 1912: Preface), deixou-nos uma comédia de aventuras de dois grupos rivais de crianças, de aldeias vizinhas, em idade escolar, em que expressa dramas de vida pessoal, os despertares próprios da adolescência, as diferenças entre a escola e a vida real, numa “guerra” de botões e espadas de pau, à qual os respetivos professores ainda reagem lembrando similares pelejas.

A forma humorística como o escritor retrata a problemática de uma cultura escolar tradicional, modelada num sistema organizacional rígido, a desigualdade de oportunidades, um conceito de coesão expresso pelas ações de dois grupos de crianças que se digladiam, bem como uma comunidade social específica, ficcionada no ecrã, entre outras questões, tem suscitado o interesse de investigadores e da Sétima Arte que, em diversas realizações cinematográficas, inspiradas na obra de Pergaud, apresentam ao espectador o ‘olhar’ particular de cada realizador, a sua perspetiva sobre a obra do autor. Nelas têm abordado questões que constituem um campo inesgotável favorável à reflexão e ao estudo académico. Jacques Daroy realizou a primeira adaptação do romance ao cinema, em 1937, Yves Robert, em 1962, John Roberts, em 1994, Christophe Barrtier, em 2011, alterando o título original do romance para *La Nouvelle Guerre des Boutons* e o realizador francês Yann Samuel, no mesmo ano, retomou o título original do romance e realizou *La Guerre des Boutons*, obra cinematográfica sobre a qual nos iremos debruçar.

Refletir sobre a escola de 1960, através de um olhar atento a este filme constitui um desafio, uma vez que

envolve outras temáticas difíceis de analisar em tão breves palavras. Enquanto representação da vida social, comunitária e familiar, esta obra cinematográfica levar-nos-ia a extensas ponderações. Todavia, parece-nos viável a expressão de um ponto de vista particular, sustentado no talento da Arte Fílmica em representar a natureza humana, através, sobretudo do protagonista, que o espectador/investigador observa e interpreta, atento ao fenómeno de transformação social, cultura e familiar e recria, de forma subjetiva, numa ficção, cuja verosimilhança com a realidade é um facto, o que proporciona uma perceção dos grupos sociais, da família e dos indivíduos que as integram e da vida escolar, neste caso concreto.

A ação centrada no protagonista “dá-nos, não só o reflexo do mundo, mas também o do espírito do mundo.” (Morin 1956, 229), que “dificilmente se efectiva sem o despertar de uma vontade no sujeito.” (Rodrigues 2011, 125). Através das personagens, com destaque para o protagonista, a imagem em movimento que a Arte Cinematográfica proporciona, converte-se em

janelas da alma e espelhos do mundo, expondo o nosso interior, reflectindo factos e esperanças. A janela é a figuração do espelho, no sentido em que ambos, pelo seu efeito de moldura, demarcam interior e exterior, permitindo assim, um movimento de diferenciação entre o espaço do eu e do outro, mas também pela reflexão do espelho, uma duplicação do eu.” (Rodrigues 2011, 68).

Não raras vezes o espectador se revê nas personagens, sentindo-se parte ou o todo nelas ficcionado. O protagonista Lebrac espelha o seu mundo interior e pode ser visto como uma janela da alma com a qual o espectador se identifique. Do mesmo modo, apresenta-se enquanto modelo do adolescente rebelde em busca de um caminho, numa ficção do real verosímil com a realidade, abrindo uma janela para um mundo que nos rodeia, para o homem e os seus comportamentos em sociedade, adicionando, através da imagem em movimento, uma perspetiva subjetiva, decorrente de um olhar sobre a sociedade e os indivíduos. Na opinião de Jacques Aumont, em *A Imagem*, “o prazer da imagem é sempre, em última instância, o prazer de ter acrescentado um objeto aos objetos do mundo.” (Aumont 1990, 327) e a ficção de Yann Samuell acrescenta-nos o prazer de ‘olhar’ uma obra cinematográfica e ver nela refletido um estrato social que encerra uma cultura própria e o serpentear de uma personalidade em construção.

1. LA GUERRE DES BOUTONS – A OBRA CINEMATOGRÁFICA

O filme em análise, *La Guerre des Boutons*, constitui, em nossa opinião, uma obra cinematográfica de conflitos expostos ao espectador. Através de uma ‘batalha’, com tradição de gerações, perpetrada por crianças e adolescentes, em idade escolar, ocultada aos adultos: pais, professores e familiares (apesar dos rasgões, da ausência de botões e de alguma sujidade), o realizador Yann Samuell retrata um universo infantil, um microcosmo separado dos adultos e das instituições família e escola. A construção discursiva do realizador coloca o espectador perante uma visão do mundo particular, nomeadamente no que respeita à obediência à família e à escola. A verosimilhança da obra em análise, com a realidade de 1960, revela-se por uma instituição escolar e familiar tradicional de onde procede o poder, para além de um retrato da época onde se vislumbram problemas socioculturais e de sobrevivência. Neste filme, a escola apresenta-se rígida de regras, segregadora e seletiva, todavia sobreposta pela escola da vida que os alunos decidem experienciar à sua margem, num universo paralelo onde estão subentendidas dinâmicas institucionais e de poder que um adolescente lidera.

O Cinema, à semelhança da Literatura, através da ficção, testemunha percursos individuais que desvelam culturas e mentalidades, através do papel comunicativo que assiste à Sétima Arte, suportado nos ‘diálogos’ que estabelece com o espectador, acrescentando à Arte Fílmica um outro papel, o de perspetivar ou apresentar as transformações que ocorrem, centrando-se, não raras vezes, no protagonista. Na obra cinematográfica em análise, o protagonista, herói de palmo e meio, concentra uma crise identitária, a busca de um caminho e, através dele, o espectador perceciona a vivência do quotidiano, não só do protagonista, como também das personagens crianças e adolescentes que o cercam, do grupo social em que se insere, da família a que pertence, da escola e dos respetivos alunos.

1.1 O PROTAGONISTA – HERÓI DO QUOTIDIANO

O herói dos feitos do quotidiano de Christopher Vogler, defendido em: *The Writer’s Journey - Mythic Struc-*

tures for Writers¹, de Ralph Waldo Emerson, expresso numa sua frase conhecida: “the hero is no braver than an ordinary man, (but he is brave five minutes longer)”², o homem comum de Northrop Frye³, finito e frágil, agente figurado revelador de um conflito maior do que uma ‘guerra’ entre grupos rivais de crianças, apresenta-se enquanto elo de ligação de um grupo de crianças, rapazes, cuja amizade e afetividade constituem fatores de sustentabilidade e de sobrevivência do grupo, que, a partir da escola onde se encontram quase todos os dias da semana, se congrega e torna coeso.

Da relação comunicacional de ação e reação do protagonista, em contexto escolar, de grupo e familiar, decorre um conflito e uma instabilidade que lhe desencadeiam questionamentos e ações, revoltas e reflexões. O herói Lebrac, criança/adolescente pertencente ao grupo Longevernes, através de uma liderança incontestada, conduz um grupo de crianças a ‘combates’ contra o grupo rival, os Velrans. A sua história de vida apresenta modelações decorrentes do arquétipo parental junguiano que coloca em oposição o modelo e o ser, agravadas pela ausência do pai, o que chama para si a responsabilidade de auxiliar a mãe indefesa e uma revolta que não consegue explicar. O adulto/criança a quem são solicitadas tarefas de auxílio doméstico, a mãe, aparentemente austera, que procura a subsistência da família, com a figura de liderança masculina desaparecida, agravam um sentimento de inferioridade que Lebrac procura superar conduzindo à ‘guerra’ contra o grupo rival, o seu núcleo de admiradores e amigos da escola que frequenta. Do mesmo modo, um comportamento disfuncional e, por vezes agressivo e provocador, na escola, e, ainda na forma como procura, através da sua liderança, conquistar a vitória do grupo que lidera, revelam um tumulto interior ao qual não sabe responder. Lebrac centraliza uma crise familiar, debate-se numa enorme luta interior e procura, através de um percurso complexo de expressa rebeldia, que encerra transformações e aprendizagens, o significado da sua existência. O protagonista refugia-se, por vezes, no quarto, pequeno grande mundo das suas reflexões.

Em expressões faciais fechadas, denunciadoras de revolta e de negação, imagens muito fortes que revelam a eficácia e a força da imagem do Cinema, Lebrac prefigura-se enquanto adolescente em conflito com ele próprio e com o mundo.

A perplexidade perante a sua situação de desigualdade e de instabilidade familiar, as contradições entre o ser criança e adulto em simultâneo, com que se debate, desencadeiam uma raiva e uma instabilidade que se reflete no seu percurso escolar de insucesso. O protagonista não encontra resposta para situações que o ultrapassam, o põem à prova e lhe testam a capacidade de resistir, o que o deixa perplexo, reagindo afirmando-se enquanto líder. Lebrac transcende-se na sua finitude, na simplicidade da sua vida quotidiana humilde, o que lhe confere a imortalidade de todos os heróis que, perante as vicissitudes, saem vencedores. Lebrac é o herói dos companheiros de ‘guerra’, é o herói capaz de ‘grandes feitos’ no seu dia-a-dia, é um pequeno grande homem que se afirma e recusa aceitar pacificamente o que lhe é imposto. Lebrac procura o seu caminho e reconstrói-se através de aprendizagens à margem da tradição e da norma imposta. Lebrac constitui-se enquanto agente de revelação de aprendizagens, encetando um percurso de perplexidade labiríntico, cujo caminho se abre quando aceita o auxílio do professor que o inscreve para um exame que, embora seletivo e não fugindo ao padrão, lhe oferece uma oportunidade de futuro.

A ação do protagonista prefigura uma mudança, que emerge da sua ação reativa e criativa, de recusa do conformismo e do *status quo*. Lebrac escolhe um percurso alternativo de condução de uma ‘revolução’ e de uma ‘guerra’, desafiando o *status social*, escolar e familiar liderando um grupo de meninos e adolescentes. O fracasso da relação comunicacional de Lebrac com os adultos decorre da ausência de diálogo e de afetos expressos, que a família e a escola não oferecem, de objetivos que estas duas entidades de referência não perspetivam.

A ausência da figura parental, primeiro herói do ser humano na família tradicional, na sociedade ocidental, figura admirada, modelo de infância, tomando o homem comum como exemplo, assumida pela mãe,

1 O autor Christopher Vogler, na obra intitulada: *The Writer's Journey - Mythic Structures for Writers*, defende o herói enquanto homem comum.

2 Frase conhecida do Scholar Ralph Waldo Emerson advogando o herói, enquanto homem comum. Ver Emerson, Ralph Waldo. *The Collected Works of Ralph Waldo Emerson: Society and Solitude*. 1870. Cambridge: Harvard University Press.

3 Pensador, defensor do herói enquanto homem comum finito e frágil, capaz de coisas extraordinárias no seu dia a dia. Ver Frye, Northrop e Robert D. Denham. *Northrop Frye Unbuttoned: Wit And Wisdom From the Notebooks and Diaries*. 2004. Frankfurt: Gnomom Press.

fazem-no sentir-se diferente, excluído e indomado, daí resultando uma atitude insurreta e insubmissa. Lebrac não tem modelo identitário a seguir e a escola não lho proporciona. O protagonista alicerça a sua identidade fora da família e da escola, com o grupo de crianças com quem convive. Os outros meninos alicerçam-se nele. A ausência de referências para formação da identidade, tanto na escola como na família, ou nos adultos, colocam este grupo à margem, buscando entre os pares as diferenças que os distinguem identitariamente.

A imitação dos comportamentos dos adultos, recorrendo ao conflito 'bélico' remete-nos para uma outra questão: uma crise de identidade, de conflitualidade existencial e relacional, tanto de pequeno grupo (aldeia/adultos), como institucional (escola/professores/), que revela fraturas relacionais entre adultos e crianças, desequilíbrios afetivos, mundos avessos à inclusão da criança/adolescente no grupo social dos adultos, razão porque as crianças do grupo procuram afirmar-se enquanto pessoas com identidade própria entre os pares e fora da família e da escola, assumindo comportamentos e atitudes similares às dos adultos. As estruturas e os comportamentos padronizados, que não aceitam a diferença fazem eclodir nas crianças/adolescentes de Longevernes e de Velrans, reações de rejeição à inclusão do grupo rival, à semelhança das conflitualidades que os adultos geram. De modo recorrente, procuram solucionar rivalidades pela força das 'armas', sem diálogo, tolerância ou compreensão pelas diferenças, sejam quais forem os seus problemas. Por outro lado, a ausência de diálogo que integra o padrão da família tradicional autoritária e da instituição escolar autocrata, desencadeia a necessidade de coesão grupal, criando o conceito de lealdade, promovendo a amizade, o diálogo e a convivência grupal. As crianças reúnem-se e organizam-se em dois grupos separados, não só para definir estratégias de 'guerra', táticas de ataque, como também para conviver. Procuram, tal como os adultos, surpreender o 'inimigo', construir 'armamento' (espadas de pau), usar táticas de dissuasão (atacam nus, tiram os botões do vestuário ao 'inimigo), em total desobediência em relação aos adultos (família e normas da escola, plasmadas na obediência sem questionamento), remetendo para a obra, intitulada: *Desobediência Civil*⁴, de Henry David Thoreau, que incita à não obediência às leis do Estado.

Em imagens de grande ou médio plano de searas e de bosque, o realizador evidencia a preferência pelo campo, para situar as ações de desobediência, para o desenrolar das batalhas campais, para 'teatro de operações', para palco de piquenique de afetos das personagens de palmo e meio, lembrando a obra de Thoreau, *Walden*, ou a *Vida nos Bosques*⁵. Esta realização cinematográfica remete-nos, além de revelar um espaço rural em que se desenrola a ação, para uma aceção de poder e mistério que a natureza, as árvores e o bosque encerram. A natureza, mestre de ensinamentos aos seres humanos que com ela partilham, desde sempre, as suas vidas, que dela dependem para sobreviver, que se manifesta segundo as suas próprias 'leis', de forma livre, pujante e avassaladora, apesar do ser humano a usurpar e destruir com frequência, de tentar dominá-la, ela sobrevive, mãe de todas as liberdades, refúgio dos desintegrados. A escolha da natureza, especialmente do bosque, para o desenrolar das ações, reações e criatividade das personagens que circulam em torno de Lebrac, não nos parece ao acaso, mas uma opção que encerra o centro de um mundo particular, suporte de um universo peculiar, de um espaço onde há energia e movimento, criatividade e aprendizagem para a vida, recordando a cultura escandinava e gaulesa de há muitos séculos.

O bosque constitui, de modo similar, um espaço de encontro, de felicidade partilhada, em que meninos e meninas dialogam em amena convivência, num piquenique que Lebrac organiza com os Longevernes e respetivos familiares de palmo e meio, de novo à revelia dos adultos, em simbólico ambiente de paz, logo transgredido pelo grupo rival que procura tirar partido do elemento surpresa.

1.2 MARIE TINTIN – A PERSISTÊNCIA NUMA SITUAÇÃO DESIGUAL

Neste espaço, em que Lebrac comanda e a natureza recebe, assiste-se a uma outra disputa pela sobrevivência, pela igualdade e pela inclusão. Uma cultura ocidental da supremacia masculina é revisitada pelos grupos de 'guerreiros' que, excluem a amiga de Lebrac, Marie Tintin. As questões de igualdade de género são colocadas de forma muito clara neste filme. Marie Tintin veste-se como um rapaz, age como um rapaz, mas, não sendo um rapaz, é, de modo sistemático, excluída do grupo de Lebrac. Todavia, as suas ações

4 *Obra de Henry Thoreau que apela à desobediência civil quando a lei é injusta. Ver Thoreau, Henry David. Desobediência Civil: Se uma Lei é Injusta, Desobedeça. 1849. Portugal: Bertrand.*

5 *Obra de Thoreau que apela à vida no campo e defende as suas vantagens. Ver Thoreau, Henry David. Walden ou a Vida nos Bosques. (Trad. Astrid Cabral) 1854. Lisboa: Antígona.*

corajosas, a sua personalidade belicosa e a sua tenacidade acabam por vencer, conduzida pela mão do protagonista que a aceita e nela confia. Quando Lebrac abandona a aldeia para seguir estudos, deixa o legado da sua liderança a Marie, o que reflete uma aprendizagem e uma transformação mais profunda no grupo: a liderança feminina como facto irrefutável, revelando uma aceitação do direito à igualdade de género.

Marie e Lebrac sedimentam uma amizade forte assente na lealdade que, pouco a pouco, se transforma num sentimento diferente, descoberto de forma natural, o amor. Uma pureza irradiante assiste à transcendência dos afetos que unem e trazem felicidade. Uma nova aprendizagem tem lugar, transformando o sentir de criança, no amor do adolescente, visível quando Lebrac lhe pega ao colo para que não se molhe ao atravessar o ribeiro ou quando se despede da amiga, à porta do autocarro, e lhe dá um beijo de despedida.

Ao contrário do que preconizam a escola e a família, estas crianças permitem-se pensar e decidir, aprendem por si, descobrem os seus caminhos, fazem escolhas, em atos de desobediência aos pais e aos professores.

Quando tudo parece estar perdido, Marie, desfralda uma bandeira, acenando-a a Lebrac, agitando no ar um símbolo universal de uma entidade soberana, representação da história, das lutas, convicções e esperanças de todos aqueles pequenos 'heróis', mas sobretudo de Lebrac que os levou a fazer a diferença. Lebrac faz um percurso de aprendizagem em contacto com o seu meio, o universo do grupo, tal como preconizado por Jean Piaget, num "processo activo e interactivo, construído pelo sujeito em interacção contínua com o meio".⁶

1.3 UMA ESCOLA TRADICIONAL

A escola de Lebrac pauta-se pela segregação de género, pela rigidez das regras, pela autoridade do professor, pelo currículo de exclusão. As meninas, separadas dos meninos, pouco se revelam nesta obra cinematográfica em que os rapazes protagonizam a ação. No entanto, como já verificámos, um herói, no feminino, desabrocha para além das aulas e recreios separados, dos professores do género masculino ou feminino consoante as turmas estão constituídas por meninos ou por meninas, demonstrando que existe uma vida para lá do espaço escolar segregador e que as transformações não têm género. O direito à igualdade é conquistado passo a passo, lá fora, enquanto a escola permanece imutável.

De modo similar, a instituição escolar não oferece, naquele meio sociocultural, relevantes oportunidades aos seus pupilos, premiando apenas o saber livresco de exceção, completamente à margem da vida quotidiana e do saber que dela emana. Paradigma de conflitualidade, da incompatibilidade, de exclusão e da desigualdade de oportunidades, todavia, apesar de toda a inflexibilidade e severidade que se espera da escola daquela época, a atitude do professor de Lebrac destaca-se a partir do momento em que o docente observa com atenção o aluno Lebrac, alterando-se o paradigma da escola convencional.

Apesar de o filme evidenciar uma escola inadaptada ao mundo real, fabricando fracassos pela demonstração do insucesso e pelo desinteresse dos alunos, almejando pelo toque de saída, o espaço escolar desempenha um papel importante de coesão e descoberta da lealdade e da amizade, que, presumivelmente, de outro modo não aconteceria. Se a escola não existisse naquela pequena comunidade, dificilmente se criariam as condições para a socialização das crianças, ocupadas que estariam em auxiliar os pais em tarefas rurais. O insucesso inicial dos alunos integrados numa "engrenagem de fabricação de fracassados escolares e marginais sociais" (Fernandes 1983, 31) transforma-se em sucesso, não escolar, mas vivencial estável, uma vez que, "uma das necessidades fundamentais da criança é construir um mundo estável" (*Ibidem*), minimizando disfunções, cuja "actividade repressiva dos pais suscita (...) um protesto" (*Ibidem*). Fernandes afirma que "a criança tem necessidade de afecto e amor protetor dos seus pais. (...) A satisfação de uma tal necessidade de afectividade dificilmente poderá encontrar substituição na escola ou nos professores." (Fernandes 1983, 43). Assim parece demonstrado pelos alunos de Longevernes.

De um outro modo, mais do que a preguiça, a atitude do professor pode ser responsável pela inadaptação dos alunos ou a sua rejeição à escola. Uma das evidências mais comuns da rejeição à escola plasma-se numa atitude de preguiça, que o professor tradicional evidencia, à classe, de modo recorrente, criticando a

6 Citação retirada de: FCTUC. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo - Psicologia Educacional II - 05/06. <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>. Acedido em 11 de Abril 2019.

atitude do aluno, o que humilha o aluno e o revolta recusando a escola e a autoridade que representa. Na opinião de Fernandes, em: *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*, “Nada é tão deprimente para o aluno como o ser acusado de preguiçoso.” (Fernandes 1983, 38). De facto, “o professor nunca deve esquecer que todo o aluno tem a sua personalidade. (...) O não aceitar a sua personalidade é (...) uma causa de insucesso.” (Fernandes 1983, 42). A atitude do professor de Lebrac, inicialmente, corresponde a um padrão que desencadeia a rejeição, mas verifica-se, à semelhança do que afirma Fernandes, o professor, posteriormente, tem em conta a personalidade de Lebrac e procura ajudá-lo.

Esta abordagem cinematográfica redutora da escola de 1960, alerta para os perigos de preceitos condutores ao insucesso, deixando, em simultâneo, uma mensagem de esperança e um alerta de urgência em transformar a escola tradicional inadaptada à vivência da realidade. Yann Samuëll, na senda de Pergaud, abre uma janela de alternativa, sem, no entanto, defender uma transformação radical da escola. Samuëll indicia que se abre um caminho a Lebrac pela escola tradicional, porém sugerindo que as rebeldias, por vezes, descobrem e congregam a coesão, a amizade e a lealdade, valores fundamentais para viver em sociedade de forma equilibrada.

Karl Jung, compreende que o êxito da educação não depende tanto do método, porque o mais importante não é preencher a cabeça ou a criança com informações, mas contribuir para que estas possam se tornar adultas de verdade. Por esse motivo, o que importa não é o grau de saber com que um educando sai da escola, mas o quanto ela conseguiu ser a ponte de auxílio, a fim de que quem ali entre, possa sair consciente de si própria, sem identificação psíquica com a família⁷.

O que Jung preconiza ocorre na ‘escola’ alternativa que os Longevernes escolheram para a sua aprendizagem da vida: o bosque. No entanto, a escola tradicional também o desempenhou. A escola facilitou a socialização entre os alunos, constituindo um espaço de encontro onde concertavam horas e locais de reunião, sobretudo no bosque, local de aprendizagem em que os Longevernes saíram conscientes de si próprios.

As crianças/adolescentes tomaram consciência de si próprias, sem identificação com a família e agiram, na despedida de Lebrac, de forma autónoma, demonstrando uma aprendizagem de valores e de princípios adquiridos de formas diversas, dentro do grupo, tendo, no entanto, a escola de permeio, mas sem intervenção direta.

Um espírito democrático revela-se pelas crianças, no final desta obra cinematográfica, que, em círculos de beleza artística, criam uma obra de arte efémera, na rua, que fenece com a chuva que, entretanto, cai. Uma obra de arte coletiva, tal como vivenciaram as suas primeiras experiências de liberdade, revela-se representativa dos seus afetos para com Lebrac. Esta obra cinematográfica deixa a marca de uma democratização ainda por cumprir, mas caminhando na sua direção. Yann Samuëll insinua a necessidade de uma democratização, porém não se desvia de uma época que retrata com rigor. John Dewey defende uma pedagogia assente em princípios democráticos, na formação para a cidadania. *La Guerre des Boutons* encerra um espírito democrático em construção. Na atualidade “defende-se a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.”⁸. Yann Samuëll recomenda similares princípios, desta obra cinematográfica sobressaindo um estímulo de ação reação vivo e atuante, nos encontros no bosque.

As rivalidades constata-se antigas, denunciadas pela atitude dos professores das duas aldeias que continuam a digladiar-se verbalmente, usando palavreados similares aos dos alunos que, perante o descontrolo de ambos, saltam das carteiras, espreitam pelas janelas, promovem uma algazarra e esquecem completamente a escola e as suas normas tradicionais. Enquanto espaço de obediência e comportamento irrepreensíveis, a escola parece, assim, enfrentar uma fase de mudança.

A escola associada à igreja mantém os seus ditames, facto evidenciado quando o ritual de uma fotografia de grupo para a posteridade, realizado pelo pároco, não se cumpre. A vida da aldeia, para além do trabalho, sobretudo rural, desenrola-se em torno da igreja e da escola, à semelhança das demais, na época a que

7 Citação retirada de: Laufer, Albertina. *Jung e a Educação para a Personalidade. Eixo – Psicologia da Educação. Pensadores ao Longo da História*. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819_11805.pdf. Acedido em 13 abril 2019.

8 Citação retirada de: John Dewey – *Educação - Pensadores ao Longo da História*. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13582/1/JOHN%20DEWEY_DEP_CES.pdf. Acedido em 10 abril 2019

se reporta o filme. O jogo organizado entre equipas formadas pelos alunos das duas aldeias em conflito, desencadeiam nos adultos, pais e professores, os comportamentos visíveis num jogo de futebol, revelando que, embora com espartilhos comportamentais impostos, homens, mulheres e crianças, professores e pai, de um grupo social reagem emotivamente aos estímulos que lhes dão felicidade. A atividade escolar detém um importante papel no seio desta comunidade, constituindo como elo de ligação e de socialização.

1.4 UMA FAMÍLIA TRADICIONAL DESCONSTRUÍDA

Uma família monoparental, disfuncional e de poucos haveres, de quatro membros, defronta-se com a ausência da figura parental perdida, sendo apenas a mãe, o adulto que assegura a sobrevivência do agregado familiar. A mulher não usufrui de uma condição de igualdade de género naquela pequena aldeia, como se verifica pelas dificuldades de sobrevivência decorrentes da ausência parental, uma vez que a mãe não consegue, por si só, assegurar um sustento familiar sustentado, bem como impor-se ao filho mais velho, Lebrac. A figura de liderança familiar feminina não existe. Esta situação gera um clima de conflitualidade expresso e latente, que se revela disfuncional em relação a Lebrac, quer na sua atitude perante a mãe, quer na escola e na comunidade, onde provoca desacatos, numa atitude provocatória e de rebeldia. Sem meios de subsistência adequados, a mãe exige de Lebrac um auxílio familiar regular, que o priva de maiores tempos livres. Em diferentes planos, a figura materna apresenta-se consumida pela preocupação, num ar cansado e sem perspectiva. Uma revolta contida num aparente conformismo, revela-se, de quando em vez, denunciando o desequilíbrio emocional que se vivencia no seio familiar.

Entretanto, a mãe relaciona-se, mais de perto com o professor de Lebrac, quando este se interessa pelo aluno e recomenda a continuidade dos estudos do seu educando, proposta inicialmente recusada pelos dois membros da família. Uma nova relação da mãe com o professor ameniza a tensão familiar e manifestações de afeto passam a ter lugar entre a mãe e Lebrac. À semelhança do pensamento de Deleuze, Yann Samuël, "fait de la rencontre un thème hautement philosophique, la condition transcendente de la pensée." (Zourabichvili 2004, 337). Restabelecido o equilíbrio afetivo familiar, pelo reencontro com a mãe, Lebrac decide enfrentar o desafio que lhe delinear o futuro, muito embora hesite, chamando para si a responsabilidade de auxiliar a família e preocupando-se pelo facto de deixar sem apoio o seu grupo de amigos. O protagonista encontra em Marie uma digna sucessora do seu trabalho e despede-se dela de modo afetuoso, na hora da partida para o futuro.

Um percurso de transformação assiste, também a esta família. A mãe expressando afetos, prescindindo da presença do filho para auxiliar no trabalho, o filho aquiesce ao que lhe é proposto. O equilíbrio da relação familiar restabelece-se com uma nova figura masculina adulta no seu seio: o professor. Refletindo sobre estes percursos, assinala-se uma transformação de conceitos por acontecer, uma vez que somente pela intrusão da figura masculina se apaziguam as relações familiares. Realça-se, no entanto, o papel conciliador do professor, salientando-se a importância dos afetos.

CONCLUSÃO

Esta obra fílmica encerra uma relação dinâmica e estabelece um diálogo permanente com o espectador, corporizando mensagens universais e uma perspectiva enriquecedora do conhecimento da sociedade e dos seus grupos, que integram uma cultura, numa visão do mundo e dos seres humanos que a compõem que, em caminhadas de descoberta, se vão transformando e definindo os seus percursos e objetivos, evidenciando um mundo em mudança que as novas gerações asseguram.

Uma crítica à escola tradicional parece alicerçar a mensagem do realizador desmontando o paradigma do saber centrado na instituição escolar. Augusto Cury, na obra intitulada, *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*, refere a propósito de uma personagem, que "Romanov⁹ não via qualquer sentido em bombardear os alunos com informações que não fossem aplicadas para os ensinar a viver." (Cury 2005, 30). O realizador expõe similar ponto de vista, uma vez que a escola tradicional que Lebrac frequenta, não faz qualquer sentido para ele: não o ensina a resolver os problemas que enfrenta. Para a personagem do livro, Romanov, "educar era provocar a inteligência" (Ibidem), o que de facto só acontece nas façanhas do dia-a-dia das crianças e adolescentes desta comunidade, nas pelepas no bosque. De facto, é no bosque que, juntos, os meninos

⁹ Romanov - Personagem (professor) na obra de Augusto Cury: 2005. *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*.

desobedientes aprendem uns com os outros, 'provocam' a inteligência e saem vencedores pensando por si.

Este herói de palmo e meio pode ser qualquer um de nós, reagindo ao conformismo do quotidiano. A revolta do herói mostra uma inteligência que ninguém quer ver, mas que dá os seus frutos. Finalmente surge uma oportunidade e Lebrac deixa a aldeia, depois de um processo de transformação. Lebrac continua a ser o herói de Frye¹⁰, o homem comum capaz de grandes façanhas no dia-a-dia, preparado para novos desafios. Reconciliado com a adversidade, procura ultrapassá-la. As dificuldades a que esteve sujeito até ali, as experiências que vivenciou, muniram-no de capacidades de compreensão maiores, que conduziram à percepção de que a mudança acompanhará o seu percurso de vida e de que o caminho para a felicidade se conquista, passo a passo.

O professor situa-se entre a ação tradicional e o ser humano que reage, se emociona e intervém criando uma oportunidade ao seu pupilo. A escola tradicional é ultrapassada pela atitude de um professor atento, mas a aprendizagem da vida faz-se fora do espaço escolar, evidenciando a urgência de uma mudança de paradigma, uma vez que a escola continua a definir os destinos dos mais jovens, fazendo-se valer de um poder inquestionado. Os heróis de palmo e meio revelam, neste filme, os males sociais da geração que representam, uma escola separada da realidade, uma sociedade fundada na autoridade parental e na da escola. A escola continua a ser uma autoridade que define destinos, vidas, futuros, salientando-se parca de oportunidades. A família e a escola tolhem os mais novos pela ausência dos afetos, criando desequilíbrios e instabilidades. A regra apresenta-se como sustentáculo da tradição e do *status quo*, em oposição à guerra, à revolta, à desobediência enquanto fatores de realização e de estabelecimento de comunicação inter-relacional fundada na lealdade e nos afetos. Uma comunidade dos anos 1960, ficcionada e verosímil, apela à negação do conformismo, à democratização, à heroicidade do quotidiano.

De uma forma, por vezes hilariante, Yann Samuëll, coloca no ecrã, uma ficção pejada de verosimilhança com a realidade, abordando questões sérias e sempre atuais. Rabelais teria apreciado esta 'guerra' sem consequências nefastas, mas ganha pela aprendizagem suscitada e conseguida. A importância de ganhar a guerra, definindo os caminhos do conflito bélico: as escaramuças, o confronto direto, a guerrilha, a emboscada, expressam a necessidade de abrir a porta ao desconhecido, num espírito ganhador, que peleja por atingir objetivos. Porque *Every Wall is a door*, diria Ralph Waldo Emerson¹¹, as portas vão-se abrindo ao conhecimento procurado por cada um dos alunos, deixando-lhes o sentido de uma libertação conseguida, embora de modo efémero. Uma libertação das convenções e o ganho de princípios como a lealdade e a amizade constituem os grandes troféus desta *Guerra de Botões*.

BIBLIOGRAFIA

Aumont, Jacques. 1990. *A Imagem*. Campinas: Edições Colibri.

Cury, August. 2005. *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.

Emerson, Ralph Waldo. 1870. *The Collected Works of Ralph Waldo Emerson: Society and Solitude*. Cambridge: Harvard University Press.

Fernandes, Evaristo. 1983. *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Porto: Tecnivro, Lda.

Frye, Northrop e Denham, Robert. 2004. *Northrop Frye Unbuttoned: Wit and Wisdom From the Notebooks and Diaries*. Frankfurt: Gnomom Press.

Morin, Edgar. 1956. *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Relógio d'Água.

Pergaud, Louis. 1912. *La Guerre des Boutons*. Paris: Mercure de France.

Rodrigues, Fernando. 2011. *Educação para o Olhar*. Lisboa: Chiado Editora.

Thoreau, Henry David. 1849. *Desobediência Civil: Se uma Lei é Injusta, Desobedeça*. Portugal: Bertrand.

Thoreau, Henry David. 1854. *Walden ou a Vida nos Bosques*. Lisboa: Antígona.

Vogler, Christopher. 1998. *The Writer's Journey – Mythic Structures for Writers*. Ventura Boulevard Studio City. U.S.A: Mi-

¹⁰ O homem comum como herói, defendido por Northrop Frye. Ver Frye, Northrop e Robert D. Denham. *Northrop Frye Unbuttoned: Wit And Wisdom From the Notebooks and Diaries*. 2004. Frankfurt: Gnomom Press.

¹¹ Frase conhecida de Ralph Waldo Emerson, advogando que os obstáculos são ultrapassáveis, que cada dificuldade vencida constitui uma porta que se abre ao conhecimento, à mudança e ao futuro. Ver Emerson, Ralph Waldo. *The Collected Works of Ralph Waldo Emerson: Society and Solitude*. 1870. Cambridge: Harvard University Press.

chael Wiese Productios.

Zourabichvili, François, *Anne Sauvagnargues e Paola Marrati*. 2004. *La Philosophie de Deleuze*. Paris: PUF/Quadrigue Manuels Edition.

FILMOGRAFIA

La Guerre des Boutons. 2011. De Yann Samuëll. TF1 Droits Audiovisuels. Les Films du Gorak.

Coficup. França.

WEBGRAFIA

FCTUC. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo - Psicologia Educacional II - 05/06. <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget> . Acedido em 11 de Abril 2019.

Laufer, Albertina. Jung e a Educação para a Personalidade. Eixo – Psicologia da Educação. Pensadores ao Longo da História. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23819_11805.pdf. Acedido em 13 abril 2019.

S.a. John Dewey - Educação:- Pensadores ao Longo da História. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13582/1/JOHN%20DEWEY_DEP_CES.pdf. Acedido em 10 abril 2019.

PARTE II

CINEMA, ARTE, CIÊNCIA, CULTURA

EMULAÇÃO, FIGURAÇÃO, ADAPTAÇÃO DIRETA E INDIRETA: QUATRO PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE APROPRIAÇÃO DOS VIDEOJOGOS PELO CINEMA

JACOPO WASSERMANN

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

JACOPO WASSERMANN

Nasceu em 1989, é natural de Itália e reside em Lisboa. Licenciado em Disciplinas das Artes, Música e Espectáculo pela Universidade de Turim em 2013. Mestrado em Estudos Cinematográficos pela Universidade Lusófona em 2016, onde ensina Cultura Visual no curso de licenciatura em Videojogos. Está atualmente inscrito no curso de doutoramento em Arte dos Media da Universidade Lusófona, e é associado ao centro de investigação CICANT. Colabora com a companhia de produção cinematográfica Ukbar Filmes desde 2016, tendo participado em diversas curtas e longas-metragens.

RESUMO

O nascimento do comércio de videogames entre as décadas de 1970 e 1980, juntamente com o sucesso de que têm gozado desde então, foram apontados como fortes condicionantes da produção e narrativa cinematográfica contemporânea, tanto nas películas de Hollywood como em grande parte do “cinema independente” produzido mundialmente. Os cenários mais apocalípticos de uma eventual suplantação das formas tradicionais de representação e receção cinematográficas por uma interface videolúdica parecem ainda distantes. Contudo, cineastas de gerações, nacionalidades e níveis produtivos diferentes têm tentado manifestar a influência da “obra videolúdica” enquanto facto social, imagético, industrial e tecnológico, servindo-se, para esse efeito, de vários géneros de produção audiovisual. Na tentativa de ressaltar a riqueza e relevância das problemáticas levantadas pelos mesmos, o artigo analisa e compara a abordagem empregada em quatro filmes contemporâneos (todos eles estreados em Portugal ao longo do último ano) para se apropriar da estética, propriedade intelectual, lógica e forma de interação dos videogames, através de adaptação direta (Tomb Raider), indireta (Serenity), figuração (L’Atelier) e emulação (Black Mirror: Bandersnatch).

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, Videojogos, Adaptação, Figuração, Emulação

ABSTRACT

The establishment of the videogame market during the 1970s and 1980s, along with its enduring financial success, has been a deeply influential factor in narrative and film production, affecting both corporate and independent filmmaking. Apocalyptic scenarios of a complete take-over by videoludic interfaces remain unfulfilled. However, multiple generations of filmmakers have already wrestled with the social, visual, industrial and technological implications of videogames through diverse audiovisual outputs. This article is dedicated to the analysis and comparison of four contemporary films that aim at appropriating the aesthetics, intellectual property, underlying logic and mechanics of videogames. They do so through different means, such as direct adaptation (Tomb Raider), indirect adaptation (Serenity), cameo (L’Atelier) and emulation (Black Mirror: Bandersnatch). The article intends to explore and highlight their richness and relevance to contemporary film and media discourse.

KEYWORDS: Cinema, videogames, adaptation, cameo, emulation

INTRODUÇÃO

Em princípio, os videogames têm mais em comum com as calculadoras do que com os filmes. Parece uma provocação, mas não é. Basta reler a frase com atenção para nos apercebermos de que o seu significado depende desse tal “princípio”, no seu sentido temporal (de causa originária) e normativo (de máxima).

O princípio temporal remete para a globalização do mercado dos videogames, o que, por sua vez, se inscreve na explosão da produção eletrónica mundial dos anos 70. É importante ressaltar que, apesar da importância comercial que iriam eventualmente assumir, os videogames começaram por ser considerados como mercadoria de segunda ordem, especialmente quando comparados ao setor dos brinquedos eletrónicos, dos eletrodomésticos, e outros aparelhos como, justamente, a calculadora. As consolas produzidas na altura tinham uma ligação “íntima” com este produto em particular: o facto de serem construídas a partir dos

mesmos materiais semicondutores e circuitos integrados. Não foi por acaso que, em 1977, a companhia *Plustron*, baseada em Singapura, interrompeu a produção de calculadoras (cujo mercado estava saturado) para lançar as consolas de jogo TVG-1000 e 2000 (Audureau 2014, 85-87). A dimensão comercial dos videojogos (já para não falar da sua dimensão artística) foi, portanto, um desenvolvimento colateral, posterior às suas origens enquanto obras de engenharia eletrónica, investigação universitária e militar (Blanchet 2010, 34).

O princípio normativo, por outro lado, é o segredo do sucesso da escola nórdica de estudos sobre videojogos, constituída por autores como Espen Aarseth, Jesper Juul e Markku Eskelinen (cujos trabalhos são incontornáveis para todos os investigadores académicos da área). A sua preocupação de fundo é estabelecer princípios ontológicos rigorosos para uma melhor análise e fruição dos próprios videojogos. Em particular, exaltam a configuração imprevisível (elevada ao nível de co-criação) atuada pelo jogador (Aarseth 1997, 22) e a irredutível, irracional e contraditória componente lúdica que os caracteriza (Juul 2013, 2-3).

Este entendimento demonstra uma profunda desconfiança relativamente às contribuições das humanidades e, especialmente, dos estudos cinematográficos, cujos métodos mal se adaptariam à compreensão de obras abertas, agonísticas, não-lineares e, sobretudo, não-narrativas (Eskelinen 2004, 36). Mais: existe uma suspeita de que a adoção superficial da linguagem e iconografia cinematográficas pelos programadores de videojogos (que, curiosamente, coincidiu com a expansão do mercado e a entrada das maiores companhias videolúdicas nos conglomerados dos *media* norte-americanos e japoneses) os tenha afastado da sua essência, que nada teria a ver com questões espetaculares. Bernard Perron e Dominic Arsenault argumentaram ainda que a própria denominação “videojogo” (questionada ocasionalmente pela academia, mas fundamentalmente hegemónica) seria parcial pela ênfase que o termo *video* atribui às dinâmicas de espetatorialidade típicas de outros *media*, como o cinema. Neste sentido, repararam igualmente que a televisão (tanto o aparelho como a imagem que transmite) representaria uma referência mais apropriada, sendo que muitas das consolas produzidas entre 1975 e 1980 se serviam da sigla *TV-Game* (Perron e Arsenault 2015).

Este preâmbulo serve dois propósitos: em primeiro lugar, pretende desmistificar qualquer ilusão quanto à naturalidade das relações entre cinema e videojogos; segundo, pretende chamar a atenção para a recursividade de problemáticas antigas sob a aparência de novos fenómenos, como o surgimento de modelos de exibição domésticos e a preocupação, surpreendentemente atual, com uma redefinição das bases ontológicas do cinema. Não terá esta inquietação a mesma raiz da angústia manifestada pela escola escandinava de estudos sobre videojogos – ou seja, o medo da contaminação? E não poderemos encontrar um antecedente curioso à contemporânea “fobia de *Netflix*” na origem dos videojogos enquanto “jogos de televisão”?

Na tentativa de formular uma resposta satisfatória para estas questões, serão analisadas quatro longas-metragens de recente estreia comercial (a mais antiga, de 15 de março de 2018; a mais recente, de 24 de janeiro de 2019) que apresentem claras tentativas de apropriação da componente imagética, propriedade intelectual, lógica e forma de interação dos videojogos. Os filmes em questão são *L'Atelier* (Laurent Cantet, 2017), *Tomb Raider* (Roar Uthaug, 2018), *Serenity* (Steven Knight, 2019) e *Black Mirror: Bandersnatch* (David Slade, 2018). Por questões de clareza, os seus métodos de apropriação foram diferenciados, respetivamente, em figuração, adaptação direta, indireta e emulação. As características de cada tipo de relação serão devidamente clarificadas, no entanto, importa ressaltar que a nomenclatura empregue (fonte de inúmeras polémicas nos estudos sobre adaptação) não é o cerne da questão. O que realmente interessa é alcançar uma melhor compreensão das problemáticas levantadas pelas ligações industriais, comerciais, estéticas e sociais entre cinema e videojogos, sendo que o seu histórico será capaz de lançar luz sobre algumas das controvérsias relativas aos hábitos contemporâneos de produção e fruição cinematográficas.

A FIGURAÇÃO EM *L'Atelier*

Na produção cinematográfica, o termo “figuração” designa o serviço prestado por figurantes, ou seja, indivíduos cuja função é a de preencher plasticamente os planos conforme as direções do realizador ou dos seus assistentes. A maior parte das vezes tratam-se de atores não profissionais, escolhidos através de sessões abertas de *casting*. No entanto, existe também um fenómeno chamado “figuração especial”, cujas funções ultrapassam o mero sentido decorativo. Estas figurações são normalmente representadas por atores

profissionais, pois, apesar da sua curta duração, representam momentos importantes no desenvolvimento narrativo do filme. É precisamente neste sentido que se propõe aplicar o termo “figuração” às imagens que introduzem a longa-metragem *L'Atelier*, retiradas do videogame *The Witcher 3: Wild Hunt* (CD Projekt, 2015). Este género de figuração não é uma novidade absoluta. É impossível enumerar todos os exemplos existentes, mas, podem nomear-se alguns especialmente significativos.

A montagem cinematográfica tem acolhido imagens videolúdicas principalmente por duas razões: para efetuar um comentário, normalmente crítico, sobre as mesmas, ou reservar-lhes um espaço publicitário. Matteo Bittanti (2001, 161) pesquisou aprofundadamente este binómio, chamando-lhe “citação”, e cujo primeiro exemplo se encontra na longa-metragem *Soylent Green* (Richard Fleischer, 1973). Neste caso, vemos uma personagem secundária a interagir com um gabinete de *Computer Space* (Syzygy, 1971), o primeiro arcade alimentado por moedas. Essa interação, no contexto do filme, é identificada como um símbolo de privilégio e distanciamento social, responsável pela criação de um estado de alienação no jogador. Apesar de o filme ter sido produzido em proximidade do lançamento de *Computer Space*, o sentido crítico da figuração parece ultrapassar o publicitário. Pode dizer-se o mesmo sobre vários exemplos compatíveis ao longo da década de 70, como *Dawn of the Living Dead* (George A. Romero, 1978), em que a inclusão de jogos como *Gun Fight* (Taito, 1975) e *F-1* (Namco, 1976) serve para ressaltar a comparação entre seres humanos (capitalistas) e mortos-vivos.

Já na década seguinte, a balança começou a pender para o lado oposto. *Tron* (Steven Lisberger, 1982), *Cloak & Dagger* (Richard Franklin, 1984) e *The Last Starfighter* (Nick Castle Jr., 1984), entre outros, demonstraram uma consciência acrescida, do lado das produtoras, relativamente à rentabilidade do mercado dos videogames. Por conseguinte, estes filmes foram acompanhados por projetos de desenvolvimento de adaptações videolúdicas, ou tie-in, cujas imagens foram incluídas na própria montagem cinematográfica (embora a adaptação de *The Last Starfighter* nunca chegasse a ser comercializada). O ponto de chegada da convergência entre figuração estética, crítica e comercial foi *The Wizard* (Todd Holland, 1989), um filme cuja principal razão de existência foi lucrar sobre a inclusão de imagens exclusivas de *Super Mario Bros. 3* (Nintendo, 1989) antes do seu lançamento comercial (Blanchet 2010, 200). Assim, os papéis usuais, até então, de filme e videogame, inverteram-se, transformando-se o primeiro num parasita dependente da popularidade do segundo.

Os casos em que a inclusão de imagens videolúdicas desempenha um papel dramático, caracterizando as personagens ou os ambientes representados no filme, são raros e ambíguos: inevitavelmente, o contraste entre a imagem reproduzida (do filme) e a atuada (do videogame) levanta questões sobre a sua relação. Por outro lado, o custo da obtenção dos direitos de imagens videolúdicas juntamente com a prudência dos programadores e editores em conceder uma licença de uso das mesmas implica que uma eventual figuração se transforme numa montra comercial, ainda que disfarçada. Por conseguinte, quando se pretende incluir imagens de um videogame em ação na montagem de um filme, estas são, muitas vezes, criadas especificamente para a ocasião. Foi o caso de *Elephant* (Gus Van Sant, 2003), em que os dois protagonistas passam horas a fio à frente de um jogo de tiro em primeira pessoa chamado *Gerrycount*: trata-se de um jogo fictício, inspirado ironicamente no filme anterior do realizador, *Gerry* (Gus Van Sant, 2002). A inclusão destas imagens serve para caracterizar a agressividade reprimida dos protagonistas, assim como para efetuar um comentário sobre a exposição às imagens violentas nos Estados Unidos da América e os seus efeitos (Cooling 2008, 140).

Um caso curioso é o de *House of the Dead* (Uwe Boll, 2003), filme que mistura duas formas de apropriação: a adaptação direta, baseando-se livremente no homónimo jogo de tiro (SEGA, 1996), e a figuração. O filme apresenta um clássico cenário de terror: uma ilha deserta onde um grupo de turistas é ameaçado por mortos-vivos. Durante as cenas de ação, a montagem inclui breves excertos do videogame original, criando um contraste extravagante entre a imagem fílmica e a videolúdica.

Voltando finalmente a *L'Atelier*, a figuração empregue na cena inicial do filme apresenta todas as marcas da tensão entre finalidades artística e comercial. Por um lado, serve-se de um jogo incrivelmente popular como forma de contacto com o público mais jovem; por outro, a sua inclusão não é gratuita, pois cumpre funções dramáticas e de comentário social muito específicas.

O excerto (apresentado em ecrã inteiro) mostra o *avatar* do jogador, um robusto cavaleiro de cabelo grisalho que explora um caminho de montanha. Após alguns momentos, o ponto de vista vira-se para o céu, focando-se no Sol. O *avatar* arma-se então de arco e flecha e começa a disparar repetidamente contra o alvo luminoso.

O realizador declarou que pretendia confrontar-se com novas formas de visualidade, como videojogos, YouTube e gravações de telemóvel, sem por isso formular julgamentos de valor sobre as mesmas (como fez Gus Van Sant, explícita ou implicitamente, em *Elephant*, onde o uso de videojogos é apontado como um dos fatores que levam os jovens à violência). O facto de as imagens introduzirem o filme, sem qualquer contextualização narrativa da própria situação lúdica, parece comprovar essa intenção. No entanto, Cantet leva a sua adoção um passo mais à frente, permitindo-lhe influenciar ativamente o desenrolar narrativo do filme (Nakhnikian 2018).

L'Atelier conta a história de Antoine, um jovem problemático que participa num laboratório de escrita criativa durante o verão. O curso é lecionado por Olivia, uma escritora de sucesso que se confronta com a disparidade social e económica que a separa dos seus alunos, incluindo Antoine. O protagonista demonstra grande talento na escrita, assim como uma atração doentia por tudo o que é violento e reacionário (apresenta um conto detalhado e macabro de um assassinato, além de seguir fielmente um canal de extrema-direita no YouTube). No final do filme, Antoine leva Olivia a um ferro-velho durante a noite, brandindo uma pistola. Parece o prelúdio de um ato de violência irreparável, mas, inesperadamente, Antoine aponta a pistola contra a Lua e começa a disparar, imitando o gesto insensato do avatar de *The Witcher 3*.

Contrariamente a casos de evidente exploração comercial, como *The Wizard*, ou de comentário crítico acessório, como acontece em *Elephant*, a figuração em *L'Atelier* é mesmo “especial” (no sentido acima referido) por desempenhar uma função dramática relevante para a compreensão da narrativa do filme. A imitação do *avatar* atuada pelo protagonista parece manifestar uma nova forma de entendimento e relacionamento com a realidade, mediada através dos videojogos. Ora, a correspondente mediação atuada pela câmara cinematográfica era definida por André Bazin (1967, 10) como “realismo”. Deveremos concluir que os videojogos substituíram o cinema no cumprimento dessa missão, nomeadamente, a recriação do mundo à sua própria imagem? Se for esse o caso, não será igualmente apropriado que o cinema se aproxime dos videojogos enquanto seus sucessores?

A ADAPTAÇÃO DIRETA EM *Tomb Raider*

Por adaptação direta entende-se uma transposição declarada de uma obra pré-existente, seja através de atos de apropriação criativos e (re)interpretativos, seja através de uma ligação intertextual (Hutcheon 2006, 8). No entanto, é importante ressaltar que esta definição não esgota as questões levantadas pela adaptação enquanto aproximação a uma (ou várias) obra(s) através da criação de outra (Leitch 2009, 126). Distinguir algo como uma “adaptação direta” tem apenas um valor de clareza analítica, pois, como se poderá observar, os casos interessados envolvem muitas componentes, além da sua relação com um referente videolúdico.

A primeira adaptação de um videojogo a estrear comercialmente em sala foi *Super Mario Bros.* (Rocky Morton & Annabel Jankel, 1993), uma longa-metragem produzida pela companhia *Lightmotive*. A produtora era dirigida pelos cineastas Roland Joffé [realizador de *The Mission* (1986)] e Jake Eberts [produtor de *Dances with Wolves* (Kevin Costner, 1990)], suspeitos nada do costume para este género de filmes. No entanto, Joffé e Eberts estavam decididos a obter os direitos de exploração cinematográfica da saga de *Super Mario* e, para os conseguir, apostaram numa estratégia que se revelou estranhamente vencedora: em primeiro lugar, apresentaram uma proposta de adaptação que pouco (ou nada) tinha a ver com a fantasia e jovialidade dos jogos da Nintendo (Russell 2012); segundo, renunciaram aos lucros relativos à venda de *merchandising* do filme, obtendo, em troca, uma redução do valor dos direitos de exploração (Reeves 2013). Foi assim que uma produtora de filmes dramáticos e históricos teve sucesso, situação em que os maiores conglomerados de *media* em Hollywood tinham falhado repetidamente.

O filme apresenta todas as marcas da herança da Nova Hollywood, nomeadamente, uma estrutura nar-

rativa constituída por sequências autónomas de ação e aventura, o uso abundante de efeitos especiais e visuais, referências horizontais entre textos e *media* diferentes e a preferência pela sensação acima do sentido lógico e dramático (Schatz 1992, 34). Na sua recusa de reproduzir fielmente a estética e narrativa dos jogos originais, o filme estabelece também um padrão que se manterá basicamente inalterado em todas as adaptações diretas produzidas até cerca de 2006. Nesta fase, podemos identificar uma vontade de se afastar o mais possível das raízes videolúdicas, pois, os autores e intérpretes das adaptações consideravam-nas uma ameaça à sua credibilidade perante o público cinematográfico. No caso de *Super Mario Bros.*, foram incluídas referências a *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) e *Jurassic Park* (Steven Spielberg, 1993) e contemplou-se uma figuração especial de Bruce Willis no célebre papel de John McClane (Reeves 2013); em *Street Fighter* (Steven E. de Souza, 1994), a atribuição do papel principal à estrela de cinema de ação Jean-Claude Van Damme pretendia inscrever o filme no conjunto de referências da sua filmografia; por fim, em *Lara Croft: Tomb Raider* (Simon West, 2001), houve uma intenção declarada de eliminar qualquer elemento lúdico e infantil em prol de construir uma versão feminina da personagem de Indiana Jones (Leitch 2009, 272).

No que diz respeito ao desenvolvimento da fidelidade imagética e narrativa das adaptações diretas, as coisas começaram a mudar sensivelmente com a produção de *Silent Hill* (Christophe Gans, 2006), baseado no homónimo videogame de terror (Konami, 1998)¹. De forma semelhante ao que aconteceu com *Super Mario Bros.*, Christophe Gans contactou diretamente um dos responsáveis da saga videolúdica, Akira Yamaoka (autor das bandas sonoras e produtor executivo), mostrando-lhe uma curta-metragem exemplificativa das suas intenções. A montagem da curta incluía trechos de filmes comparáveis à atmosfera do jogo e era acompanhada pelas músicas originais compostas pelo próprio Yamaoka (Donnelly 2014, 224). Contrariamente à abordagem contracorrente de Joffé e Eberts, Gans pretendia conservar o material de referência inalterado. O resultado final permite atestar a proximidade audiovisual entre as duas obras: a planificação fílmica repete muitos dos pontos de vista inseridos nos ambientes de jogo; os próprios ambientes foram reconstruídos em cenários pormenorizados; o acompanhamento musical e sonoro é exatamente o mesmo; por fim, o tempo da narração assemelha-se muito ao da experiência lúdica, através de longas sequências de exploração desprovidas de causalidade e dramatismo.

A escolha de garantir uma continuidade estética ou narrativa entre o videogame e a sua adaptação não foi universalmente aceite. Contudo, determinou um rumo que continuou até ao presente: *Hitman* (Xavier Gens, 2007), *Max Payne* (John Moore, 2008), *Prince of Persia: The Sands of Time* (Mike Newell, 2010), *Warcraft* (Duncan Jones, 2016) e *Assassin's Creed* (Justin Kurzel, 2016), entre outros, propuseram encenações formalmente muito próximas das obras adaptadas, contando, por vezes, com a colaboração criativa dos seus programadores (como nos casos de *Prince of Persia* e *Assassin's Creed*). Pode mesmo afirmar-se que a busca de fidelidade chegou ao ponto de sabotar a adesão destes filmes aos cânones cinematográficos convencionais de narração e representação (de acordo com o modelo estabelecido pelas produções de grande orçamento em Hollywood), tendo sido igualmente considerados *remakes* em forma fílmica (Lukas 2010, 223). Em certos casos, a compreensão da narrativa pressupõe o conhecimento da obra adaptada (por exemplo, *Warcraft*); em outros, a conservação de elementos funcionais no contexto lúdico (por exemplo, a anonimidade do avatar enquanto veículo do jogador) determina a dificuldade de interesse e empatia pelas personagens fílmicas (como acontece com a dupla atuação de Michael Fassbender em *Assassin's Creed*).

A última aventura cinematográfica de Lara Croft (de facto, uma adaptação direta da recriação da personagem proposta por *Tomb Raider* [Crystal Dynamics, 2013]) inscreve-se nesta nova vaga de fidelidade trans-lúdica. A caracterização da intérprete principal, Alicia Vikander, respeita a aparência do modelo digital, assim como o seu arco narrativo. A planificação recria vários momentos marcantes do jogo, tanto das cinemáticas (como o naufrágio na ilha japonesa de Yamatai) como dos desafios lúdicos (por exemplo, a fuga de um avião à beira de um rochedo). No entanto, existem também elementos que remetem para a primeira tentativa de adaptação e do seu modelo produtivo, nomeadamente: a importância da relação com o pai para a resolução da narrativa (ausente nos jogos adaptados); invenções narrativas encorajadas por mecanismos produtivos (uma sequência filmada em Hong Kong, sem correspondentes no jogo original, que é o enésimo produto da crescente colaboração sino-americana); a recusa de elementos excessivamente fan-

¹ Existe um caso anterior, muitas vezes citado, representado pelo extenso plano-sequência na primeira pessoa que constitui o clímax da adaptação de *Doom* (Andrzej Bartkowiak, 2005). No entanto, o resto do filme respeita as diretrizes das produções anteriores, sendo esta sequência a única instância de fidelidade imagética ao videogame original.

tásticos (contrariamente ao jogo, o filme não contempla qualquer entidade sobrenatural); e, finalmente, o recurso a formas de promoção colaterais (como a música original composta pela cantora norte-americana K.Flay), estratégia típica das produções da Nova Hollywood. Por outras palavras, *Tomb Raider* representa uma proposta de mediação entre os requisitos de fidelidade e de consistência cinematográfica (seja narrativa, seja comercial). Por enquanto, pode dizer-se que a aposta foi conseguida, uma vez que foram recentemente anunciados planos para o desenvolvimento de uma sequência (Galuppo 2019).

A adaptação direta, enquanto forma de apropriação dos videojogos pelo cinema, enfrenta desafios de difícil solução. As obras que adapta são conhecidas aprofundadamente apenas por uma percentagem reduzida dos seus espectadores e mesmo esse nicho costuma ficar desapontado com os resultados. As produções justificam-se apenas no caso de marcas muito conhecidas, mas isto, por sua vez, implica orçamentos exigentes e a conseguinte dificuldade de recuperar o investimento. Por fim, os filmes existentes não cativaram a atenção substancial de académicos e investigadores ligados aos estudos cinematográficos, videolúdicos, ou de adaptação, reforçando a ideia de que a adaptação direta é uma forma de apropriação desinteressante e de cariz meramente comercial.

No entanto, argumenta-se que esta proximidade merece maior atenção. Como ressaltado anteriormente, a relação entre cinema e videojogos não vem de si, é produto da proliferação da indústria do entretenimento e do lazer eletrónico, do desenvolvimento da economia neocapitalista globalizada e da oferta, cada vez maior, de formas de acesso e criação de informação visual (primeiro, através da televisão; depois, através da internet). Devido à sua colocação única, declaradamente no limiar entre os dois *media*, as adaptações diretas permitem atestar o grau de coautoria entre mercadorias cinematográficas e videolúdicas. Porque será que muitos videojogos de grande orçamento procuram uma semelhança espetacular com o imaginário cinematográfico (por exemplo, *L.A. Noire* [Team Bondi, 2011], *The Last of Us* [Naughty Dog, 2013] e *Red Dead Redemption 2* [Rockstar San Diego, 2018])? E porque será que muitos, senão todos, dos blockbusters recentes (por exemplo, *Avengers: Infinity War* [Anthony & Joe Russo, 2018], *Jurassic Park: Fallen Kingdom* [J. A. Bayona, 2018] e *Aquaman* [James Wan, 2018]) se parecem com videojogos?

A resposta, obviamente, tem a ver com o capital representado pelo imaginário cinematográfico enquanto recetáculo de iconografias, fisionomias, fantasias e, por último, mas não menos importante, de privilégio. Não será por acaso que um dos fatores mais importantes para a determinação do comércio global dos videojogos tenha sido a sua relação com esse capital, seja em termos figurativos (por exemplo, a apropriação da aparência de *King Kong* para o modelo de *Donkey Kong*), seja em termos produtivos (em 1980, quase todas as produtoras cinematográficas de Hollywood dispunham de companhias especificamente dedicadas à produção de *tie-ins*). Por conseguinte, pode dizer-se que, de forma a justificar a sua existência enquanto comércio viável, os videojogos foram formalizados de acordo com o capital cinematográfico. No entanto, tendo eventualmente conquistado uma autonomia icónica e financeira, os papéis inverteram-se: as produtoras cinematográficas começaram a contactar as companhias de desenvolvimento de videojogos, quer para comprar e vender direitos de exploração, quer para estabelecer parcerias (considerem-se os casos da *LucasArts*, *DreamWorks Interactive* ou da colaboração entre a *Ubisoft* e o realizador James Cameron na programação do *tie-in* de *Avatar* [2010]). Mas, o que procuravam as produtoras, de facto, a não ser o *próprio capital cinematográfico mutuado pelas obras videolúdicas*? Por outras palavras, seremos obrigados a concluir que as adaptações diretas, como *Tomb Raider*, apresentam um cenário perturbador, ou seja, a reapropriação do imaginário cinematográfico, porém transfigurado, irreversivelmente alterado pela forma videolúdica?

A ADAPTAÇÃO INDIRETA EM *SERENITY*

No contexto deste artigo, apesar da potencial ambiguidade da nomenclatura empregue, “adaptação indireta” pode designar: uma transposição não declarada de uma obra pré-existente; ou, então, a criação de uma obra original, porém inspirada num conjunto de obras pré-existentes ou nas convenções formais ou conceptuais das mesmas.

Por oposição à abordagem direta, a adaptação indireta suscitou grande atenção dos críticos e da academia. Os seus exemplares têm demonstrado maior versatilidade na resolução das dificuldades colocadas pela apropriação dos videojogos pelo cinema, entre elas: a questão da fidelidade, pois, uma adaptação indireta

não é julgada pela sua proximidade (ou falta de) a um referente específico; as exigências de orçamento, consideravelmente reduzidas por não haver qualquer ligação declarada a uma marca pré-existente; e um maior grau de liberdade artística, pois não é necessário respeitar indicações específicas de caracterização ou decoração.

A adaptação indireta antecedeu em muitos anos as apropriações diretas, ou declaradas, dos videogames, sendo possível identificar um primeiro exemplar na longa-metragem *Westworld* (Michael Crichton, 1973), curiosamente produzida no mesmo ano de *Soylent Green* e fonte de inspiração para a homônima série televisiva (HBO, 2016-presente). O filme retrata um enorme parque de diversões para adultos chamado *Delos* e dividido em três áreas temáticas, cada uma dedicada à recriação de uma época histórica diferente: o mundo medieval, o império romano e o Oeste americano. Cada uma destas áreas é animada por robôs antropomorfos dotados de inteligência artificial, cuja prioridade absoluta é servir os visitantes humanos. A ideia original foi ocasionada pelos parques de diversão da *Disney* (Price 2013), mas, é impossível não reconhecer nela elementos que teriam definido a nascente cultura videolúdica (um aspeto conscientemente reforçado na sua adaptação televisiva).

O primeiro (e, talvez, o mais óbvio) é o facto de o filme retratar uma experiência lúdica *virtual*: ou seja, apesar de os cenários e os seus figurantes serem materiais, tudo não passa de uma ficção, um faz-de-conta, sendo que nenhuma das iniciativas dos visitantes ou dos robôs é suposto ter consequências duradouras (da mesma maneira, as situações lúdicas de um videogame são comumente recursivas e repetíveis). Segundo, coloca-se uma questão de imersão e de construção de uma *persona* (ou *avatar*) compatível com o envolvimento do jogador no mundo digital (as personagens do filme começam por escolher um guarda-roupa que as caracterize e ajude a atuar “em personagem,” como se fossem “realmente” bandidos do Oeste americano). Por fim, *Westworld* inclui aquele que é considerado o primeiro efeito digital da história do cinema: o ponto de vista pixelizado do robô interpretado por Yul Brynner (o que, por sua vez, antecipa e exemplifica o processo de transmutação e reapropriação do imaginário cinematográfico nas adaptações diretas). Resumindo, *Westworld* é uma obra cinematográfica autónoma e original, porém influenciada por algumas tendências da indústria do lazer e da informática, que se começavam então a cruzar com a programação e o comércio dos videogames. Encontram-se características semelhantes em numerosos filmes posteriores de temática lúdica, como, por exemplo, *Rollerball* (Norman Jewison, 1975), *Death Race 2000* (Paul Bartel, 1975), *Looker* (Michael Crichton, 1981), o já mencionado *Tron* e *Wargames* (John Badham, 1983), entre outros.

Outra constante é a atitude de fundamental desconfiança na tecnologia responsável pelo desenvolvimento das interfaces lúdicas, ao mesmo tempo que a qualidade espetacular destes filmes depende da utilização, cada vez maior, de imagens geradas por computador. A evidência do paradoxo não podia deixar de transformar-se, dialeticamente, no seu oposto: o surgimento de um novo tipo de imagem (numérica em vez de analógica) acabou por revelar-se apenas como uma ameaça enganadora (ou, melhor, “fantasma”), uma vez que a sua implementação pouco mudou ao nível da estrutura narrativa (Bolter e Grusin 2000, 149). O que mudou gradualmente foram os objetos destas narrativas, sendo que as perspectivas representadas deslizaram, cada vez mais, na direção de tudo o que não é humano: ciborgues (*Terminator 2: Judgment Day* [James Cameron, 1991]), brinquedos (*Toy Story* [John Lasseter, 1995]), criaturas fantásticas (*The Lord of the Rings: The Two Towers* [Peter Jackson, 2002]), super-heróis (*Spider-Man* [Sam Raimi, 2002]), ecossistemas alienígenas (*Avatar*), primatas (*Rise of the Planet of the Apes* [Rupert Wyatt, 2011]), dinossauros (*Jurassic World* [Colin Trevorrow, 2015]) e até simulacros videolúdicos (*Final Fantasy: The Spirits Within* [Hironobu Sakaguchi, 2001] e *Ready Player One* [Steven Spielberg, 2018]). Seguindo a trajetória cronológica apresentada, os dois minutos de perspectiva robótica de *Westworld* transformaram-se na quase totalidade da duração do mais recente filme de Spielberg. O conhecimento e os recursos acumulados, ao longo dos anos, no sentido de aperfeiçoar os efeitos digitais, têm determinado uma familiaridade acrescida, junto dos espectadores, com entidades inexistentes (isto é, desprovidas de um referente material e objetivo), contribuindo, assim, para moldar uma época que poderíamos chamar de cinema pós-humano.

Considerando o que já foi dito, não é de surpreender a reação suscitada pela estreia de *Serenity*, a mais recente longa-metragem de Steven Knight, cuja revelação desvenda o mundo diegético enquanto representação gráfica de um videogame. Contrariamente a outros filmes com cenários semelhantes, como, por exemplo, *The Matrix* (Andy & Larry Wachowski, 1999), *The Thirteenth Floor* (Josef Rusnak, 1999) ou *Avalon*

(Mamoru Oshii, 2001), em *Serenity* o mundo digital e os seus habitantes foram filmados, maioritariamente, em imagem real, assemelhando-se mais ao género cinematográfico *neo-noir* de *Body Heat* (Lawrence Kasdan, 1981). Neste caso, não há diferença discernível entre mundo real e digital, sendo que o *avatar* do jogador, a inteligência artificial, e as personagens não interativas são todos representados por estrelas conhecidas (Matthew McConaughey, Anne Hathaway e Jason Clarke, entre outros), que durante a maior parte da narrativa não demonstram ter consciência da sua natureza numérica.

Existe um antecedente semelhante, pouco conhecido fora de Itália (país de produção): uma longa-metragem intitulada *Nirvana* (Gabriele Salvatores, 1997), que retrata a tomada de consciência de um *avatar* que se apercebe gradualmente de fazer parte de um videojogo. No entanto, o protagonista deste filme não é o *avatar*, mas o seu programador-criador, que resolve apagar o jogo antes da sua comercialização por pedido do próprio *avatar*. Neste caso, a perspetiva está ancorada na sensibilidade e preocupações de uma personagem humana. Por outro lado, em *Serenity*, a narração foca-se sempre no interior do videojogo, tendo poucos planos do mundo real, onde vemos uma criança-*hacker* completamente alienada pelo processo de programação do mundo digital (logo, fora do alcance da empatia e identificação do espectador). Daí a estranheza provocada pela revelação narrativa: não é apenas imprevisível, mas incongruente, pois apresenta um mundo sintético através de imagens reais. Não será este o ponto de chegada da adaptação indireta: apropriar-se de tal modo das convenções do *medium* videolúdico ao ponto de dispensar a necessidade de se distinguir dele?

A EMULAÇÃO EM BLACK MIRROR: BANDERSNATCH

Considere-se a emulação enquanto simulação do funcionamento de um sistema através de outro.

As formas de apropriação consideradas anteriormente não comprometem a independência e a primazia da forma e interface cinematográficas. A imagem cinematográfica encontra-se apenas envolvida em competição com a imagem videolúdica, ou, então, sujeita a novos tipos de objetos. No entanto, a sua estrutura fundamental de produção, exibição e fruição mantém-se igual, especialmente no que diz respeito à montagem enquanto princípio ordenador e fechado.

A ideia de adicionar uma componente de indeterminação e interação à narração audiovisual (cinematográfica ou televisiva) não é recente: Edwin S. Porter, realizador de *The Great Train Robbery* (1903), deixava a colocação do plano do pistoleiro a disparar sobre a câmara ao critério do projecionista (Weiberg 2002, 8). A interação audiovisual pode assumir formas diferentes, nem todas responsáveis pela alteração da montagem: pode tratar-se de um estímulo sensorial (como os choques elétricos infligidos aos espectadores de *The Tingler* [William Castle, 1959]), uma atuação em sala (as encenações amadoras de *The Rocky Horror Picture Show* [Jim Sharman, 1975] e, mais recentemente, *The Room* [Tommy Wiseau, 2003]) ou, simplesmente, da navegação de conteúdos permitida pelos suportes domésticos (no princípio da comercialização dos DVDs, elementos absolutamente triviais como a inclusão de menus interativos e subdivisão do filme em sequências eram anunciados como conteúdos extra). Também em Portugal assistiu-se a tentativas de implementação da interação nos conteúdos mediais. *Agora Escolha!* (RTP, 1986-1994), o primeiro programa interativo nacional, oferecia aos espectadores a possibilidade de influenciar o desenrolar da narrativa através de votação por telefonema. Nos dias de hoje, experiências como *Amnésia* (RTP, 2017) e *APPaixonados* (RTP, 2018) atualizaram o mesmo conceito, expandindo-o ao visionamento *online* e à narração através de aplicações por telemóvel.

O relato da progressiva inclusão de formas de interação na fruição de obras audiovisuais ultrapassa os limites e objetivos deste artigo. O que interessa ressaltar, por enquanto, é a medida em que esta inclusão pode (ou não) fundamentar uma emulação da forma videolúdica – isto é, a medida em que pode transformar um filme num jogo emulado.

As dificuldades implícitas na emulação de um videojogo por um objeto fílmico exibido em sala são numerosas e afetam várias fases do processo de produção. Para começar, acresce notavelmente a complexidade do processo de escrita, que deve passar a ter em conta uma quantidade infindável de pequenas e grandes variações para salvaguardar, tanto a abertura do mundo narrativo, quanto a sua coerência interna e experiencial. Por conseguinte, as exigências produtivas crescem proporcionalmente ao número e relevância das variações contempladas (abundância de cenários, versões diferentes das mesmas interações, etc.). Fi-

nalmente, os espaços de exibição tradicionais não dispõem de interfaces compatíveis com a modularidade da emulação. Mesmo que isto venha a mudar no futuro, será difícil conciliar as exigências de espetacularidade e participação horizontal (sendo que, ainda por cima, haveria uma questão de consenso entre os espectadores presentes em sala).

A divisão distribuidora do canal de televisão alemão 13th Street promoveu uma tentativa de resolução de algumas destas dificuldades através da curta-metragem de terror interativa *Last Call* (Christian Mielmann, 2010). O filme retrata uma jovem rapariga fugindo de um homicida psicopata. A protagonista pede ajuda através de uma chamada, transferida para o telemóvel de um espectador escolhido aleatoriamente na audiência. A protagonista apresenta-lhe escolhas binárias (como, por exemplo, se deve seguir em frente ou voltar para trás) e o espectador responde-lhe, ativando comandos vocais. O processo repete-se várias vezes, envolvendo espectadores diferentes, até chegar a uma das conclusões possíveis da história. Apesar da particularidade deste caso, não se podem ignorar alguns dos limites para uma eventual aplicação alargada ao contexto da exibição audiovisual: nomeadamente, o formato de curta-metragem (sendo que uma longa necessitaria, possivelmente, de diversificar as suas formas de interação) e a desigualdade no funcionamento da interface (pois existe uma separação entre espectadores “puros” e participantes).

Por estas e outras razões, a emulação foi principalmente aplicada em contextos de fruição lúdica e, eventualmente, doméstica. Em 1983, *Dragon's Lair* (Rick Dyer & Don Bluth) foi o primeiro gabinete destinado a salas de jogos com gráficos reproduzidos em *laserdisc*, garantindo-lhe uma riqueza visual insólita para a altura. A narrativa era protagonizada por um cavaleiro em busca de uma princesa, requerendo a intervenção do jogador apenas em certos momentos críticos (por exemplo, para direcionar a personagem no caminho certo ou ativar um comando num intervalo de tempo restrito). O facto de os gerentes das salas de jogos instalarem ecrãs para os outros clientes assistirem às tentativas de completar o jogo pode interpretar-se como um indício da prevalência do fator espetacular relativamente ao fator lúdico (Perron 2008, 128). Em 1986, a companhia norte-americana *Digital Pictures* desenvolveu um protótipo híbrido entre filme e videogame, ligeiramente mais complexo do que *Dragon's Lair*, montado a partir de imagens reais. Devido a uma controversa produção, o resultado foi comercializado apenas em 1992 para a consola *SEGA CD* com o título *Night Trap*. O jogador devia tomar escolhas para proteger um grupo de personagens femininas dos ataques de um grupo de vampiros assaltantes. Dependendo das escolhas tomadas pelo jogador, as personagens podiam sobreviver ou ser assassinadas. A tentativa de aumentar a espetacularidade da interface interativa inserindo imagens reais foi recuperada por várias produções ao longo dos anos noventa, como *Myst* (Cyan, 1993), *Wing Commander III: Heart of the Tiger* (Origin Systems, 1994), *Riven* (Cyan, 1997) e *The X-Files Game* (HyperBole Studios, 1998), um *tie-in* composto inteiramente de gravações realizadas com a participação do elenco original da série (Fox, 1993-2002). Apesar de existirem casos posteriores, como, por exemplo, *Myst III: Exile* (Presto Studios, 2003), a tendência maioritária tem sido reforçar a espetacularidade do próprio mundo digital, à medida que o desenvolvimento da tecnologia foi permitindo, por um lado, a criação de sequências audiovisuais criadas completamente por computador, e, por outro, o acréscimo do grau de intervenção do jogador (por sua vez, diminuindo a incidência de sequências não-interativas, seja com imagens geradas por computador, seja reais).

Por conseguinte, é possível explicar a popularidade do filme interativo *Black Mirror: Bandersnatch* comparando-a ao enorme sucesso de bilheteira conseguido, em 2010, pela estreia da longa-metragem estereoscópica *Avatar*: nos dois casos, a tecnologia empregue não era uma novidade em si, mas foi aplicada de forma congruente e em conjunturas histórico-produtivas propícias. *Avatar* pôde beneficiar de quase uma década de experimentação comercial com câmaras e projetores digitais, assim como do estado da arte alcançado pelas empresas especializadas em efeitos visuais digitais. *Black Mirror: Bandersnatch* foi lançado numa época de extrema popularidade da produção videolúdica. Ao mesmo tempo, um contexto renovado de fruição e exibição (envolvendo novas plataformas e hábitos de consumo) acostumou os espectadores a princípios de descontinuidade, modularidade e incerteza narrativas, que poderiam não ter sido tolerados anteriormente. Neste sentido, trata-se menos de uma emulação videolúdica do que uma alegoria da própria *Netflix*, deixando ao espectador a possibilidade de configurar o seu visionamento, ao mesmo tempo que é obrigado a escolher entre alternativas parciais e extremamente reduzidas (Brown 2019).

Este paradoxo é literalmente simbolizado por um elemento narrativo do enredo: o desenho estilizado de

uma bifurcação que obceca o protagonista enquanto este está a desenhar um videogame. A conservação de um ponto de origem no desenho do símbolo, assim como na estrutura do filme, desvenda a natureza fundamentalmente convencional da obra, que salvaguarda critérios de julgamento lógicos, como a distinção entre escolhas “certas” e “erradas.” Numa das primeiras escolhas significativas oferecidas ao espectador, o protagonista pode aceitar uma oferta de emprego de uma importante empresa de videogames ou manter a sua independência. Se o espectador aceitar, uma elipse informa-nos de que o projeto desenvolvido para a empresa foi um fracasso e teremos de voltar a tentar. O espectador é levado automaticamente para a mesma bifurcação, podendo, assim, escolher o caminho oposto. Enquanto que os videogames se distinguem dos filmes pela completa responsabilidade que atribuem às ações do jogador, a interface em *Black Mirror: Bandersnatch* intervém constantemente no sentido de corrigir e redirecionar as opções do espectador, ao mesmo tempo que lhe retira autoridade.

Durante o segundo ano de mestrado na Universidade Lusófona produzi uma curta-metragem interativa, *Sombloop* (Miguel Queiroz Martinho, 2014), para uma cadeira dedicada ao estudo dos novos media. A estrutura da escrita adotou um modelo combinado (Tanak 2015, 14), misturando elementos de ramificação (afastamento progressivo e diversificado de uma mesma origem) e rodeio (caminhos paralelos que levam ao mesmo destino). A nível estético, inspirámo-nos na planificação de videogames de aventura e exploração como *Broken Sword: The Shadow of the Templars* (Revolution Software, 1996), assim como no tom humorístico e estilizado de *Night Trap*. A curta é protagonizada por um homem de meia-idade que, ao acordar no sofá, descobre que a mulher o deixou e que está a ser perseguido por uma “sombra” que o pretende capturar. Se a sombra conseguir apanhá-lo, o protagonista volta a acordar no sofá e pode experimentar uma estratégia diferente. O espectador dispõe de três tentativas para derrotar a sombra, sendo que a primeira é destinada a falhar, e o êxito da terceira conclui a curta (se a sombra for derrotada à segunda tentativa, corta diretamente para o genérico final).

Apesar da escala limitada do projeto, a fase de escrita mostrou-se muito complicada, pois, necessitávamos de equilibrar a coerência e continuidade narrativas com a sensação de agência do espectador, assim como juntar as várias peças na interface interativa fornecida por *Eko Studio* (uma plataforma *online* dedicada a vídeos interativos). O orçamento limitado e o plano de rodagem de dois dias determinaram cortes ulteriores.

Para nos mantermos próximos da estética videolúdica de referência, e contrariamente ao que acontece em *Black Mirror: Bandersnatch*, a interação requer um comando do rato por cima do objeto ou destino pretendido, sendo que estes estão evidenciados por uma “aura” colorida. Se o espectador não fizer nenhuma escolha durante um período de tempo (maior ou menor, dependendo das circunstâncias), será reproduzido um caminho pré-determinado. Esta medida garante que a progressão narrativa não fique bloqueada e reduz o grau de “segurança” do espectador (a sombra não vai ficar à espera que ele tome uma posição). No entanto, é também responsável por uma redução da sua liberdade, pois, o caminho ativado desta forma foi pré-determinado durante a fase de edição para garantir a maior coerência narrativa possível.

Apesar da vontade de assumir uma estética híbrida e de basear a narração num desafio lúdico (a derrota da sombra), *Sombloop* não é um jogo emulado, devido à sua escala reduzida, à prioridade da sua narrativa e ao recurso de material gravado cuja forma e conteúdo são, em última análise, inalteráveis. Seria impossível comparar esta curta ao imenso esforço técnico e produtivo responsável pela realização de *Black Mirror: Bandersnatch*, contudo, argumenta-se que seria igualmente errado considerar a experiência interativa da Netflix como uma emulação videolúdica. Seria, talvez, mais coerente considerá-la como a enésima expressão de uma época de “coautoria” comercial entre público e produtoras, cujas obras se prestam, cada vez mais, a visionamentos personalizados, desdobrados e incoerentes.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi de clarificar alguns mal-entendidos sobre determinadas formas de apropriação dos videogames pelo cinema. Seria impossível incluir todas as estratégias e casos existentes, sendo esta apenas uma contribuição parcial. No entanto, podem avançar-se as seguintes propostas para a avaliação, comentário e eventual crítica dos leitores interessados:

1) A convergência estética entre cinema e videogames começou por razões industriais e comerciais e só em

segundo lugar artísticas;

2) A imagem videolúdica fundamenta-se no imaginário cinematográfico, apropriando-se dele e deturpando-o sucessivamente;

3) A imagem videolúdica suscita um novo tipo de consciência, representação e relação com a realidade, baseado no realismo cinematográfico, mas focado na atuação do jogador;

4) Ao apropriar-se da imagem videolúdica, o cinema encena um encontro perturbador com o seu duplo, essencialmente idêntico, mas desfigurado e irreconhecível;

5) Emulação, figuração, adaptação direta e indireta são denominações diferentes do mesmo encontro fundamental.

Estas considerações podem, eventualmente, resumir-se da seguinte forma: quando falamos em cinema e videogames, estamos de facto a falar de cinema em duplicado. A apropriação dos videogames pelo cinema é, por conseguinte, um retorno a si. Resta perceber se é aí que queremos voltar.

BIBLIOGRAFIA

- Aarseth, Espen. 1997. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Arsenault, Dominic e Perron, Bernard. 2015. *De-framing Videogames from the Light of Cinema*. Em: https://www.game-journal.it/arsenault_perron_deframing/ Acedido a 22 de abril de 2019.
- Audereau, William. 2014. *Pong et la Mondialisation: L'Histoire Économique des Consoles de 1976 à 1980*. Toulouse: Éditions Pix'n Love.
- Bazin, André. 1967. *What is Cinema? Volume I*. Traduzido do inglês por Hugh Gray. Los Angeles, University of California Press.
- Bittanti, Matteo. 2001. *The Technoludic Film: Images of Video Games in Movies (1973-2001)*. San Jose State University (Dissertação de Mestrado).
- Blanchet, Alexis. 2010. *Des Pixels à Hollywood : Cinéma et Jeu Vidéo, une Histoire Économique et Culturelle*. Houdan: Éditions Pix'n Love.
- Bolter, Jay David e Gruisin, Richard. 2000. *Remediation: Understanding New Media*. Londres, MIT Press.
- Brown, Pat. 2019. *Review: Black Mirror: Bandersnatch*. Em: <https://www.slantmagazine.com/tv/black-mirror-bandersnatch/> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Cooling, Chris. 2008. "Per capire bisogna giocare. Gerry ed Elephant di Gus Van Sant e l'etica della narrazione del film videoludico". Em *Intermedialità: Videogiochi, Cinema, Televisione, Fumetti*. Organizado por Matteo Bittanti. Milano: Edizioni Unicopli, 127-142.
- Donnelly, Kevin. 2014. *Occult Aesthetics: Synchronization in Sound Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskelinen, Markku. 2004. "Towards Computer Game Studies". Em *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Organizado por Noah Wardrip-Fruin e Pat Harrigan. Londres: The MIT Press, 36-44.
- Galuppo, Mia. 2019. *'Tomb Raider' Sequel Finds Writer*. Em <https://www.hollywoodreporter.com/heat-vision/tomb-raider-sequel-finds-writer-1201650> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Hutcheon, Linda. 2006. *A Theory of Adaptation*. Nova Iorque: Routledge.
- Juul, Juul. 2013. *The Art of Failure. An Essay on the Pain of Playing Video Games*. Londres: The MIT Press.
- Leitch, Thomas. 2009. *Film Adaptation & Its Discontents. From Gone with the Wind to The Passion of the Christ*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Lukas, Scott. 2009. "Horror Video Game Remakes and the Question of Medium: Remaking Doom, Silent Hill and Resident Evil". Em *Fear, Cultural Anxiety, and Transformation: Horror, Science Fiction, and Fantasy Films Remade*. Organizado por Scott Lukas e John Marmysz. Plymouth: Lexington Books, 221-243.
- Nakhnikian, Elise. 2018. *Interview: Laurent Cantet on the Making of The Workshop*. Em <https://www.slantmagazine.com/film/interview-laurent-cantet-on-the-making-of-the-workshop/> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Perron, Bernard. 2008. "Genre Profile: Interactive Movies". Em *The Video Game Explosion: A History from PONG to Playstation and Beyond*. Organizado por Mark Wolf. Westport: Greenwood Press, 127-134.

- Price, David. 2013. *How Michael Crichton's "Westworld" Pioneered Modern Special Effects*. Em <https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/how-michael-crichtons-westworld-pioneered-modern-special-effects> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Reeves, Ben. 2013. *Mario's Film Folly: The True Story Behind Hollywood's Biggest Blunder*. Em <http://www.gameinformer.com/b/features/archive/2011/10/10/mario-s-film-folly-the-true-story-behind-hollywood-s-biggest-gaming-blunder.aspx> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Russell, Jamie. 2012. *Why the Super Mario Movie Sucked*. Em <http://www.wired.com/2012/04/generation-xbox-super-mario-movie/> Acedido a 22 de abril de 2019.
- Schatz, Thomas. 1992. "The New Hollywood". Em *Film Theory Goes to the Movies*. Organizado por Hilary Radner e Ava Preacher Collins. Nova Iorque: Routledge, 8-36
- Tanak, Nour. *Interactive Cinema: A mini guide for understanding and producing a 360° interactive movie*. Em https://mediabamsterdam.com/interactivecinema/files/2015/01/InteractiveCinema_Guideline_v5.pdf. Acedido a 22 de abril de 2019.
- Weiberger, Birk. 2002. *Beyond Interactive Cinema*. Em <https://ludicine.ca/index.php?q=document/beyond-interactive-cinema>. Acedido a 22 de abril de 2019.

FILMOGRAFIA

- Aquaman. 2018. De James Wan. Estados Unidos da América.
- Assassin's Creed. 2016. De Justin Kurzel. Estados Unidos da América.
- L'Atelier. 2017. De Laurent Cantet. França.
- Avalon. 2001. De Mamoru Oshii. Polónia e Japão.
- Avatar. 2010. De James Cameron. Estados Unidos da América.
- Avengers: Infinity War. 2018. De Anthony e Joe Russo. Estados Unidos da América.
- Black Mirror: Bandersnatch. 2019. De David Slade. Reino Unido.
- Blade Runner. 1982. De Ridley Scott. Estados Unidos da América e Hong Kong.
- Body Heat. 1981. De Lawrence Kasdan. Estados Unidos da América.
- Cloak & Dagger. 1984. De Richard Franklin. Estados Unidos da América.
- Dances with Wolves. 1990. De Kevin Costner. Estados Unidos da América.
- Dawn of the Living Dead. 1978. De George A. Romero. Estados Unidos da América.
- Death Race 2000. 1975. De Roger Corman. Estados Unidos da América.
- Doom. 2005. De Andrzej Bartkowiak. Estados Unidos da América, Reino Unido, República Checa e Alemanha.
- Dragon's Lair. 1983. De Don Bluth & Rick Dyer. Estados Unidos da América.
- Elephant. 2003. De Gus Van Sant. Estados Unidos da América.
- Final Fantasy: The Spirits Within. 2001. De Hironobu Sakaguchi. Estados Unidos da América e Japão.
- Gerry. 2002. De Gus Van Sant. Estados Unidos da América.
- The Great Train Robbery. 1903. De Edwin S. Porter. Estados Unidos da América.
- Hitman. 2007. De Xavier Gens. Estados Unidos da América, França e Reino Unido.
- House of the Dead. 2003. De Uwe Boll. Alemanha, Canadá Estados Unidos da América.
- Jurassic Park. 1993. De Steven Spielberg. Estados Unidos da América.
- Jurassic World: Fallen Kingdom. 2018. De J.A. Bayona. Estados Unidos da América.
- Lara Croft: Tomb Raider. 2001. De Simon West. Alemanha, Japão, Reino Unido e Estados Unidos da América.
- Last Call. 2010. De Christian Mielmann. Alemanha.
- The Last Starfighter. 1984. De Nick Castle. Estados Unidos da América.
- Looker. 1981. De Michael Crichton. Estados Unidos da América.
- The Lord of the Rings: The Two Towers. 2002. De Peter Jackson. Estados Unidos da América e Nova Zelândia.
- The Matrix. 1999. De Larry e Andy Wachowski. Estados Unidos da América.
- Max Payne. 2008. De John Moore. Estados Unidos da América e Austrália.

The Mission. 1986. De Roland Joffé. Reino Unido.
Nirvana. 1997. De Gabriele Salvatores. Itália e França.
Prince of Persia: The Sands of Time. De Mike Newell. Estados Unidos da América.
Ready Player One. 2018. De Steven Spielberg. Estados Unidos da América.
Rise of the Planet of the Apes. 2011. De Rupert Wyatt. Estados Unidos da América.
The Rocky Horror Picture Show. 1975. De Jim Sharman. Estados Unidos da América e Reino Unido.
Rollerball. 1975. De Norman Jewison. Estados Unidos da América.
The Room. 2003. De Tommy Wiseau. Estados Unidos da América.
Serenity. 2019. De Steven Knight. Estados Unidos da América.
Silent Hill. 2006. De Christophe Gans. Canadá e França.
Sombloop. 2014. De Miguel Queiroz Martinho. Portugal.
Soylent Green. 1973. De Richard Fleischer. Estados Unidos da América.
Spider-Man. 2002. De Sam Raimi. Estados Unidos da América.
Street Fighter. 1994. De Steven E. de Souza. Estados Unidos da América.
Super Mario Bros. 1993. De Rocky Morton e Annabel Jenkel. Estados Unidos da América.
Terminator 2: Judgment Day. 1991. De James Cameron. Estados Unidos da América.
The Thirteenth Floor. 1999. De Josef Rusnak. Estados Unidos da América e Alemanha.
The Tingler. 1959. De William Castle. Estados Unidos da América.
Tomb Raider. 2018. De Roar Uthaug. Reino Unido e Estados Unidos da América.
Toy Story. 1995. De John Lassater. Estados Unidos da América.
Tron. 1982. De Steven Lisberger. Estados Unidos da América.
Warcraft. 2016. De Duncan Jones. Estados Unidos da América.
Wargames. 1983. De John Badham. Estados Unidos da América.
Westworld. 1973. De Michael Crichton. Estados Unidos da América.
The Wizard. 1989. De Todd Holland. Estados Unidos da América.

PROGRAMAS TELEVISIVOS

Agora Escolha! 1986-1994. RTP.
Amnésia. 2017. RTP.
APPaixonados. 2018. RTP.

LUDOGRAFIA

Broken Sword: The Shadow of the Templars. 1996. Revolution Software. Reino Unido.
Computer Space. 1971. Syzygy. Estados Unidos da América.
F-1. 1976. Namco. Japão.
Gun Fight. 1975. Taito. Japão.
The House of the Dead. 1996. SEGA. Japão.
L.A. Noire. 2011. Team Bondi. Estados Unidos da América.
The Last of Us. 2013. Naughty Dog. Estados Unidos da América.
Myst. 1993. Cyan Worlds. Estados Unidos da América.
Myst III: Exile. 2003. Presto Studios. Estados Unidos da América.
Night Trap. 1992. Digital Pictures. Estados Unidos da América.
Red Dead Redemption II. 2018. Rockstar Studios. Estados Unidos da América.
Riven. 1997. Cyan Worlds. Estados Unidos da América.

Silent Hill. 1998. Konami. Japão.

Super Mario Bros. 3. 1989. Nintendo. Japão.

Tomb Raider. 2013. Crystal Dynamics. Estados Unidos da América.

Wing Commander III: Heart of the Tiger. 1994. Origin Systems. Estados Unidos da América.

The Witcher 3: Wild Hunt. 2015. CD Projekt. Polónia.

The X-Files Game. 1998. HyperBole Studios. Estados Unidos da América.

DA PINTURA PARA O CINEMA: UM REPERTÓRIO DE TEMAS E IMAGENS

CARLOS ALBERTO DE MATOS TRINDADE

ESAP, Portugal

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA 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) e Academician-secretary (head) of the department of Portugal of International Mariinskaya Academy | named after M.D. Shapovalenko. 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. IR dos projectos ESAP/DAV – “Pintura, Fotografia e Cinema: referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas (I e II)”, no âmbito dos quais apresentou algumas comunicações, entretanto publicadas ou em vias de publicação. Como artista plástico, começou a expor em 1978: realizou 5 exposições individuais e participou em mais de 160 colectivas, em Portugal e no estrangeiro, tendo ganho vários prémios. Entre 1976 e 1981 trabalhou em Cinema de Animação, incluindo dois filmes em 16 mm subsidiados pelo IPC, produzidos por Cinematógrafo-colectivo de intervenção, de que foi um dos fundadores. Em 2015, recomeçou a trabalhar em cinema, tendo já realizado duas curtas-metragens, apresentadas em alguns festivais internacionais de cinema, em diversos países.

MARIA ELISA COELHO DE ALMEIDA TRINDADE

Doutoranda em Educação Artística pela FBAUP. Mestre em Desenho e Técnicas de Impressão pela FBAUP (2013), com a dissertação intitulada Desenho e Cinema. Licenciada em Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2000), é professora de Artes Visuais e Educação Visual e Tecnológica. Como artista plástica, tem participado em várias exposições, tanto em Portugal como no estrangeiro. É membro da equipa dos projectos ESAP/DAV – “Pintura, Fotografia e Cinema: referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas (I e II)”. Enquanto investigadora, tem apresentado diversas comunicações na Conferência Internacional de Cinema de Viana (Viana do Castelo), assim como no Encontro Internacional O Cinema e as outras Artes (Universidade da Beira Interior, Covilhã), entretanto publicadas ou em vias de publicação, quer no âmbito do projectos referidos, enquanto co-autora, quer em nome próprio no âmbito da sua investigação sobre a relação entre o Desenho e o Cinema.

RESUMO

Neste artigo, dando seguimento a outros relacionados com o campo alargado de pesquisa de um projecto de investigação em curso, sobre as referências picturais nas imagens fotográficas e cinematográficas, pretendemos dar mais um pequeno acrescento para a discussão das relações entre Pintura e Cinema. O cinema, que foi sem dúvida uma arte marcante do século XX, se não a mais, exerceu um inegável impacto e fascínio sobre todas as outras manifestações artísticas, nomeadamente a pintura. Contudo, a sua história é muito mais recente, em comparação com a da pintura e, naturalmente, o cinema esteve sujeito a influências, tal como acontece ainda hoje, pode-se afirmar. Após uma breve introdução geral, centramos a nossa atenção na influência da pintura no cinema ao nível do ‘repertório de temas’ – nomeadamente, o(s) mistério(s) da criação artística e os *biopics* de pintores, a pintura de ‘história’ e o recurso à referência a pinturas concretas pré-existentes, que o cinema reutiliza nomeadamente através da inclusão de *tableaux-vivants* – e das maneiras de compor enquadramentos, a principal relação com a pintura segundo o entendimento de Pascal Bonitzer e o nosso. De resto, nas últimas décadas sucederam-se muitas realizações que têm procurado equacionar a importância e a extensão das influências (e contaminações) mútuas entre o Cinema e as outras artes, que são reflexo do interesse crescente despertado pela discussão deste tema.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura, Cinema, Repertório de temas, Tableaux-vivants, Enquadramentos

ABSTRACT

In this article, following others related with the extended field of an ongoing research project, about pictorial references in cinematographic and photographic images, we want to provide an addition to the discussion about the relations between Painting and Cinema. Cinema was, without doubt, a remarkable art of the 20th century, if not the most remarkable; and has had an undeniable impact and fascination over all other artistic manifestations, namely painting. However, its history is much more recent, compared to the history of painting and, naturally, cinema was subject to influences, as happens still today, one can affirm. After a brief general introduction, we focus our attention to the painting's influence on cinema in terms of the 'themes repertoire' level – namely, the mystery(ies) of artistic creation and the biopics of painters, 'history painting' and the practical expedient of the reference to pre-existing specific paintings, that cinema reuse, namely throughout the inclusion of *tableaux-vivants* – and the ways of compose frameworks, the principal relationship with painting according to Pascal Bonitzer, and our understanding. Besides, in recent decades many achievements have followed that have attempted to equate the relevance, and the extension, of the mutual influences (and contaminations) between Cinema and the other arts, which reflect the increased interest aroused by discussion on this theme.

KEYWORDS: Painting, Cinema, Themes repertoire, Tableaux-vivants, Frameworks

INTRODUÇÃO

O Cinema, que foi sem dúvida uma arte marcante do século XX, se não a mais, exerceu um inegável impacto e fascínio sobre todas as outras manifestações artísticas, mormente as artes ditas estáticas, entre as quais a Pintura; o cinema é uma arte visual e, por isso, passe a redundância, não pode existir sem imagens. Acontece que nasceu praticamente após todas as outras artes visuais¹ e, portanto, ficou sujeita desde logo a muitas influências, que ainda hoje se fazem sentir. No que diz respeito à relação dialógica entre cinema e pintura, aquela que nos interessa, ela remonta aos primórdios da história do cinema, que soube encontrar numa tradição pictórica com largos séculos de existência muitos aspectos de que se poderia servir².

É natural que assim tenha sucedido, em primeiro lugar por causa da sua legitimação enquanto arte; de facto, o cinema foi reconhecido como uma arte tardiamente, por estar muito ligado à noção de 'espectáculo' – uma das razões para o influente ensaísta e crítico de arte modernista americano Clement Greenberg demonstrar, nas poucas vezes que se lhe referiu, um certo desprezo –, e por ser resultado de um trabalho colaborativo em equipa, embora já em 1911 o jornalista, crítico e teórico de cinema italiano Ricciotto Canudo o tenha designado como 'a sexta Arte', e 12 anos mais tarde como a 'sétima Arte'³, expressão que se veio a tornar popular.

Depois, não pode descartar-se o facto de muitos cineastas terem formação académica em pintura, ou serem ou terem sido pintores, e em maior número do que geralmente se pensa – questão abordada por nós numa comunicação apresentada na Universidade da Beira⁴ –, assim como muitos dos seus mais directos colaboradores; os directores artísticos, por exemplo; o que torna facilmente compreensível, dada a familiaridade com eles, a atracção por temas sugeridos pela pintura, ou a inclusão recorrente a alusões a obras concretas, sob diversas formas, com ou sem qualquer pretexto diegético: uma vez mais evidentes, como citações, recriadas de modo consciente e deliberado – mormente através dos designados por Pascal Bonitzer como *plan-tableau* –, outras vezes apenas sugeridas ou, admitimos, surgindo sob a forma de indícios, talvez inconscientemente, devido à influência de memórias visuais adquiridas naturalmente. É também a opinião de Anne Hollander (1991: 5), com quem estamos de acordo.

Não pretendemos aqui dar mais do que um pequeno acrescento ao debate da relação dialógica entre as duas artes, tanto mais que os múltiplos contactos entre ambas não são facilmente abarcáveis dentro dos limites de um artigo. De resto, sucederam-se nas últimas décadas muitos eventos dedicados a equacionar

1 Em 22 de Março de 1895, data oficial que marca o seu nascimento, aquela da primeira apresentação pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em Paris, do filme *La sortie des usines Lumière à Lyon*, rodado e projectado graças à invenção do Cinematógrafo.

2 Vd. sobre este aspecto Áurea Ortiz Villeta (2007: 13), com quem estamos, no geral, de acordo.

3 Em *Manifeste des Sept Arts*, uma espécie de panfleto publicado apenas em 1923 (na revista mensal *Gazette des Sept Arts*, 161-164, editada por Canudo). Vd. Luc Vancheri (2007: 64-65).

4 No âmbito do 'Encontro Internacional O Cinema e as outras Artes' (3ª edição, Outubro de 2018): intitulada "Refutação de posição de Andrei Ulica e Borys Groys. Partilhas: cineastas-pintores/pintores-cineastas".

a importância e a extensão das influências (e contaminações) mútuas entre o Cinema e as outras artes, que reflectem o interesse crescente despertado pela discussão deste tema. Mencionamos, a título de exemplo, os seguintes: o Seminário e Ciclo de Cinema intitulados *Cinema e Pintura*, organizados pela Cinemateca Portuguesa/Museu do Cinema (Lisboa, 2001/2002), na sequência dos quais se editou um livro com o mesmo nome; as exposições *Notorious – Alfred Hitchcock and Contemporary Art*, Oxford Museum of Modern Art (1999) e *Alfred Hitchcock et L'Art: Coïncidences Fatales*, Centre Georges Pompidou (Paris, 2001); o Ciclo de Cinema e conferências *Del cuadro al encuadre: la pintura en el cine*, no Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad (Valência, Maio de 2007); as exposições *David Lynch: The air is on fire*, Fondation Cartier pour l'art contemporain (Paris, Abril 2007) e *Hammershøi y Dreyer*, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (Janeiro-Maio 2007); o Encontro Internacional *O Cinema e as outras Artes*, Universidade da Beira Interior, Covilhã (1ª edição, Setembro de 2016; 2ª, Setembro de 2017; 3ª, em Outubro de 2018).

UM REPERTÓRIO DE TEMAS

Começaremos por lembrar que durante séculos um dos temas mais importantes na Pintura foi a 'pintura de uma história', que atingiu o seu apogeu, o topo na hierarquia dos géneros, durante o séc. XVIII e a primeira metade do séc. XIX, quando começou a perder o protagonismo para a pintura mural de carácter decorativo. Influenciada pelos tratados antigos de Literatura (Aristóteles, Horácio), e procurando, e reivindicando, para a sua arte o título de 'arte liberal', dissociando-se dos artesãos, a pintura no contexto das doutrinas humanistas – em particular entre os séc. XV e XVIII, a propósito do conceito de *Ut Pictura Poesis* – desenvolveu toda uma teia de relações com a poesia, que favoreceu a 'narrativa'. Já Leon Battista Alberti (1404, Génova – Roma, 1472) distinguia em *Della pittura* (1436) que a pintura dum 'história' – uma acção humana significativa – é a actividade principal de um pintor sério, digno desse nome, o seu objectivo supremo⁵.

Mas a pintura, como sabemos, não tinha ao seu alcance todos os meios necessários para desempenhar cabalmente tal tarefa. Por mais habilidosas tentativas, a representação do decurso do tempo não era possível no tradicional suporte bidimensional com unidade de tempo-espaço: pese embora o friso, quanto maior melhor, em que à medida que caminhamos acompanhando a 'narração' vai decorrendo um tempo real. O cinema parece então, como diz Jean Louis Schefer (2005: 25), realizar o programa e a utopia da pintura.

Das limitações da pintura, neste aspecto, dá-nos conta a seguinte anedota que se conta de um artista, cremos que o pintor e gravador inglês William Hogarth (1698, Londres – Londres, 1764), a qual lemos há muitos anos e citaremos de memória, numa versão livre:

Teriam encomendado a Hogarth uma pintura sobre *A fuga dos judeus do Egipto*. O artista terá levado bastante tempo a executar a obra, até levar ao desespero a quem lha encomendou. Muito pressionado, um dia finalmente acedeu a mostrar a obra acabada no seu atelier. Chegados os convidados, a obra (que seria de grandes dimensões) estava coberta com um pano. Quando lhe pediram para descobrir a obra, ao que Hogarth acedeu, depararam-se – e devem ter apanhado um grande susto – com o painel completamente branco. E perguntaram-lhe: onde estão os judeus? E Hogarth respondeu-lhes – *já passaram o rio Nilo*. E os egípcios? – questionaram-no. *Os egípcios vêm atrás* – respondeu ele. E o rio Nilo? *O rio Nilo já foi passado!*

De qualquer modo, alguma influência há que reconhecer da pintura histórica, a neoclássica e a denominada *pompier*, nalguns momentos do trajecto da narrativa cinematográfica, mormente nas suas primeiras décadas atravessadas por modelos extra-cinematográficos; são exemplos disso filmes como *Vie et Passion de Notre Seigneur Jésus-Christ* (c. 1902-1905) de Ferdinand Zecca (1864, Paris – Paris, 1947), uma produção Pathé Frères, e *Quo Vadis?* (1913) de Enrico Guazzoni (1876-1949, Roma), considerado por muitos o pai do cinema épico. No primeiro, alguns planos parecem ter sido claramente adaptados, com alguns ajustamentos e alterações, a partir da pintura *Cristo perante Pilatos* (1881) de Mihály Munkácsy (1844, Mukacheve, Ucrânia – 1900, Bona, Alemanha)⁶; além destes, outros planos evocam com alguma aproximação gravuras conhecidas de Gustave Doré (1832, Estrasburgo-Paris, 1883) que ilustram cenas bíblicas, embora desta feita também tenha sido modificado o formato original, de vertical para horizontal, para se adaptar ao do ecrã. Doré foi mesmo uma das referências artísticas mais presentes nos filmes do início da história do cinema – outro exemplo que se pode apontar é *L'Inferno* (1911) de Francesco Bertolini, Giuseppe De Liguoro e

⁵ Sobre a pintura no contexto das doutrinas humanistas, entre os séc. XV e XVIII, vd. Rensselaer W. Lee (1967: *passim*) Sobre Alberti (*idem*: 17).

⁶ Vd. Valentine Robert (2014 b: 276-277).

Adolfo Padovan –, como aliás foi reconhecido em 2014 na exposição *Doré. L'imaginaire au pouvoir*, organizada no Museu d'Orsay, em Paris; o que não é estranho visto que a sua Bíblia ilustrada, muito difundida, e as suas ilustrações para a Divina Comédia de Dante, entre outras, eram muito famosas e populares⁷. Além disso, nessa época produziu-se um grande número de filmes de temática religiosa.

Mas a sua influência perdurou, em filmes como *A Arca de Noé* (1928) de Michael Curtiz, ou *Os dez mandamentos* (1956) de Cecil B. DeMille, que tinha uma profunda admiração por Doré, e segundo Valentine Robert (2014: 294) ter-se-á mesmo proposto realizar com este – um auto-remake de outro anterior –, “du Gustave Doré magnifié en Technicolor”; e ambos os filmes, nos seus cartazes de promoção, se servem de forma muito clara das suas gravuras. Foi também, sempre, uma referência importante nos estúdios Disney; e recordamos um documentário exibido há alguns anos na televisão portuguesa, em que se revelava que Walter Disney exigia aos seus desenhadores que tivessem sempre por perto, e à vista, gravuras daquele. É possível encontrar ainda analogias formais, mais ou menos evidentes, em filmes tão diversos como o *King Kong* de 1933, *A Bela e o Monstro* (1945) de Jean Cocteau, ou *Oliver Twist* (2005) de Roman Polanski⁸.



Figura 1 - Fotograma de *La Vie et Passion de Jésus-Christ* (c. 1902-1905) de Ferdinand Zecca.



Figura 2 - Pintura *Cristo perante Pilatos* (1881) de Mihály Munkácsy.



Figura 3 - Gustave Doré, gravura *Noces de Cana*.

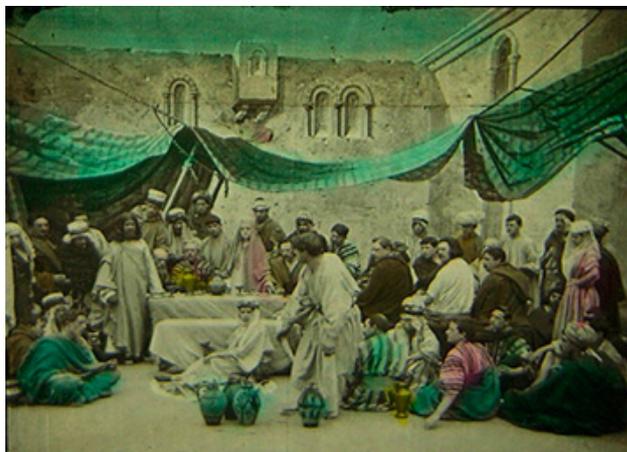


Figura 4 – Fotograma de *La Vie et Passion de Jésus-Christ* (c. 1902-1905).

Quanto a *Quo Vadis?*, a pintura *Pollice Verso* (*Thumb Down*), 1872, de Jean-Léon Gérôme (1824, Vesoul – Paris, 1904) – decerto um pintor *pompier* muito apropriado pelo cinema, como também Henri Regnault (1843, Paris–1871) ou o *orientalista* F. Jean Baptiste Benjamin-Constant (1845-1902, Paris) –, foi seguramente a fonte inspiradora para a *mise en scène* de uma cena fulcral, um combate de gladiadores na arena que no final quase reproduz literalmente a pintura [ver figuras 5 e 6]. São fontes semelhantes – além, claro, os filmes anteriores – as que encontramos posteriormente nalgumas grandes produções épicas de Hollywood em

⁷ Além do mais, também foram muito difundidas via projecção por lanternas mágicas.

⁸ De resto, como menciona Valentine Robert (*idem*: 288) Doré também foi, desde o início, uma referência para muitos daqueles que trabalhavam em efeitos especiais e, numa das primeiras obras publicadas dedicadas à direcção artística no cinema, afirma-se o seguinte: “S’il est une oeuvre qui peut être prise comme la bible du directeur artistique, c’est celle de Doré”. Robert cita a seguinte fonte; Lewis W. Physioc, «Cinematography, an Art Form», in Hal W. Hall (sous la direction de), *Cinematographic Annual 1930*, New York, Arno Press / New York Times, 1930, vol. 1, p. 25.

finais dos anos 40, e depois nos anos 50, como *Sansão e Dalila* (1949) de Cecil B. DeMille e *Ben-Hur* (1959) de William Wyler, ou posteriores como *Calígula* (1979) de Tinto Brass e *Gladiador* (2000) de Ridley Scott. No caso deste último, a pintura citada de Gérôme terá sido mesmo uma das principais referências inspiradoras.

É necessário ainda lembrar que por altura do surgimento do cinema, e durante os seus primeiros anos, reinou a moda dos chamados *tableaux vivants* ('quadros vivos') – forma híbrida combinando teatro e pintura, que põe em cena personagens de carne e osso transformados em esculturas num curto período de tempo suspenso, cuja primeira ocorrência datará de 1761, segundo a maior parte dos especialistas, embora seja possível remontar a sua genealogia a bem antes da sua realização efectiva⁹ –, que nos teatros de variedades de Paris, Londres ou Nova Iorque, tiveram bastante sucesso, e que também teve os seus reflexos em alguns filmes¹⁰, como *Birth of the Pearl* (1901), de Frederick S. Armitage (Nova Iorque, 1874 – Ecorse, MI, 1933). Encontraremos, posteriormente, exemplo semelhante desse mesmo 'quadro-vivo' num plano de *As aventuras do Barão Munchausen* (1988), filme de Terry Gilliam. Em ambos os casos citados, a pintura animada é *O Nascimento de Vénus* (1484) de Sandro Botticelli.



Figura 5 - Fotograma de *Quo Vadis?* (1913), de E. Guazzoni



Figura 6 - Pintura *Pollice Verso* (Thumb Down), 1872, de Jean-Léon Gérôme

É importante salientar que os *tableaux vivants* estão bem na génese dos discursos de legitimação artística do cinema; e tanto assim é que os produtores, nesses primórdios do cinema, tendo consciência disso, promoviam os seus filmes sublinhando explicitamente que estes continham 'reproduções' de pinturas; o filme *A Highwayman's Honor* (1914, real. Siegfried von Herkomer), por exemplo, quando estreou foi publicitado assim: "One of the most artistic pictures ever produced"¹¹.



Figuras 7 e 8. Fotogramas de *Birth of the Pearl* (1901), de Frederick S. Armitage

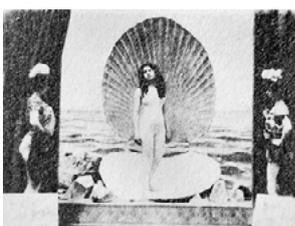


Figura 9 - Fotograma de *As aventuras do Barão Munchausen* (1988), de Terry Gilliam, com Uma Thurman no papel de Vénus

⁹ Tratou-se da reprodução da pintura *L'Accordée de village*, de Jean-Baptiste Greuze, inserida no meio do II acto da peça *Noces d' Arlequin* apresentada por Carlin na Comédie-Italienne. A pintura fora exposta nesse mesmo ano no Salon (Paris). A propósito da origem do *tableau-vivant*, que pode remontar à Idade Média, vd. Rose-Marie Férré (2014: 35-50).

¹⁰ Na actualidade, ainda se realiza com sucesso o *Pageant of the Masters*, um programa de espectáculos de *tableaux vivants* com prestígio que decorre durante dois meses (sete noites por semana) todos os verões na cidade de Laguna Beach, Califórnia. Fundado em 1933, tem-se realizado ininterruptamente desde então (no auditório ao ar livre Irvine Bowl, a partir de 1941), excepto durante a II Guerra Mundial, e nele até chegaram a participar actores conhecidos, como Bette Davis (*Pageant of...*, 1957). O repertório dos programas – cada um com a encenação de 35 *tableaux*, em média, com a duração de 90 segundos, – não têm incluído apenas a recriação de pinturas, mas também a de esculturas, e até outras obras mais insólitas. Segundo Arden Reed (2014, 348 e 355) "The show plays to full houses of 2600 people, which means selling approximately 150,000 tickets each season. (...) In a single evening, programs whisk Laguna audiences from Chinese ceramics, to Edward Hopper's painting of an usher in a movie theater, to flying saucers, to a gold Egyptian throne." Para mais informação sobre o *Pageant*, ler o capítulo completo da obra citada, que é a mais completa que conhecemos sobre o tema dos *tableaux vivants*, nos seus múltiplos aspectos. Sobre os *tableaux vivants*, na sua relação com o cinema, vd. ainda Steven Jacobs (2011: 88-124) e Brigitte Peucker (1995: 109-117 e 147-167).

¹¹ Sobre esta questão vd. Valentine Robert (2014 b: 281-282).

Os filmes que, decerto, mais imediatamente saltarão à memória, quando se fala da presença literal de *tableaux vivants*, serão *La Ricotta* de Pier Paolo Pasolini, um episódio de *RoGoPaG* (1963) – composto por quatro episódios autônomos, dirigidos por outros tantos realizadores; de Pasolini (com 35 minutos de duração), de Jean-Luc Godard, Roberto Rossellini e Ugo Gregoretti –, que é uma tentativa de reconstituição, com acrescento de elementos visuais espúrios, de duas pinturas de *Deposições da Cruz*, de Rosso Fiorentino (1521) e de Pontorno (1526-8), rodadas a cores, em alternância com cenas de exterior a preto e branco; *A hipótese de um quadro roubado* (1978) de Raúl Ruiz; Paixão (1982), de Jean-Luc Godard¹², que cita quadros bem conhecidos da história da pintura (de Rembrandt, Ingres, Delacroix, etc.); e *Caravaggio* (1986) de Derek Jarman.

Mais recentemente, entre outros, temos exemplos contidos em cenas dos filmes *Capitão Alatriste* (2006) de Agustín Díaz Yanes, *Shirley. Visions of Reality* (2013) de Gustav Deutsch, que abordamos em pormenor numa comunicação anterior, no início do divertido *Florence, Uma Diva Fora de Tom* (2016), realizado pelo britânico Stephen Frears e protagonizado por uma espampanante Meryl Streep, ou em *The House that Jack Built* (2018) o muito controverso, violento e perturbador filme de Lars von Trier. Em *Capitão Alatriste*, a maior produção do cinema espanhol até essa data, um épico passado no séc. XVII durante um período fulcral da história de Espanha, em que muito se jogou a sua posição futura como potência mundial, o exemplo mais flagrante é uma cena que recria, em jeito de homenagem, a famosa pintura *A rendição de Breda* (ou *As Lanças*, 1634-1635) de Diego Velázquez (1599-1660), sobre a rendição no dia 5 de Junho de 1625 do general holandês Justin de Nassau perante o marechal Ambrósio Spínola: apesar do reenquadramento muito mais alongado e rectangular do que o original, a quase ausência de lanças, no lado direito da imagem, a ausência do cavalo de Spínola, que ocupa o canto inferior direito da pintura, e os ajustamentos de cor, o plano dá ênfase ainda assim, de modo facilmente reconhecível, ao tema central da pintura, que é o comportamento dos homens no meio da guerra, o gesto de magnanimidade do vencedor em relação ao vencido¹³.



Figura 10 - Fotograma de Capitão Alatriste (2006)



Figura 11 - A rendição de Breda (1634-35), de Diego Velázquez

Em *Florence, Uma Diva Fora de Tom* (2016) os ‘quadros-vivos’ são apresentados perante a audiência do Verdi Club, e a primeira vez em que aparece Streep surge suspensa do tecto, silenciosa, personificando uma musa. Noutra espectáculo, transforma-se na Brunhilde de Richard Wagner, em frente a um colorido cenário [figura 12], enquanto a orquestra toca *A cavalgada das Valquírias*, passagem da primeira cena do terceiro acto da ópera *A Valquíria*. Neste ‘quadro-vivo’, apesar do tema, a disposição das figuras prostradas no solo, na sua relação com o cenário estilizado geometricamente e a figura principal e central, suscita ainda algumas analogia com a pintura *A Ressurreição* (c.1496) de Piero della Francesca, parece-nos. Já no filme de Lars von Trier, a conhecida pintura *Dante et Virgile aux enfers* (1822) de Eugène Delacroix, a primeira que o artista francês submeteu ao *Salon*, é invocada no epílogo [ver figura 13] quando Jack, o *serial killer* protagonista (Matt Dillon), é conduzido através do Inferno por Verge (Bruno Ganz).

12 Os dois filmes têm algo em comum, como realça Steven Jacobs (2012: 97): “...both (...) are films about the making of a film. In both works, the self-referential aspect is explicit and, strikingly, both films-in-the-film consist of (or are evoked by) tableaux vivants based on famous paintings. Both *La Ricotta* and *Passion* also deal with death and, directly or indirectly, with the story of the Passion of Christ, which had been a favourite subject of tableaux vivants on the stage.”

13 *Breda*, situada no Brabante Setentrional, numa posição considerada estratégica por Spínola, um militar de enorme prestígio, era a principal fortaleza do sul dos Países-Baixos e a sua conquista era considerada vital para o desfecho da longa guerra naquela região, e para Espanha manter a sua posição de potência mundial. O seu comandante era Justin de Nassau, um militar também muito famoso. Como refere Norbert Wolf (2012: 47), “Após quatro meses de cerco, as reservas estavam esgotadas e ele teve de pedir uma capitulação honrosa. Spínola autorizou-lhe a retirada em condições extremamente generosas para a época. (...) o exército vencido pôde deixar a cidade com as suas armas e estandartes, sem ser invecivado pela multidão. Spínola aguardou a cavalo, com alguns fidalgos, juntos às portas da cidade. Magnânimo, saudou o general holandês, que saiu em primeiro lugar da fortaleza, seguido da esposa em coche.”



Figura 12 - Fotograma de Florence, Uma Diva Fora de Tom (2016)



Figura 13 - Fotograma do epílogo de The House that Jack Built (2018)

Também, como não podia deixar de acontecer, além do(s) mistério(s) envolvendo o acto de criação – como em *La Belle Noiseuse* (1991) de Jacques Rivette, com um artista fictício, baseado numa narrativa de Balzac; ou *O Sol no marmeleiro* (1992) de Victor Erice, com o pintor espanhol Antonio López – ou do tema mais esotérico dos manifestos artísticos do séc. XX, nada fácil de tratar, em *Manifesto* (2015) realizado pelo artista plástico Julian Rosefelt e protagonizado por Cate Blanchett, as vidas e carreiras de pintores não escaparam a servir de tema para muitos filmes de ficção. Na verdade, estas biografias fílmicas (*biopics*) constituem quase, como sugere Julien Guieu (2007, 253 e 266), um género cinematográfico à parte.

Em 2007 Anne Syvie Bonaud elencava uma lista de 77 filmes para uma filmografia desse ‘género’¹⁴, com pequenas análises críticas sobre os mesmos. Destacaremos dessa lista, como mais representativos, os seguintes: *Cinco mulheres em volta de Utamaro* (Kenji Mizoguchi, 1946); *Moulin Rouge* (John Huston, 1953); *Andrei Rubliov* (Andrei Tarkovski, 1966-67); *Rembrandt Fecit* (Jos Stelling, 1977); *Caravaggio* (Derek Jarman, 1986); *Van Gogh* (Maurice Pialat, 1991); *Basquiat* (Julien Schnabel, 1996); *Pollock* (Ed Harris, 2000); *Frida* (Julie Taymor, 2002); *A rapariga do brinco de pérola* (Peter Webber, 2003); *Klimt* (Raoul Ruiz, 2006); *Os fantasmas de Goya* (Milos Forman, 2007); e *A Ronda da Noite* (Peter Greenaway, 2007).

Entretanto, desde 2007 para cá, o interesse por esse filão temático manteve-se. Acrescentaremos então à lista de Bonaud, que não inclui filmes com personagens de pintores “inventados”, *Seraphine* (Martin Provost, 2008), *O Moinho e a Cruz* (Lech Majewski, 2011), *Goltzius and the Pelican Company* (Peter Greenaway, 2012), *Renoir* (Gilles Bourdos, 2012), *Mr. Turner* (Mike Leigh, 2014), *Olhos Grandes* (Tim Burton, 2014), *Afterimage* (Andrzej Wajda, 2016), *Egon Schiele – Morte e Donzela* (Dieter Berner, 2016), *A Paixão de Van Gogh* (Dorota Kobiela e Hugh Welchman, 2017), *Gauguin* (Edouard Deluc, 2017), *Nunca Deixes de Olhar* (Florian Henckel von Donnsmarck, 2018), e *À Porta da Eternidade* (Julian Schnabel, 2018).

É claro que, além dos filmes de ficção, no género do documentário encontramos, naturalmente, imensos exemplos de abordagens diferenciadas a pinturas concretas, ou às carreiras de pintores, alguns dirigidos por realizadores notáveis como Alain Resnais, Jean-Marie Straub ou Aleksandr Sukurov. Aliás, a exploração do tema da arte e dos artistas, através do documentário, remonta quase ao início da história da indústria do cinema, nomeadamente com produções de estúdios alemães datadas de finais da década de 1910. Para Steven Jacobs (2012: 2),

(...) the most fascinating pre-war film project dealing with artists at work originated in the Institut für Kulturforchung (Institut for cultural Education), which was founded in Berlin in 1919. Under the direction of art historian Hans Cürlis, this Institute was one of the first organisations that favoured film as a mediator for art. In 1922, Cürlis started the film cycle *Schaffend Hände* (Creating Hands), showing prominent artists such as Liebermann, Corinth, Slevogat, Kollwitz, Pechstein, Kandinsky, Rohlf, Dix, Grosz, Mataré and Belling at work. Being the first to use the ‘over the shoulder’ shot to give the spectator the same view as the artist¹⁵(...)

Igualmente, os meandros do mundo dos negócios da arte (leilões), ou as vidas esconsas dos falsificadores, foram tema de partida para alguns filmes, como *A Melhor Oferta* (Giuseppe Tornatore, 2016), *Como roubar um milhão de dólares* (William Wyler, 1966), *F for Fake* (Orson Welles, 1973), *Beltracchi: the Art of Forgery*

14 Vd. Anne Syvie Bonaud (2007: 267-283).

15 Um procedimento que encontramos, note-se, no recente filme de ficção *À Porta da Eternidade* (2018), de Julian Schnabel.

(Arne Birkenstock, 2014), *Um Verdadeiro Falsificador de Arte* (Jean Luc Leon, 2016), que revela a história de Guy Ribes – um famoso e muito prolífico mestre da falsificação, que durante 30 anos inundou o mercado com milhares de obras falsas; os seus falsos Picassos, Matisses, ou de outros pintores, foram vendidos por uma fortuna, autenticados por especialistas, e estiveram expostos nas paredes de muitas galerias e museus –; ou *O Excêntrico Mortdecai* (2015), uma comédia de acção realizada por David Koepp que articula os dois temas. Assim como o tema do saque de obras pelos nazis durante a II Guerra Mundial, e os esforços para as devolver aos respectivos donos, em *Os caçadores de tesouros* (George Clooney, 2014), e *A Dama Dourada* (2015), realizado por Simon Curtis e centrado numa das mais famosas pinturas do vianense Gustav Klimt.

Ainda, uma única pintura também pode servir de inspiração para o argumento de um filme inteiro: como aconteceu em *A Ronda da Noite* (2007) de Peter Greenaway, conduzido como uma espécie de investigação policial sobre uma “teoria da conspiração” desvendada pelo pintura homónima de Rembrandt, uma das mais famosas do pintor barroco holandês¹⁶; *A rapariga do brinco de pérola* (2003) de Peter Webber, a partir da pintura homónima de Johannes Vermeer; ou *Belle* (2013), da britânica Amma Asante, baseado na história que envolve a génese duma pintura de Johann Zofanny (1733-1810) [*Portrait of Dido Elizabeth Belle (1761-1804), with her cousin Elizabeth Murray (1779)*]. Todos os três, diga-se, filmes com um trabalho notável de fotografia. Ou ainda, recentemente, em *O Último Retrato* (Stanley Tucci, 2017).

Por fim, não podemos negligenciar a enorme influência no cinema, ao longo de toda a sua história, da pintura holandesa do séc. XVII, que introduziu a representação da vida quotidiana e possui, em geral, uma qualidade ‘proto-cinematográfica’ intrínseca – aplicamos o termo introduzido por Anne Hollander (1991, *passim*), que nos parece apropriado –, demonstrando ser capaz de capturar instantes subtraídos ao fluxo temporal, em suspensão, e em particular a de Johannes Vermeer, que é também uma das referências mais invocadas por realizadores e directores de fotografia, quando se trata de discutir a representação do tema da luz natural.

UM REPERTÓRIO DE IMAGENS

Pelas razões já aduzidas na introdução, podemos considerar o cinema, como depois a televisão, herdeiro de um rico e vastíssimo repertório de imagens produzidas pelas outras artes, de que não teve qualquer pejo em se apropriar sempre que necessário. É certo que vivemos numa época em que assistimos a um contínuo reciclar de imagens, e cada nova imagem contém/ou pode conter, em algum grau, todas as que a precederam. Além do mais, a história da representação gráfica e pictórica é antiquíssima, e não parece fazer sentido, nem é razoável, querer reinventar tudo a todo o momento¹⁷. Resumindo, pode-se dizer que não há arte sem história.

E, afinal, a quantos de nós, enquanto vemos um filme, não aconteceu já ter tido em algum momento a nítida sensação de termos visto antes certas imagens, semelhantes, noutros contextos? O que não implica um reconhecimento; ou seja, que sejamos sempre capazes, na altura, de identificar as fontes originais.



Figura 14 – Pintura Le Suicidé (1877), de Édouard Manet



Figura 15 – Fotograma de Frantz (2016), de François Ozon



Figura 16 – Fotograma de Frantz (2016), de François Ozon

16 Em 2008, Greenaway realizou o documentário *Rembrandt's J'Accuse*, que constitui um complemento ao filme de ficção e é protagonizado pelos mesmos actores daquele. Nele, o cineasta expõe em detalhe a sua interpretação radical da pintura de Rembrandt sobre a milícia do capitão Franz Banning Cocq e do tenente Willem van Ruytenburgh, oferecendo uma explicação para o declínio prematuro da carreira e vida do pintor na sua fase final, depois de conhecer grande fama e fortuna. Através de 51 pistas contidas na pintura (segundo Greenaway), e da exposição de 34 hipóteses, é revelado um assassinio de que *A Ronda da Noite* teria pretendido ser a acusação.

17 Vd., a propósito, uma declaração esclarecedora de Carlos Ebert (2003: 70) - director de fotografia e vice-presidente da Associação Brasileira de Cinematografia ABC - sobre a pertinência de se discutir referências pictóricas nas imagens cinematográficas.

Como é evidente, a inclusão de pinturas concretas, reconhecíveis, pode intervir de maneiras distintas em filmes de ficção: como símbolo, muitas vezes como citação¹⁸ ou caução de reconstrução de época, nalguns casos fazendo parte da sua diegese, tendo um papel na acção: como acontece com *L'Origine du monde* (1866) de Gustave Courbet em *Night and Day* (2008) de Hong Sang-soo¹⁹; ou *Le Suicidé* (1877), uma pequena pintura de Manet [ver figura 14] que tem uma função central em *Frantz* (2016) de François Ozon, sobretudo na sua sequência final que confirma o poder redentor da arte; quando Anna, a personagem principal, vai ao museu do Louvre para a ver e enceta um diálogo com um estranho que também a admira [ver figura 15]. O filme de Ozon, diga-se, é de um grande rigor estético; e, amiúde, nas cenas paisagísticas, seja a preto e branco ou a cores, evoca facilmente as pinturas dos impressionistas ou as de Cézanne [ver figura 16].

Em alguns filmes existe mesmo uma enorme profusão de referências pictóricas. As referências à história da arte são, por exemplo, uma constante nos filmes de Peter Greenaway, mesmo quando não abordam directamente a arte como tema principal, como acontece em *O contrato do desenhador* (1982) ou *A ronda da noite* (2007). *Os Livros de Próspero* (1992), pode-se dizer, contém numerosas alusões à pintura renascentista italiana, e algumas sequências estão mesmo concebidas como verdadeiros 'quadros-vivos'.

Um filme 'repleto' de pinturas é *A Arca Russa* (2002) de Aleksandr Sokurov, que se celebrou em grande parte devido a ser realizado num único take, um só plano-sequência com a duração de 96 minutos, sem qualquer corte nem montagem: na verdade, um verdadeiro *tour de force* técnico na época em que foi feito, possível por ter sido filmado em vídeo digital. Rodado num único dia (23 de Dezembro de 2001) com a participação de milhares de figurantes, após longo período de preparação e três meses de ensaios, o filme conduz o espectador numa viagem temporal guiada, cujos "cicerones" são um diplomata francês do séc. XIX, o Marquês de Custine, e um cineasta contemporâneo que nunca vemos mas cuja voz ouvimos - a do próprio Sokurov -, através de cerca de 300 anos de História da Rússia, e da Europa, ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, atravessando numa admirável coreografia 35 salas do Museu Hermitage de São Petersburgo, um dos maiores e mais sumptuosos palácios do mundo, antiga residência de Inverno de várias gerações de czares Romanov, em que podemos ver, e ouvir comentar através de diversos incidentes narrativos (interacções com visitantes do museu, sobretudo), pinturas de Van Dyck, Rubens, El Greco, Rembrandt, entre outros. O filme é uma reflexão muito pessoal e subjectiva (do realizador) sobre certos períodos da História da Rússia e, ao mesmo tempo, sobre a História da Arte, que mistura presente e passado.



Figuras 17 e 18 - Fotogramas de *A Arca Russa* (2002), de Aleksandr Sokurov: O Marquês de Custine cirandando numa das salas do Hermitage, e com um visitante junto a uma pintura de El Greco

Já a sequência final de 17 minutos do bailado de *Um Americano em Paris* (1951) de Vincente Minnelli é um desfile contínuo, apoteótico, de fontes pictóricas sobre Paris, com citações a artistas como Toulouse-Lautrec, Raoul Dufy ou Van Gogh, entre outros, em que os protagonistas estão em simbiose com os cenários pintados, por vezes transformando-se em figuras de obras famosas [ver figuras 19 e 20]. O resultado final, com um trabalho notável de cor, com cores saturadas e luminosas, só foi possível graças à crença inabalável do director de fotografia John Alton no seu método pouco convencional, que contrariou bastante, com o total apoio do realizador e de Walter Strohm (director do Departamento de produção do estúdio MGM),

¹⁸ As citações podem ser de vários tipos. Para uma 'tipologia' das citações, vd. Julie Turp (2008: 5-48).

¹⁹ Referimo-nos em concreto a uma sequência fulcral em que o personagem principal, um pintor sul-coreano exilado em Paris, visita o Museu d'Orsay guiado por uma estudante de história de arte coreana, e confronta-se com a célebre pintura de Gustave Courbet, encetando de seguida um diálogo com a sua acompanhante. Aludindo aos filmes do cineasta e à dita sequência, para Simon Daniellou (2014: 151), "Au sein de son oeuvre, l'univers fantasmatique masculin confronté à une énigmatique extériorité féminine est en effet très souvent le point de départ de la fiction."

e apesar da incompreensão de toda a restante equipa técnica, os ditames rígidos impostos pela *Technicolor*²⁰. Com total merecimento ganhou um Óscar pelo seu trabalho, e abriu caminho a outros directores de fotografia.



Figura 19 – Fotograma de *Um Americano em Paris* (1951), de Vincente Minnelli

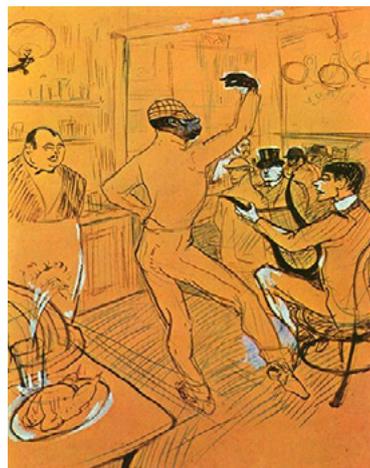


Figura 20 – *Chocolat dansant dans le Achilles Bar* (1896), de Toulouse-Lautrec. Desenho, técnica mista sobre papel

Um filme, antes de tudo, é articulado em planos. O cineasta “pensa em planos”. O plano é um fragmento de tempo, um corte no tempo e no espaço, unitário e homogéneo, que ao mesmo tempo é dependente do todo que é o filme. Mudança de plano, nova direcção dum plano a outro, o filme prossegue e acompanhamos o que nos é proposto pelo realizador. Existem diversos tipos de planos, e estes diferenciam-se, em primeiro lugar, pelo “lugar que o corpo humano ocupa na porção de espaço enquadrada” (Gardies, 2015:19). Como compor um plano? Diz-nos Franz Weyergans (1976: 105): “Tudo depende da situação dos actores em relação com o cenário e da situação dos actores e do cenário em relação com a câmara, ou seja, com os olhos do espectador. E isso chama-se enquadramento. E é pelo enquadramento que se conhecem os mestres.”

Temos aqui, quanto a nós, a principal relação com a pintura. É esse também o entendimento de Pascal Bonitzer (1985: 30), para quem “la fabrication des plans serait ce qui rapproche le cinéaste du peintre, le cinéma de la peinture.”²¹; que define o *plan-tableau* como um plano cinematográfico pensado e composto como uma pintura, e daí o seu valor plástico acrescido. As ‘leis’ de organização da imagem bidimensional, seja uma pintura ou uma fotografia, ou as dum plano cinematográfico, pese embora a diferença de meios, são no essencial as mesmas. E podemos admitir que os elementos da composição da imagem migraram, mesmo que inconscientemente, da pintura para a fotografia, depois para o cinema. E depois temos o problema da legitimação do cinema como ‘arte’ (pelo menos entre os ‘autores’).

Portanto, o enquadramento no cinema pode obedecer, caso se queira, a procedimentos tão rigorosos como a composição duma pintura – como se presente em alguns planos do já referido *Capitão Alatriste*, em que vemos o personagem principal com a sua amada Maria de Castro [ver figuras 21 e 22] –, embora estes não tenham que ser necessariamente rígidos; deixam-se à livre interpretação de cada criador: Bonitzer (idem, 29), por exemplo, refere mesmo que Eisenstein compunha os seus planos segundo a regra do número de ouro, um método muito associado à pintura clássica, embora na moderna também existam exemplos. Quanto a essa afirmação sobre o cineasta russo, algo surpreendente, queremos dizer o seguinte: são conhecidos centenas de desenhos de Eisenstein para a preparação dos seus filmes, muitos dos quais estão acessíveis num livro editado pelo MoMA (Voynow & Leyda, 1982), que possuímos, e da nossa análise resulta que não encontramos um único exemplo/vestigio que nos permita concluir que ele usou o método

²⁰ Sobre o trabalho de Alton em *O Americano em Paris*, vd. Todd McCarthy (2013: xxxiv-xxxvi). A Technicolor Motion Picture Corporation criou uma consultoria permanente para a cor, dirigida por Nathalie Kalmus, que na prática serviu também para a empresa manter a sua posição dominante junto dos estúdios. Em 1935, Kalmus publicou um artigo intitulado *Color Consciousness*, em que procurou estabelecer as regras básicas da aplicação da cor no cinema, que serviram de orientação, em grande medida, para a estética de Hollywood nas décadas seguintes, que ela própria se encarregou de fazer aplicar: para um maior esclarecimento, vd. Natalie M. Kalmus (1935: 24-29). Sobre a introdução do sistema Technicolor, e a sua aplicação, vd. também Carlos Alberto de Matos Trindade (2019: 135-140).

²¹ Note-se que, para Bonitzer, o cinema também é o herdeiro, ideológico e estético, da evolução da perspectiva pictórica. Cf. Pascal Bonitzer (1985: 12-16).

referido; o que é estranho, visto o desenho ser o meio normalmente empregue pelos pintores para esquemas de composição rigorosos desse tipo. Porém, admitimos que possa existir, porventura, algum registo escrito do cineasta que mencione a sua aplicação, que desconhecemos.

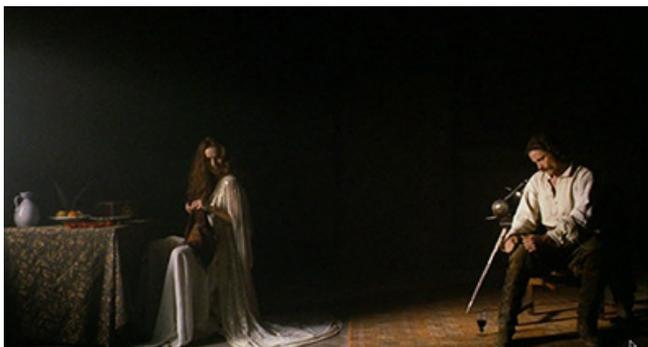


Figura 21 – Fotograma de Capitão Alatríste (2006)



Figura 22 – Análise geométrica (de Carlos Trindade) do fotograma: o enquadramento parece obedecer, com rigor, a um conhecido esquema de composição pictórico, baseado no “rebatimento dos lados pequenos do rectângulo” sobre os maiores.

E na sequência do que acabamos de dizer, cabe aqui lembrar que no cinema, e em particular nas grandes produções, desde há muito tempo que é justamente mediante o desenho que muitos cineastas, ou os seus colaboradores, fazem habitualmente – durante a etapa de pré-planificação, e em estreita relação com o roteiro – muito do planeamento visual dum filme, com maior ou menor rigor, sobretudo prefigurando os enquadramentos dos planos e os posicionamentos da câmara, seja através de *storyboards* elaborados ou de outro tipo de desenhos²².

Já nos referimos no ponto anterior a Pasolini, que além de ter sido um nome maior do cinema e da literatura italiana do pós-II Guerra Mundial, foi igualmente pintor autodidacta, uma faceta decerto menos conhecida pelo grande público. É um exemplo paradigmático do uso do *plan-tableau*; nos seus filmes as referências pictóricas estão por todo o lado, porque privilegiava os aspectos plásticos da encenação aos narrativos; aliás, foi ele próprio quem afirmou, de modo esclarecedor, que o seu gosto pelo cinema,

(...) n'est pas d'origine cinématographique, mais pictural. Les images, les champs visuels que j'ai dans la tête, ce sont les fresques de Masaccio, de Giotto – les peintres que j'aime le plus, avec certains maniéristes (comme, par exemple, Pontorno). Je n'arrive pas à concevoir des images, des paysages, des compositions de figures, en dehors de ma passion fondamentale pour cette peinture du Trecento, qui place l'homme au centre de toute perspective. Quand mes images, donc, sont en mouvement, elles sont en mouvement un peu comme si l'objectif se déplaçait devant un tableau: je conçois toujours le fond comme le fond d'un tableau, comme un décor, c'est pour cela que je l'attaque toujours de front. (P. Paolo Pasolini *apud* Sez 2007, 94)



Figura 23 – Fotograma de Decameron (1971), de P. P. Pasolini

²² Os *storyboards* desempenham uma importante função durante a fase de pré-produção, no trabalho de preparação que antecede as filmagens; e, consoante os realizadores, podem ser seguidos mais ou menos à risca. Existem vários tipos, alguns dos quais podem incluir informação que não é apenas visual. Em geral, os realizadores preferem delegar noutros – artistas especializados – a responsabilidade da sua execução, mas há casos (e não são tão poucos como isso) em que são eles próprios os responsáveis pelos mesmos. Para mais informação sobre os *storyboards*, e outros desenhos de produção, vd. Peter Ettedgui (2001: *passim*) e Elisa Almeida (2013: *passim*).

De qualquer modo, no cinema, citando Stephen Bann (2005: 148-149),

(...) em certa medida, pode sustentar-se que uma *mise-en-scène* de um período histórico é uma *mise-en-scène* que já está enquadrada. Em primeiro lugar porque as referências visuais foram, em muitos casos, influenciadas por documentos da época, ou seja, por obras pintadas ou gravadas do período em questão." (...) e, "Existe, pois uma certa relação entre a pintura e o cinema, na medida em que existe a consciência das imagens preexistentes, na maioria dos casos, à época em que a acção se desenrola. Mas, no cinema, o próprio propósito da representação histórica é o de recriar os efeitos da pintura com novas ferramentas.

Barry Lyndon (1975) de Stanley Kubrick, um filme de época que decorre no séc. XVIII, aquando da estreia foi mal compreendido. Porém, é seguramente um dos melhores exemplos de *mise-en-scène* de um período histórico, como foi reconhecido aquando da reposição comercial, em 2016. Mesmo quando não existe uma citação directa de nenhuma pintura em particular – o mais aproximado, cremos, é um plano na parte final em que vemos Barry (embriagado) afundado numa poltrona do clube, o qual (apesar do ambiente cromático ser diferente) faz lembrar a pintura satírica *Marriage à-la-mode: 2, The Tête à Tête* (1743), de William Hogarth (1698-1764, Londres)–, Kubrick quis ser fiel à reconstituição da época, obsessivo e rigoroso como sempre, e como refere Robert Kolker (*apud* Valente, 2016: 8), "...elimina o elemento de ridículo ao fazer recurso à pintura, tornando-a, praticamente, no ecrã. Parece ter consciência de que é impossível reproduzir o passado e que a única coisa que podemos reproduzir é, precisamente, a ideia que temos dele, logo, o que aprendemos em leituras e vemos na pintura da época."²³



Figura 24 - Pintura *Marriage à-la-mode: 2, The Tête à Tête* (1743), de William Hogarth



Figura 25 - Fotograma de *Barry Lyndon* (1975), de Stanley Kubrick

Recentemente, o filme *A Favorita* (2018) de Yorgos Lanthimos trouxe-nos um pouco à memória *Barry Lyndon*, em certos momentos, até por causa da personagem Abigail, uma arrivista social. Porém, neste não existiu, deliberadamente, o mesmo rigor da reconstituição aplicado naquele, inclusive a nível do guarda-roupa. Isso deve-se, sobretudo, a terem sido usadas com grande liberdade as referências artísticas, cuja escolha não recaiu, na sua maioria, em artistas da época em que se desenrola o filme; e nalguns casos nem sequer são ingleses. Pinturas de época só mesmo aquelas que se encontravam na Hatfield House (erigida em 1611), onde decorreram as filmagens, as quais permaneceram nos seus lugares habituais.



Figura 26 – Fotograma de *A Favorita* (2018), de Yorgos Lanthimos



Figura 27 – Pintura *Flute Concert* (1852), de Adolf von Menzel



Figura 28 – Fotograma de *A Favorita* (2018), de Yorgos Lanthimos

²³ Como recorda Francico Valente (2006: 8), numa entrevista a Michel Ciment o realizador confessou "...o 'pecado' de ter arrancado centenas de páginas ilustradas de centenas de livros de arte com quadros de Thomas Gainsborough (1727-1788), Antoine Watteau (1684-1721) ou William Hogarth (1697-1764), para encontrar palácios, paisagens, móveis e guarda-roupa que reproduzissem cada janela, arvoredo, cómoda ou ponto de costura." A direcção artística coube a Ken Adam, um dos mais importantes production designers da história do cinema, que já tinha trabalhado com Kubrick em *Dr. Estranho Amor*, e tinha jurado que nunca mais; enfrentou uma tarefa duríssima, com inúmeros problemas, mas acabou por ser galardoado, merecidamente, com o Óscar da Melhor Direcção Artística.

Sabemos que Robbie Ryan, o director de fotografia, iluminou muitas das cenas de modo a fazerem lembrar as pinturas de Caravaggio; que a *production designer* Fiona Crombie usou referências artísticas tão díspares no tempo como pinturas holandesas do séc. XVII ou a fotógrafa contemporânea Candida Höfer²⁴. Tal como em *Barry Lyndon*, não encontramos uma citação óbvia de nenhuma pintura em particular, apesar de, por vezes, termos essa sensação; contudo, também neste filme, sentimos a presença de Hogarth, em alguma cenas: como a de Abigail sentada no chão, pernas abertas, num corredor do palácio, em pranto fingido para chamar a atenção da rainha, ou a de Abigail com a rainha a brincar com os coelhos no chão do quarto daquela; cenas que contêm muito do espírito crítico e satírico das pinturas daquele. Mas, talvez o plano que mais se aproxima de uma referência pictórica concreta, em termos visuais, seja aquele do início de uma festa na corte [ver figura 28], a que se segue uma sequência de um bailado bizarro, o qual evoca ainda certas semelhanças com *Flute Concert of Frederick the Great* (1852), uma pintura de Adolf von Menzel (1815, Breslau – 1905, Berlim) que representa um concerto nocturno [ver figura 27]; quanto sabemos, essa sequência – tal como outras nocturnas do filme – foi inteiramente filmada à luz das velas, que marcam presença, tal como na pintura, assim como um chão igualmente quadrilhado.

Eric Rohmer foi um cineasta bastante “plástico”, pode dizer-se; fez constantes citações à pintura em muitos dos seus filmes. Dois dos seus filmes onde isso é mais evidente são *A Marquesa d’O* (1976) e *Perceval, o gaulês* (1978). No primeiro, a influência principal deve ser atribuída à arte neoclássica, sobretudo a Jacques-Louis David e Ingres, mas talvez a cena mais famosa [ver figuras 29 e 30] seja uma que replica a pintura *O pesadelo* de Johann Heinrich Füssli (1741, Zurique – 1825, Londres) que fará alusão a um acontecimento secreto: uma violação. Caso particularmente curioso é o do último filme referido. Quando o vimos pela primeira vez, já há bastantes anos, assistimos a reacções de incompreensão e risota por parte de muitos espectadores, com muitas saídas pelo meio. Mas compreende-se: o filme tem cerca de 2h 20m de duração, e Rohmer de uma maneira radical construiu o filme usando em muitas das cenas convenções de representação da pintura da Idade Média, nada naturalista, como se sabe.



Figura 29 - Fotografia de *A Marquesa d’O* (1976) de Eric Rohmer



Figura 30 – Pintura *O pesadelo* (1781) de Johann Heinrich Füssli



Figura 31 - Fotografia de *Perceval, o gaulês* (1978), de Eric Rohmer

Rohmer não recorreu sempre a citações tão óbvias à pintura – e até não terá ficado muito satisfeito com o resultado que obteve em *A Marquesa d’O* – embora, segundo diz Alain Bergala (2014: 122), tivesse o hábito de escolher, para alguns filmes, uma pintura matricial que lhe servia como base para a estética geral que pretendia, sobretudo no que diz respeito à paleta de cores empregue: *La Blouse Romaine* de Matisse, para *Pauline na Praia* (1983); ou uma pintura de Gauguin para *O Joelho de Claire* (1970), entre outros exemplos. Aliás, Alain Bergala (2014, *passim*) sustenta a tese, numa análise muito interessante, de que o pintor mais presente na obra de Rohmer, de maneira insistente, é, curiosamente, ocultado (ou quase) dos olhos do espectador: trata-se de Balthus, que seria o pintor preferido do cineasta; apenas ocorre uma aparição fugaz de um cartaz de uma exposição do artista no filme *A Árvore, o Presidente e a Videoteca* (1993).

Todavia, está bem presente nos enquadramentos de filmes como *O Joelho de Claire*, *Conto de Verão* (1996) ou *A Coleccionadora* (1967), sobretudo. Que demonstram a atracção do cineasta (comungada com Balthus) por certas posturas e partes do corpo feminino: segundo Bergala (idem: 126), “Amanda Langlet racontait récemment à la Cinémathèque française que pour chaque actrice de son film Rohmer avait élu une partie du corps, et qu’elle était le genou et les pieds”.

24 Vd. entrevista de Fiona Crombie com Matt Grobar (2018).

CONCLUSÃO

Neste artigo, em que se assume explicitamente que o cinema estabeleceu, desde o início, um diálogo com as outras artes visuais, referimos uma série de exemplos dos diversos modos como temas e imagens oriundos do extenso repertório da pintura são (ou podem ser) usados nos filmes. Como é evidente, muitos outros exemplos poderiam ser apontados, até porque qualquer pretensão de exaustividade estava excluída à partida, visto não se pretender (nem ser possível) traçar uma história das relações entre a pintura e o cinema.

Apresentamos apenas uma pequena reflexão sobre a *presença* da pintura no cinema, centrada nalguns aspectos particulares. Uma presença que, na verdade, é frequente; como afirma, com razão, Angela Dalle Vacche (1997: 1) “while some may feel that film does not belong to the history of art, the fact is that filmmakers often use paintings to shape or enrich the meaning of their works.”

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Elisa. 2013. *Desenho e Cinema*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Disponível em http://biblioteca.fba.up.pt/docs/Elisa_Almeida/Elisa_Almeida_TESE.pdf.
- Bann, Stephen. 2005. “A diferença Cinema/Pintura”. Em Costa, João Bénard e Schefer, Jean Louis (Dir.). *Cinema e Pintura*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema. Pp. 144-155.
- Bergala, Alain. 2014. “Le tableau caché”. Em Fiant, Anthony et al. (Dir.). *Les oeuvres d'art dans le cinéma de fiction*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Pp. 120-131.
- Bonaud, Anne Syvie. 2007. “Pour une filmographie des biographies de peintres à l'écran”. Em Thivat, Patricia-Laure (Dir.) *LIGEIA Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma. XXe Année*, nº 77-78-79-80, Juillet-Décembre. Pp. 267-283.
- Bonitzer, Pascal. 1985. *Peinture et Cinéma. Décadrages*. Paris: Editions de l'Etoile.
- Daniellou, Simon. 2014. “L'Origine du monde fictionnel de Hong San-soo”. Em Fiant, Anthony et al. (Dir.). *Les oeuvres d'art dans le cinéma de fiction*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Pp. 149- 162.
- Deutsch, Gustav e Schimek, Hanna. 2013. *Shirley the Film. Visions of Reality, the Exhibition*. Nuremberga: Verlag für modern Kunst Nürnberg.
- Ebert, Carlos. 2003. “A lei do quadrado da distância, Vermeer e outras observações. Janelas”. *Imagem Cinematográfica*, Ano IV, nº 4, Março. Pp. 66-70.
- Ettedgui, Peter. 2001. *Diseño de producción & dirección artística*. Barcelona: Océano Grupo Editorial, S. A.
- Férré, Rose-Marie. 2014. “L'art des tableaux vivants au Moyen Âge”. Em Ramos, Julie (Dir.). *Le tableau vivant ou l'image performée*. Paris: Mare & Martin. Pp. 35-50.
- Gardies, René, (Org.). 2015. *Comprender o Cinema e as Imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltd.
- Guieu, Julien. 2007. “Les biographies de peintres: un genre cinématographique?”. Em Thivat, Patricia-Laure (Dir.). *LIGEIA Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma. XXe Année*, nº 77-78-79-80, Juillet-Décembre. Pp. 253-266.
- Hollander, Anne. 1991. *Moving pictures*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- Jacobs, Steven. 2012. *Framing Pictures: Film and the Visual Arts*. Edinburgo: Edinburgh University Press, Ltd.
- Kalmus, Natalie. 1935 [2006]. “Color Consciousness”. Em Vacche, Angela Dalle (Ed.). *Color, The Film Reader*. New York, London: Routledge. Pp. 24-29.
- Lee, Rensselaer. 1967. *Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- McCarthy, Todd. 2013. “Through a lens darkly: the life and films of John Alton”. Em Alton, John. *Painting With Light*. Berkeley and Los Angeles, CA, London: University of California Press, Ltd. Pp. xix- xlv.
- Peucker, Brigitte. 1995. *Incorporating images: film and the rival arts*. New Jersey: Princeton University Press.
- Reed, Arden. 2014. “Laguna Pageant of the Masters. A Case Study”. Em Ramos, Julie (Dir.). *Le tableau vivant ou l'image performée*. Paris: Mare & Martin. Pp. 348-357.
- Robert, Valentine. 2014. “Doré et le cinéma”. Em Kaenel, Philippe (Dir.). *DORÉ. L'imaginaire au pouvoir*. Paris: Musée d'Orsay / Flammarion. Pp. 287-295.
- Robert, Valentine. 2014 b. “Le tableau vivant ou l'origine de l'«art» cinématographique”. Em Ramos, Julie (Dir.). *Le tableau vivant ou l'image performée*. Paris: Mare & Martin. Pp. 263-282.
- Schefer, Jean Louis. 2005. “Prefácio”. Em Costa, João Bénard e Schefer, Jean Louis (Dir.). *Cinema e Pintura*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema. Pp. 22-27.

- Sez, Géraldine. 2007. "Natures mortes au cinéma. L'intranquilité des choses" Em Thivat, Patricia-Laure (Dir.). *LIGEIA Dossiers sur l'art. Peinture et Cinéma. XXe Année, n° 77-78-79-80, Juillet-Décembre*. Pp. 92-100.
- Trindade, Carlos Alberto. 2019. "Pintura, Fotografia e Cinema: as imagens cinematográficas e as referências picturais no tratamento da cor e da luz". Em Oliveira, Anabela Branco et al (Eds.) *Cinema e Outras Artes II. Diálogos e Inquietudes Artísticas*. Pp. 127-154.
- Turp, Julie. 2008. *Le cinéma et les autres arts: la citation de la peinture et de la photographie dans le film Buffalo 66 de Vincent Gallo*. Dissertação de Mestrado, Université du Québec. www.archipel.uqam.ca/843/1/M10191.pdf. Acedido em 15 de dezembro de 2016.
- Vacche, Angela. 1997. *Cinema and Painting. How Art is used in Film*. London: The Athlone Press.
- Valente, Francisco. 2016. Julho 29. "Espelho meu, espelho meu, há alguém mais bonito que eu?". Em *Ípsilon*, 29 Julho. Pp. 6-11.
- Vancheri, Luc. 2007. *Cinéma et peinture: passages, partages, présences*. Paris: Armand Colin.
- Villete, Áurea (Ed.). 2007. "Del cuadro al encuadre: la pintura en el cine". *Quaderns del MuVIM, série Minor n° 5*. València: Museo Valenciano de la Ilustración y de la Modernidad.
- Voynow, Zina e Leyda, Jay. 1982. *Eisenstein At Work*. New York: The Museum of Modern Art / Phanteon Books.
- Weyergans, Franz. 1976. *Tu e o cinema*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Wolf, Norbert. 2012. *Diego Velázquez. A face de Espanha*. Colónia: Taschen.

WEBGRAFIA

- Grobar, Matt. 2018. *With Low Budget, 17 Rabbits & 18,000 Candles, 'The Favourite' Production Designer Manifests Bizarre World Of Luxury*. Disponível em <https://deadline.com/2018/11/the-favourite-fiona-crombie-production-design-interview-news-1202500507/>. Acedido em 15 de abril de 2019.

ÍNDICE DE FONTES

- Figura 1 - Fonte: Julie Ramos (2014: 277).
- Figura 2 - Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Munkacsy_-_Christ_in_front_of_Pilate.jpg
- Figura 3 - Fonte: <http://informations-documents.com/bible.evangelios/bible%20illustrations%20dore/noces%20de%20cana.htm>
- Figura 4 - Fonte: <https://cinefinn.com/2018/12/13/lire-prochainement-entretien-avec-valentine-robert>
- Figura 5 - Fonte: <https://www.peplums.info/pep53e.htm>.
- Figura 6 - Fonte: <https://www.college.columbia.edu/core/content/pollice-verso-turned-thumb-jean-l%C3%A9-g%C3%A9r%C3%B4me-1872>
- Figuras 7 e 8. Fontes: <https://www.imdb.com/title/tt0353241/mediaviewer/rm1651912448> e <https://eclecticedwardian.blogspot.com/2016/07/birth-of-pearl-mutoscope-craze.html>
- Figura 9 - Fonte: <https://cinemarden.wordpress.com/2013/02/25/as-aventuras-do-barao-munchausen/>
- Figura 10 - Fonte: <http://www.turistouronline.com/2019/01/09/alatriste-en-ubeda-y-baeza/>
- Figura 11 - Fonte: <https://euclides59.wordpress.com/2013/02/09/velazquez-esencial-segunda-etapa-en-madrid-1631-1648-parte-iii/>
- Figura 12 - Fonte: <http://thefilmexperience.net/blog/2016/12/19/the-furniture-the-exuberant-fandom-of-florence-foster-jenkin.html>.
- Figura 13 - Fonte: <https://www.comunidadeculturaarte.com/the-house-that-jack-built-e-um-filme-narcisista-toxico-violento-e-gratuito-que-estica-a-corda-ate-romper/>
- Figura 14 - Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Le_Suicid%C3%A9.
- Figura 15 - Fonte: <https://twitter.com/elizya7/status/1075119944780652544>
- Figura 16 - Fonte: https://cinefete.de/assets/uploads/Dossiers/CF18/cinefete18_frantz.pdf
- Figuras 17 e 18 - Fonte: <https://personacinema.com.br/a-arca-russa-de-sok%C3%BArrov-e-o-%C3%AAtase-da-eternidade-a2475b2d35d5>
- Figura 19 - Fonte: <http://filmfanatic.org/reviews/wp-content/uploads/2013/04/American-in-Paris-Finale.png>
- Figura 20 - Fonte: <https://ahogg.wordpress.com/2012/09/24/toulouse-lautrec-1864-1901/>

Figura 21 – Fonte: <https://cinescopia.com/mis-10-romances-favoritos-del-cine-1-de-2/2015/09/>

Figura 23 – Fonte: <http://www.centrostudipierpaolopasolinicasarsa.it/molteniblog/il-decameron-secondo-pasolini-di-giampiero-monetti/>

Figura 24 - Fonte: <https://www.flickr.com/photos/gandalfsgallery/5400637722/>

Figura 25 - Fonte: <http://scrapsfromtheloft.com/2016/06/29/barry-lyndon-sightandsound/>

Figura 26 – Fonte: <https://www.indiewire.com/gallery/the-favourite-yorgos-lanthimos-best-shots-emma-stone/#!2/undefined/>

Figura 27 – Fonte: <http://gurneyjourney.blogspot.com/2008/08/candlelight.html>

Figura 28 - Fonte: <http://www.awardsdaily.com/wp-content/uploads/2018/11/favourite1-1.jpg>

Figura 29 - Fonte: <http://www.dvdclassik.com/critique/la-marquise-d-o-rohmer>

Figura 30 – Fonte: <https://retratos.wordpress.com/2009/10/05/love-snapshot-7-a-marquesa-de-o/>

Figura 31 - Fonte: <https://journals.openedition.org/babel/772>

○ TRAÇO DO DEVIR MINORITÁRIO. ○ CORPO – ENTRE O TEATRO E O CINEMA

JOSÉ JANUÁRIO GUEDES PIRES

Universidade de Lisboa

Faculdade de Letras

JOSÉ JANUÁRIO GUEDES PIRES

Formado em Cinema pela Escola Superior de Teatro e Cinema, licenciado em Comunicação Social pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa e mestrado em Estudos Americanos (cinema e filosofia) pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dá aulas de cinema, trabalha em publicidade, teatro e cinema. Últimos projectos como realizador: “Ensaio de Amor”, um documentário sobre o Grupo de Teatro da Crinabel (estreado no Festival Internacional de Cinema Documental de Lisboa, Doclisboa 2019); “Guilherme Cossoul – O Conservatório da Esperança” (um documentário sobre a histórica colectividade da Sociedade de Instrução Guilherme Cossoul, em Lisboa; em pós-produção).

ABSTRACT

What does it mean to think? So Heidegger questioned. Deleuze gives the cinema the power to think. Artaud devoted the same virtue to cinematic art and formulated the Theater of Cruelty. The aesthetics of cruelty is directed at the critique of the processes of imprisonment of the body. As Artaud states: “The Theater of Cruelty was created to give back to the theater the notion of a passionate and convulsive life.” It is necessary to think the unthinkable. In the film “En rachâchant” by Jean-Marie Straub and Danièle Huillet (1982), a student makes a speech in detour, in a vanishing line, and thus opens the fissure of the unthinking. Our communication will walk around three corners of the body; three bodies, therefore: Artaud, Deleuze and Foucault. Taking as its thematic line the deleuzian notion of becoming-minority, a becoming that transgresses the dominantly represented, we will rely on two cinematographic axes: the short fiction film “En rachâchant” and the documentary “Love Essay” by Zé G Pires that accompanies the group’s rehearsals of Crinabel Theater (whose actors have trisomy 21) in the adaptation to the theater of the novel by Gonçalo M. Tavares “A Girl is Lost in Her Century Looking for Her Father”. We will rejoice to the minority-becoming idea, the notion of Body without Organs by Artaud and Deleuze and we will explore the body as a space where less visible, less nameless intensities circulate. “It is always a matter of freeing life wherever she is a prisoner” (Deleuze, Guattari).

KEYWORDS: Becoming Minority, Artaud, Deleuze, Foucault

RESUMO

O que significa pensar? Assim questionava Heidegger. Deleuze confere ao cinema a potência de pensar. Artaud devotou à arte cinematográfica a mesma virtude e formulou o Teatro da Crueldade. A estética da crueldade é direccionada à crítica dos processos de aprisionamento do corpo. Como afirma Artaud: “O Teatro da Crueldade foi criado para devolver ao teatro a noção de uma vida apaixonada e convulsa.” É necessário pensar o impensável. No filme “En rachâchant”, de Jean-Marie Straub e Danièle Huillet (1982), um aluno faz um discurso em desvio, em linha de fuga e, por aí abre a fissura do impensado. A nossa comunicação andarà em redor de três acepções do corpo; três corpos, portanto: Artaud, Deleuze e Foucault. Tomando como linha temática a noção deleuziana de devir minoritário, um devir que transgride o pensamento ou a representação dominante, apoiar-nos-emos em dois eixos cinematográficos: a curta metragem de ficção “En rachâchant” de Jean-Marie Straub e Danièle Huillet e o filme documental “Ensaio de Amor” de Zé G Pires, que acompanha os ensaios do grupo de Teatro Crinabel (cujos actores são portadores de trissomia 21) na adaptação para teatro do romance de Gonçalo M. Tavares “Uma Menina Está Perdida no Seu Século à Procura do Pai”. Encostaremos ao devir minoritário a acepção do Corpo sem Órgãos de Artaud e Deleuze e exploraremos nesta proposta o corpo como um espaço onde circulam intensidades menos visíveis, menos não nomeadas. “Trata-se sempre de libertar a vida lá onde ela prisioneira” (Deleuze, Guattari).

KEYWORDS: Devir Minoritário, Artaud, Deleuze, Foucault

INTRODUÇÃO

Seja por onde decididamos começar, existirá sempre algo que está antes, um espaçamento anterior à incisão de outro espaçamento – uma espécie de arqueologia. E interrogamos, à maneira de Foucault: uma arqueologia do saber? Talvez uma arqueologia do sabor, seguindo o rasto de Roland Barthes, fosse a expressão mais justa: “um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível” (Barthes, 1992: 47).

O propósito deste texto é averiguar o traço do devir minoritário. Apoiados em Deleuze, Foucault e Artaud, examinaremos este corpus, convocando dois filmes: uma ficção, *En rachâchant*, de Jean-Marie Straub e Danièle Huillet (1982) e um documentário, *Ensaio de Amor*, de Zé G Pires (2019). Entre a *praxis* do teatro e o *plateau* de cinema, examinaremos o corpo e as suas possibilidades de errância, tomando como escopo a acepção de devir minoritário. Derrida e as ideias de desconstrução e de hospitalidade, serão aqui fundamentais como suporte conceptual. Por enquanto, tomaremos por tarefa abordar a ideia de devir.

NO PRINCÍPIO ERA O VERBO

Para começar, convocamos desde já e para ir directo ao assunto, a palavra *Logos*. *Palavra* é justamente uma das traduções deste vocábulo grego. Mas a sua origem etimológica remete-nos para outras traduções: enunciação, narração, discurso ou razão. Esta acepção é tão críptica, obscura ou enigmática como o seu primeiro grande desconstrutor, Heráclito de Éfeso, o *Obscuro*, por muitos considerado o mais eminente pensador pré-socrático.

Um dos conceitos que ilumina este trabalho é o conceito heraclitiano de devir: do latim *devenire*, em francês *devenir*, em inglês *becoming*; *tornar-se em outro*.

Para Heráclito, nada neste mundo é permanente, excepto a mudança e a transformação. Heráclito, teria noutro grande pensador, Heidegger, um leitor à sua altura. Sabemos que *logos* significa enunciar, falar, dizer, contar. Mas Heidegger acrescenta:

logos diz o mesmo que a palavra alemã *legen*, a saber: depôr, no sentido de estender e prostrar, propor, no sentido de adiantar e apresentar. Em *legen* vive colher, recolher, escolher, o latim *legere*, no sentido de apanhar e juntar. (...) *Legen* significa estender e prostrar mas, ao mesmo tempo, significa também pôr uma coisa junto com outra, pôr em conjunto, ajuntar (Heidegger, 1997: 184-185)

Este é um outro sentido que Heidegger descobre, colhe e recolhe. Mas continuemos este raciocínio em redor do *logos*, agora enxertado pelo *legere* latim, cuja acepção é essencial para a escuta. Retomemos Heidegger:

Nós só escutamus quando *pertencemos* ao apelo que nos traz a fala. Pois bem, dizer o apelo da fala é isto que diz o *logos*, deixar o real disponível no seu conjunto. Pertencer ao apelo da fala não é senão deixar o real (...) dispor-se, como um todo, em sua disponibilidade. (Heidegger, 1997: 190)

Este *colher e recolher* do *logos* corresponderá a um velar ou a um ocultar; tudo o que se recolhe, oculta-se. Este processo de “desvelamento” é sempre um caminho cuja natureza é a do *double-bind*; essa talvez seja a sua essência. Como escreveu Heráclito no fragmento 123: “A natureza ama esconder-se.” (Bornheim, 1998: 43) Talvez aí se esconda a nossa essência, o nosso ser, entre o visível e o invisível. Talvez essa seja a harmonia mais bela, a singularidade maior do ser humano.

Este *logos* assim pensado como recolhimento, é um e o seu contrário: é velamento e desvelamento. É, pois, deste lugar de indecidibilidade que partimos e por isso, sentimos necessidade de encharcar de centelhas, raios de uma espécie de *arché*, da origem, numa tentativa de chegar a uma zona de vizinhança do conceito ontológico que aqui trazemos: o de devir. Provavelmente, como nos diz Derrida, “a filosofia atêve-se sempre a isso: pensar o seu outro. O seu outro: o que a limita e aquilo que a ela supera na sua essência” (Derrida, 1986: 11). Derrida evidenciou-nos como o acto de pensar precisa da figura do outro para acontecer: “Ater-se a pensar o seu outro: o seu próprio outro, o próprio do seu outro, um outro próprio? Ao pensá-lo como tal, ao reconhecê-lo, perdêmo-lo” (Derrida, 1986: 12). Esta antinomia derridiana repercute a multiplicidade conceptual já presente em Heráclito.

É pela escuta absoluta, pela recepção do *outro*, que se faz a hospitalidade.

É esse ponto de vista, do *outro*, portanto, que este trabalho deseja auscultar, “o ponto de vista do outro absoluto” (Derrida, 2002: 28).

O QUE PODE UM CORPO?

Mais do que definir o que é o corpo, importará questionar o que pode o corpo. *Ao je pense donc je suis* de Descartes, o *cogito ergo sum*, *penso logo existo*, propomos outra dúvida e assim deslocamo-nos numa certa soberania do homem expressa pela formulação cartesiana e colocamo-nos ao lado de Derrida, *L'animal que donc je suis*, *O animal que logo sou*. É, pois, pelo traço da indecidibilidade que vamos.

De ambivalência se trata, portanto e por isso, reconvocamos a aproximação ao nome de *double bind*, ou da dupla face, como *Janus*, o deus romano das portas e das transições, das passagens, dos começos e dos fins. Santo Agostinho na *Cidade de Deus*, escreveu: "Jano tem poder sobre todos os começos e é por isso que está certo que lhe atribuam os preliminares da concepção" (Agostinho, 1996: 612). E porque de concepção e de nomeação se fala, que porta abrir para escutar a verdade? Por ora, continuamos com Santo Agostinho:

Nada há que permita ver, em quatro portas abertas, uma, para a entrada e as outras, para a saída, qualquer semelhança com o mundo, como dizem que encontram semelhança entre a boca do homem e o bifronte Jano (...) Todavia, apesar de tantas portas, nenhuma alma pode escapar a esta vacuidade, a não ser a que ouve a Verdade que diz:

Eu sou a porta (Agostinho, 1996: 628)

"Eu sou a porta", em latim *Ego sum janua*. "Janua" deriva de "Janus", que significava um lugar de passagem, porque é do latim que este fio vem. De texto em texto e de Santo Agostinho, façamos uma incursão ao evangelho Segundo São João, capítulo 10, versículo 9, onde pode ler-se: "Eu Sou a porta. Qualquer pessoa que entrar por mim, será salva."

Qual será então a porta? Qual a passagem para chegar à verdade? Múltipla, ínvia, indirecta, à maneira do diagramatismo de Michel Foucault. E é por esta forma, de fragmento em fragmento, que chegamos a Foucault e à sua genealogia do poder. Porque o poder tem esse *modus* performativo de passagens e de indeterminações. Do que se trata aqui é de uma averiguação, necessariamente inexacta, do corpo; porque é sobre o corpo que o poder, as suas relações e os seus agenciamentos agem, ainda que esse molde, porque é de plasticidade que trata, se efectue de forma disseminada. O que pode um corpo? Replicamos a asserção de Espinoza:

O facto é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo. (...) ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana (Espinoza, 2009: 99)

Porque é de uma certa "economia política" do corpo que se fala, "mesmo quando utilizam métodos 'suaves' de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e das suas forças, da utilidade e da docilidade delas, da sua repartição e da sua submissão" (Foucault, 1999: 25). Esta espécie de anatomia política não foi uma descoberta súbita. A sua invenção vem muito de trás e estes dispositivos normalizadores e sancionatórios, citando Foucault, "encontramo-los em funcionamento nos colégios; mais tarde nas escolas primárias, investiram lentamente no espaço hospitalar, e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar" (Foucault, 1999: 119).

Esta é, pois, a passagem que nos interessa: a zona de coalescência ou de combate entre a estrutura de conservação do ensino e da sua disrupção, uma dialética incerta entre o apolíneo e o dionisíaco, entre uma "microfísica" do poder e o tecimento de redes das diferenças individuais.

E do cartógrafo Foucault, voltamos ao cartógrafo Deleuze que nos diz que "pensar remete para um fora que não tem forma. Pensar é chegar ao não-estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas pensar faz-se no interstício, na disjunção de ver e falar" (Deleuze, 2005: 117/118).

Num dos filmes aqui convocados, esse combate anuncia-se numa escola. O filme é *En rachâchant* (1982) de Jean-Marie Straub e Danièle Huillet. Adaptado do conto *Ah Ernesto!* (1971) de Marguerite Duras, *En rachâchant* é um encontro entre textos, um espaço de ressonâncias múltiplas. Sinalize-se o tom autobiográfico

presente no filme: a insubmissão do rapaz do filme, chamado Ernesto, que não quer ir à escola, identifica-se com a irredutibilidade dos Straub ao aparelho do Estado e ao cinema.

Do nome ou de quem o porta, e da sua importância, no caso, da importância de se chamar Ernesto, lembre-se, a propósito de *The Importance of Being Earnest* (Oscar Wilde, 1895), a palavra *earnest*, em inglês significa honesto, sério, verdadeiro ou sincero.

O filme *En rachâchant* mostra-nos Ernesto, um menino de sete anos que não quer ir à escola porque só quer aprender o que já sabe e na escola ensinam coisas que ele não sabe. Escutemos o diálogo entre o professor e o menino: “*Comment apprendre ce qu’il ne sait pas déjà?*”, pergunta o professor. *En rachâchant*, responde o aluno. “*Qu’est-ce que c’est que ça?*”, volta a questionar o professor – “*Une nouvelle method*”. Um novo método, portanto, afirma Ernesto (Imagem 1).



Imagem 1 - *En rachâchant*, 1982

Relativamente ao tom aparentemente paradoxal das falas de Ernesto, convirá, antes de visitarmos as imagens, lembrar Heidegger e a sua fulcral inquirição sobre o pensar e a verdade, sintetizada na sua interrogação: “Haverá hoje maior medo do que aquele que se tem ante o pensar?” (Heidegger, 2002: 86). Segundo Heidegger, “a verdade só se estabelece enquanto combate”, devendo o combate ser trazido a uma clareira, abertura ou fenda, que Heidegger nomeia por *traço-fenda*: “Esta fenda abarca e mantém em conjunto na sua separação (...)” e “(...) não permite que os antagonistas rompam um com o outro, traz o que é antagónico” (Heidegger, 2002: 66).

É por este *traço-fenda*, ou traço do devir minoritário que se constrói *En rachâchant* e se descobre uma *nouvelle method*. Acompanhemos três momentos entre o aluno e o professor: I) quando o professor aponta para uma fotografia de François Mitterrand e pergunta quem é, o menino responde: “*un bonhomme*” (Imagem 2); II) perante a imagem de uma borboleta embalsamada, ele replica: “*un crime*” (Imagem 3); III) e à pergunta, apontando para um globo terrestre, “*et ça, c’est un ballon de football? une pomme de terre?*”, o menino responde: “*c’est un ballon de football, une pomme de terre et la terre*” (Imagem 4).



Imagem 2 - *En rachâchant*, 1982



Imagem 3 - *En rachâchant*, 1982



Imagem 4 - *En rachâchant*, 1982

Na sua singular assertividade, Ernesto rompe o sentido lógico ou quotidiano dos regimes de signos con-

vencionais através de um acto de fala que é, ao mesmo tempo, um abalroamento epistemológico e ontológico. Para Heidegger, o apelo do lógico não é indicador do pensamento que pensa e “o que milhões de vezes se chama de ‘lógico’ nunca oferece ou fundamenta o verdadeiro” (Heidegger, 1998: 126).

Assim, o tom dissociativo e examinador de Ernesto “*Je ne retournerai pas à l'école parce qu'à l'école on m'apprend des choses que je ne sais pas*”, colabora com as questões de Heidegger e com a dúvida perante o que se julga saber. E porque pretenderá Ernesto aprender sozinho o que não sabe sem o sistema educativo? Provavelmente porque o sistema etnocêntrico do *logos* inculca, sistemativa, mas não o *sabe ainda* na sua essência, devendo, talvez, começar por desconstruir-se o que se julga saber.

En rachâchant, configura, deste modo, um agenciamento heurístico e uma abertura ao heterogéneo, equivalendo-se, assim, à *différance* derridiana: “(...) ce que j'appelle la différence avec un a: interruption ininterrompue, continuumet délai de l'hétérogène” (Derrida, 1994: 93).

A realização dos Straub constrói-se através de uma analítica da imagem a partir da *découpage* ou de uma montagem que se faz *mostragem* ou *monstragem*, segundo Deleuze, esculpindo um novo modo de perceber o mundo, uma nova pedagogia pela imagem. Aqui, a montagem faz-se por alternância, conflitos e ressonâncias, num jogo de fricção entre o que se vê e o que se ouve. A imagem-movimento do cinema clássico funda-se numa redundância entre o sonoro e o óptico, em que um ilustra o outro. De diferente modo, *En rachâchant* arquitecta-se através da imagem-reflexiva e da relação abstracta entre agenciamentos diferentes e por meio daquilo a que Deleuze nomeia por disjunção: “o que constitui a imagem audiovisual é uma disjunção, uma dissociação do visual e do sonoro, cada um *héautonome*, mas ao mesmo tempo uma relação incomensurável ou um ‘irracional’ que os liga um ao outro” (Deleuze, 2006: 327). A aceção de *héautonome*, de cunho kantiano, está além da autonomia e das leis convencionais da natureza e endereça-nos para uma reflexão sobre essas leis e para um princípio gerador de heterogeneidades:

A faculdade de julgar também tem, portanto, um princípio a priori para a possibilidade da natureza, mas serve de um ponto de vista subjetivo, pelo qual ela prescreve uma lei não à natureza (como autonomia), mas a si mesma (como heautonomia) para a reflexão sobre aquela; uma lei que se poderia denominar lei da especificação da natureza em vista de suas leis empíricas (Kant, 2016: 86)

À figura da disjunção, já presente no acto de palavra enunciado por Marguerite Duras, adaptado por Straub e posto no corpo de Ernesto, soma-se a disjunção fundada na montagem que dissocia e separa a imagem auditiva da imagem óptica, transformando-se assim em acto cinematográfico. Exemplifiquemos: quando o professor afirma ser a instrução obrigatória, Ernesto responde: “*pas partout*!”. O protesto do professor “*Ici on est ici, on n'est pas partout*” é dito em off e o plano de enquadramento está esvaziado de quem o afirma, mostrando-nos somente a secretária e a cadeira (Imagem 5). O sentido da presença afirmado pelo enunciado professoral *Ici on est ici* e reforçado por *on n'est pas partout*, é contrariado pelo esvaziamento do plano.



Imagem 5 - *En rachâchant*, 1982

No plano que enquadra a superfície oval de vidro que encerra a borboleta embalsamada, a pergunta de que objecto se trata é formulada em *off* sobre a dita superfície de vidro, vendo-se aí reflectido o conjunto composto por Ernesto e os pais, mas o professor está ausente desse enquadramento (Imagem 3).

Deve referir-se ainda que a câmara dos Straub nunca enquadra no mesmo plano o par aluno/professor; é uma dissociação ontológica, inevitável. “*Inévitablement!* – afirma Ernesto à pergunta de como vai ele aprender a escrever e a contar. É esse o seu traço, a sua errância; não há devir sem errância.

Sobre *En rachâchant*, Straub afirmou ser um filme de entomologista e que filmou como Bunuel filmava os insectos e um insecto, como qualquer outro, é algo muito importante. Sobre Ernesto, o professor diz ainda no filme que não o vê, não o reconhece; “*ninguém o vê*” – corroboram os pais. De invisibilidade se trata, portanto. “*Étrange!*”, diz o professor; “*Cas unique! Qu’est ce qu’on va devenir?*”, questiona a Mãe. É essa a natureza da sua singularidade, o seu devir: um traço que revolve a terra feita de regimes de signos estabelecidos e num sopro de palavra feito acto cinematográfico abre o espaço da multiplicidade, além das convenções, um espaço *héautonome*, por onde irrompe o devir minoritário. Este devir, devir-animal, devir-mulher ou devir-árvore, não implica nenhuma *mimesis*, mas antes uma dupla captura de blocos de significações e de regimes diferentes, fazendo surgir novas conotações e novos sentidos.

En rachâchant é isso – o esfacelamento e a abertura ao diverso. É, portanto, de percussão múltipla que se faz o logos e também é dessa forma de pensar que aqui se trata, de filosofar como um martelo “o martelo que fala, aquele que tem o terceiro ouvido” (Derrida, 1986: 15). Como nos diz Nietzsche em *Assim Falava Zaratustra*: “Será preciso, primeiro, dar-lhes cabo das orelhas, para que aprendam a ouvir com os olhos?” (Nietzsche, 1998: 17).

A esta linha ou traço de desterritorialização ou disjunção geradora de agenciamentos heterogêneos, damos, pois, o nome de traço do devir minoritário. Este traço é o arrombo da forma, da forma perfeita, da *gestalt*. No caso em análise, *En rachâchant*, mais do que a forma acabada, perfeita, remete antes para um processo de elaboração e de reconstrução, de recolhimento (relembramos a acepção de recolhimento vinda do *legere* latim). A esta espécie de *bricolage* estética, associaria Jean Oury, psicanalista francês, o conceito de *Gestaltung* em que a dinâmica se faz da convocação de uma energia primitiva, e o que parecia não ter sentido ou não fazer sentido, passa a fazê-lo. O logos é, assim, o recolhimento, a nova rede de significâncias. Trata-se, pois, de pôr em jogo o tom ou o fio das diferenças, das singularidades. O cinema é essa rede que permite grafar as diferenças, pelo manuseamento do dispositivo de edição e mostrá-las. A mão que edita é também uma singularidade. E para isso, convocamos a palavra de Derrida: “*La main: le propre de l’homme en tant que monstre*” (Derrida, 1993: 182). Derrida joga aqui com uma dupla inclinação do verbo “*monstrer*”: “*La main, ce serait la monstrosité, le propre de l’homme comme être de monstration*” (Derrida, 1993: 186). De mostração se trata, portanto ou de *mostragem* no caso da montagem de Straub: “*Monstrer, c’est montrer, et une monstre c’est une montre*” (Derrida, 1993: 182). Trata-se de mostrar, de descobrir o que está encoberto, o não nomeado, o diferente, a *différance*: a *différance* derridiana é a diferença maior de todas as diferenças – o traço do minoritário.

PENSAR O IMPENSÁVEL – UM ATLETISMO AFECTIVO

É por aqui que se inscreve o *corpus* deste projecto: pela necessidade de pensar o impensável. É a este choque ou fricção entre as imagens que o cinema convida: a pensar o impensável. E o cinema faz-se também pelo movimento neuronal. Henri Bergson foi o primeiro a conferir uma expressão filosófica à ideia de cinema como imagens em movimento. Foi Bergson quem anunciou o mecanismo cinematográfico do pensamento e nos falou sobre o cinematógrafo interior. Em *L’Évolution Créatrice*, podemos ler: “*Qu’il s’agisse de penser le devenir, ou de l’exprimer, ou même de le percevoir, nous ne faisons guère autre chose qu’actionner une espèce de cinématographe intérieur*” (Bergson, 1908: 331). A profundidade de campo do cinema pode ser infinita, se a pensarmos além da amplitude focal; já vimos como o agenciamento da disjunção pode configurar múltiplas expressões e abrir espaço a outros devires. Mas a figura da disjunção nasce no corpo, no cérebro, antes de ser transferida para a time-line da mesa de montagem ou para o palco. E é do palco, do corpo no palco e da necessidade de pensar o impensável que se ocupou Antonin Artaud. A propósito do corpo instituído, formal, e das singularidades ou afecções do corpo, partilhamos aqui o conceito de *Corpo Sem Órgãos*, enunciado por Artaud na sua obra *Para acabar de vez com o juízo de deus* e que seria

depois explorado por Deleuze: “L’homme est malade parce qu’il est mal construit [...] lorsque vous lui aurez fait un Corps sans Organe alors vous l’aurez délivré de tous ses automatismes et rendu la liberté” (Artaud, 1974: 104).

Criar espaços para a vida, eis o que evoca a ideia do *Corpo Sem Órgãos*. Gilles Deleuze e Félix Guattari municiaram-se do conceito de *Corpo Sem Órgãos* tomando-o como uma máquina conceptual de guerrilha. Citando Deleuze: “O corpo sem órgãos define-se pois por um órgão indeterminado, ao passo que o organismo se define por órgãos determinados” (Deleuze, 2011: 97).

O trabalho de Artaud é o de desfazer esse mundo de figuração ou da doxa, anunciar um novo espaço de devires, além do instituído e abrir a possibilidade de captura de múltiplos devires. E citamos Deleuze: “C’est pourquoi nous devons distinguer: le majoritaire comme système homogène et constant, les minorités comme sous-systèmes, et le minoritaires comme devenir potentiel et crée, créatif” (Deleuze e Guattari, 2004: 134).

O que interessava a Artaud era desencarcerar o corpo, desatrelá-lo das amarras dos processos de aprisionamento da potência do corpo. E nisso está a diferença, a eloquência da disjunção: aquilo que atrás associámos ao inominável, à monstruosidade e que não será estigma nem deformação, mas antes a mostra da diferença e do suplemento – *monstrer, c’est montrer*.

Contra o monolinguismo das significações, propomos o convite à hospitalidade absoluta do *outro*, à variação e ao atonal. É disso que se faz o devir minoritário.

O teatro em Artaud é o espaçamento da hospitalidade absoluta, o rincão onde a fala e a falha são bem-vindas. A forma perfeita é abalroada para deixar o sopro e a carne falarem, gritarem e criarem. O Teatro da Crueldade de Artaud, visa, pois, libertar a vida, pô-la em palco e esperar o que vem, mesmo quando o que vem é o menos expectável.

Segundo Artaud, “o Teatro da Crueldade foi criado para devolver ao teatro a noção de uma vida apaixonada e convulsa” (Artaud, 2006: 143), onde a matéria é atravessada por assimetrias, por vozes atonais e pela vertigem das sensações. “Romper a linguagem para tocar na vida é fazer ou refazer o teatro” (Artaud, 2006: 8), clarifica-nos Artaud.

E é de uma centelha e de uma abertura, de um momento de teatro como vida convulsa, como acto verdadeiro e como rasgão, que falaremos agora.

Em 2018 testemunhámos, com o nosso corpo e o corpo da câmara de filmar (*Ensaio de Amor*, Zé G Pires, 2019), o processo de adaptação para teatro, desde os ensaios à estreia no Teatro Nacional D. Maria II, do livro *Uma Está Perdida no Seu Século à Procura do Pai* (2014), escrito por Gonçalo M Tavares. Essa adaptação foi levada a palco pelos actores do Grupo de Teatro da Crinabel, com encenação de Marco Paiva. A personagem de Hanna, protagonista do livro de Gonçalo M Tavares, tem Trissomia 21 e é interpretada por Carolina Mendes (Imagem 6).



Imagem 6 - Carolina Mendes em *Ensaio de Amor*, 2019

Esta adição cromossómica caracteriza igualmente todos os actores do Grupo de Teatro da Crinabel. No documentário *Ensaio de Amor*, este desvio cromossómico não é definido como estigma ou menorização mas, ao contrário, é dado a sentir como um *plus*; essa diferença é escrita como um suplemento.

E retomamos a questão espinoziana, já atrás referida: o que pode um corpo? Foi exactamente a propósito das ideias de peso e de corpo que, num dos ensaios em que o encenador Marco Paiva e os actores discutiam a dramaturgia, a construção da personagem e a movimentação dos actores em palco, ouvimos a seguinte frase: “o maior peso é o mental”. Não a percebemos à primeira escuta, dado o gaguejamento do actor e pedimos que a repetisse: “o maior peso é o mental”. A frase foi proferida pelo actor Nelson Moniz (Imagem 7). Contextualizando: a personagem a dar corpo, o velho Terezin, do livro de Gonçalo M Tavares, move-se com dificuldade, com vagar. Nelson Moniz, o actor, movimenta-se com *aparente* dificuldade, ao que o encenador comenta que quando ele se desloca dá a ideia de um grande esforço. O actor responde convictamente que não: não há nenhum esforço. Falam do peso e é então que Nelson Moniz enuncia a dita frase. Esta afirmação é enunciada em plano fechado. Em seguida, o plano abre e vê-se o enunciador da frase numa cadeira de rodas, reflectido no espelho (Imagem 8). Por uns instantes, o silêncio preenche o espaço de ensaios.



Imagem 7 – Nelson Moniz em *Ensaio de Amor*, 2019



Imagem 8 – Nelson Moniz e Marco Paiva em *Ensaio de Amor*, 2019

O tecido da *découpage* já mostrara e voltará a mostrar depois, a dificuldade de Nelson Moniz na locomoção devido à sua dita ou *mal dita* menorização ou deficiência, à qual preferimos nomear como suplemento ou fragilidade, que é outra fortaleza. Também a sua fala é expressa num gaguejamento que exige uma maior acuidade da escuta. Apoiando-nos em Deleuze: “O mesmo acontece com a vida. Há na vida uma espécie de falta de perícia, de fragilidade física, de constituição fraca, de gaguez vital que é o *charme* (encanto) de cada um” (Deleuze e Parnet, 2004: 15). Criar é gaguejar sobre a própria língua e sobre o acto de gaguejar, Deleuze diz ainda: “Um estilo, é conseguir gaguejar na sua própria língua. (...) Ser como que um estrangeiro na sua própria língua. Traçar uma linha de fuga” (Deleuze e Parnet, 2004: 14).

Voltemos ao binómio pensar/pesar: as palavras *pensar* e *pesar* têm a mesma origem etimológica; vêm do latim *pensare*, que significava *suspender*, evoluindo para *pensar*, *cogitar*, *examinar*. Assim, à luz do latim *pensare* (pesar, calcular o peso), pensar significará avaliar o peso.

A asserção “o maior peso é o mental” funde num só plano de imanência os dois sentidos, atribuindo à categoria abstracta do mental uma qualificação da ordem física, que era, aliás, o *leitmotiv* da discussão encenador/actor: a locomoção da personagem do velho Terezin. A figura da disjunção é aberta pelo próprio gaguejamento do actor que, desse modo, por natureza do seu corpo falante, dissocia-se do bem dito ou do bem verbalizado. Mais do que a boa sintaxe, ou o continuum amorfo da verbalização, interessa o que se descobre, o que se levanta, o que faz pensar, ou seja, o devir minoritário.

Sobre o corpo, a fala e o teatro, Gonçalo M Tavares afirma em *Ensaio de Amor*: “o teatro tem a ver com a presença e a presença não é necessariamente voz ou palavra. Antes disso é uma presença de corpo, uma espécie de aura que os actores do Crinabel Teatro têm claramente. E, portanto, dizer a palavra pode não

ser indispensável, se a palavra estiver no corpo, na expressão, na intensidade” (Imagem 9). É disso que se trata: de blocos de intensidades, de sensações e da mostragem de imagens-sonoras, de imagens-reflexo, de traços-fenda que rasgam os regimes de signos e abrem uma clareira – um convite à desterritorialização do pensar.



Imagem 9 – Gonçalo M Tavares em *Ensaio de Amor*, 2019

Tal como no texto que origina *En rachâchant*, o conto *Ah Ernesto!* de Marguerite Duras, também no romance *Uma Menina Está Perdida no Seu Século à Procura do Pai*, de Gonçalo M Tavares, já se enuncia a figura da disjunção numa construção narrativa que é um mapa de itinerâncias, de migrações e de inversões de lógicas: a fragilidade não é só da Menina que tem trissomia 21; é também de Marius, “um homem adulto, normal, mas também perdido” (Tavares, 2014: 173), o homem que se voluntaria para ajudá-la a procurar o pai. A Menina está perdida mas, afinal, a perdição maior é de Marius e a fragilidade da Menina é escrita pelo autor como uma força crescente. A escrita de Gonçalo M Tavares parece fazer-se através de uma imbricada torção de estilos arquiteturais e de flexões estilísticas, produtoras de transmutações que desconstroem as figurações do corpo. Esta inversão do binómio fragilidade/força, serviu de inspiração e pretexto para a realização do documentário *Ensaio de Amor*, abrindo espaço para desmontar uma espécie de soberania do logocentrismo e poder descobrir, dessa forma, os lugares menos óbvios: os traços-fenda. Assim, interessou-nos explorar essa espécie de língua ou de fala menor ou *mineur*, segundo Deleuze e Guattari (Deleuze e Guattari, 2005: 29) e pensar na potencialidade reveladora do devir minoritário como máquina expressiva e performativa.

“A questão do peso é essencial. Há povos que demoram séculos a entender isto”, dirá a personagem Terezin, escrita por Gonçalo M Tavares, no corpo de Nelson Moniz, já no final, no palco do Teatro Nacional D. Maria II (Imagem 10).



Imagem 10 – Nelson Moniz em *Ensaio de Amor*, 2019

Em suma, a intenção do documentário *Ensaio de Amor* foi a de abrir essa clareira de que fala Heidegger, en-

tre o velamento e o desvelamento, ampliar esse *locus*, essa fenda, convidar a pensar o impensado e dar hospitalidade ao estranhamento provocado pela coalescência de regimes e de reinos diversos (Imagem 11).

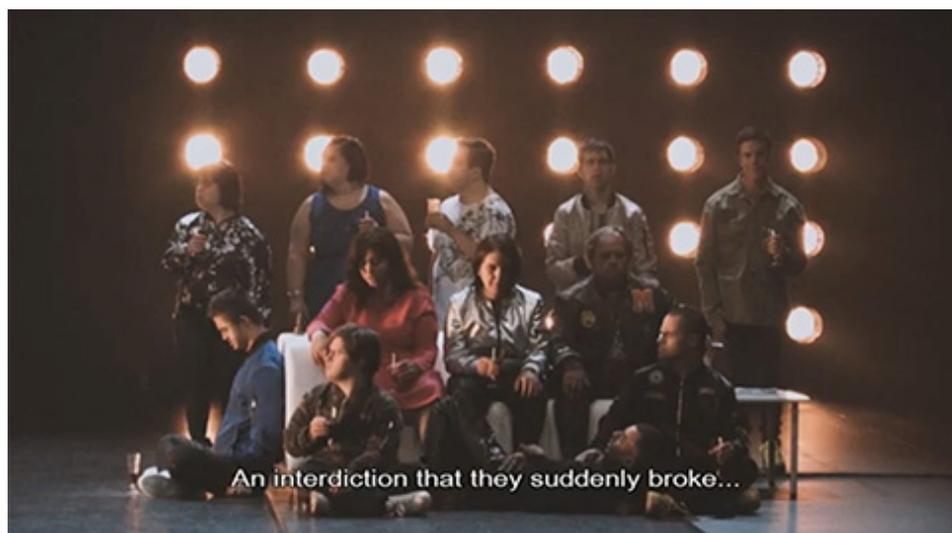


Imagem 11 – Crinabel Teatro em *Ensaio de Amor*, 2019

Retomamos Artaud: “É preciso admitir, no actor, uma espécie de musculatura afectiva que corresponde a localizações físicas dos sentimentos” (Artaud, 2006: 151). No caso do enunciador da frase “o maior peso é o mental”, deveríamos falar também, além de uma musculatura afectiva, de uma musculatura filosófica.

O que importa no Crinabel Teatro, tal como no documentário *Ensaio de Amor* ou em Artaud é romper a sujeição do teatro ao texto e reencontrar a zona de uma espécie de fala singular, entre o gesto e o pensamento. Segundo Artaud, o corpo do actor deverá ser um bloco de sensações, um corpo de afectações múltiplas, uma zona de indiscernibilidade e de múltiplas capturas.

“O actor é como um atleta do coração” (Artaud, 2006: 151) declarou Antonin Artaud. E não será isso o homem? – um atleta do coração?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que pretendemos aqui falar foi da multiplicidade e do corpo que se faz múltiplo. *En rachâchant* é o acto de rechaçar, procurar, *chercher, rechercher*, correspondendo em *Ensaio de Amor* ao gesto de escavar. Foi o que escreveu Gonçalo M Tavares e é dito pelos actores do Crinabel Teatro: “Eles continuaram a escavar como se tivessem pouco tempo para revelar o que estava prestes a ser revelado” (Tavares, 2014: 98) – e descobriram-se no Teatro Nacional D. Maria II.

O nosso objectivo foi explorar outros movimentos, outros devires múltiplos. Para isso, convocámos corpos diferentes, de olhares diversos, movendo-nos por transversalidades, porque a história do corpo faz-se de múltiplas dimensões desejantes, políticas, económicas e sociais, em que a desordem das subjectividades a cartografar são como a procura quântica: imparável e em permanente devir. Qual o *quantum* de verdade? Entre o velado e o desvelado, o encoberto e o descoberto, ser ou não ser, eis a questão. Tal como em *Hamlet* (Shakespeare, 2012: 128), também aqui a disjunção esteve em foco, porque é do homem e do corpo do homem que se trata. O corpo e as acepções do corpo são uma revolução molecular. O traço minoritário é uma das suas partículas fundamentais; sempre em devir, em grafia contínua, fragmentária, incompleta, como este *corpus* que aqui explorámos.

O corpo-insecto de Ernesto em *En rachâchant* ou o corpo-ímpar de Nelson Moniz em *Ensaio de Amor*, são corpos-intérpretes exemplares da desterritorialização e do devir minoritário, agenciadores de singularidades cujas linhas rasgam os regimes convencionais e que, por isso, merecem a sua mostragem. O cinema é uma máquina de expressividades cuja potência, dada a materialidade com que trabalha, composta de *frames* de imagens e de sons, permite grafar-se por espaçamentos, deslocando os contornos do espaço e do tempo, do ouvir e do ver, da palavra e do silêncio, dos sentidos e dos sentires.

A dádiva do cinema é essa possibilidade de imanência, de continuidade e de descontinuidade, de desterritorialização e de reterritorialização.

Talvez aí esteja a porta, a abertura para outras “alteridades dos sentires” (Stiegler, 2018: 19). E se começamos com a acepção de logos, por ela fecharemos, com a consciência de que por aí deveremos persistir, percutir, desconstruir, para dar visibilidade e desvelar o ínfimo detalhe, o ínfimo devir – o traço do devir minoritário.

Os gestos de Ernesto em *En rachâchant* ou de Nelson Moniz em *Ensaio de Amor*, são rastos, extensões e afecções do corpo compostos em actos cinematográficos – enunciações performativas. O objectivo deste texto foi o de dar hospitalidade e acolhimento a outros devires, menos visíveis, menos historiografados, mas cujos traços, pela qualidade agenciadora dos seus perceptos e afectos, têm a capacidade de ampliar a imagem do mundo. A verdade, no sentido do que se desvela ou se descobre, talvez esteja mais próxima quando se acolhe o outro numa hospitalidade absoluta que, segundo Derrida, “exige que eu abra a minha casa (*chez-moi*) e que dê, não apenas ao estrangeiro, mas ao outro absoluto, desconhecido, anónimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, sem mesmo lhe perguntar pelo nome” (Derrida, 2003: 40).

Como escreveu Lévinas, “c’est dans la trace de l’Autre que luit le visage” (Lévinas, 1987: 69): é no traço do *Outro* que brilha o rosto.

BIBLIOGRAFIA:

- Agostinho, Santo. 426 [1996]. *A Cidade de Deus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Artaud, Antonin. 1938 [2006]. *O Teatro e o seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Artaud, Antonin. 1974. *Pour en finir avec le jugement de Dieu*. Paris: Éditions Gallimard.
- Barthes, Roland. 1992. *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Bergson, Henri. 1908. *L’Évolution Créatrice*. Paris: Éditeur Félix Alcan.
- Bornheim, Gerd. 1998. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Deleuze, Gilles. 2006. *A imagem-Tempo - Cinema 2*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Deleuze, Gilles. 2005. *Foucault*. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, Gilles. 2011. *Francis Bacon - Lógica da Sensação*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Deleuze, Gilles e Parnet, Claire. 2004. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. 2005. *Kafka – Pour Une Littérature Mineure Paris*: Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. 2004. *Mille Plateaux, Capitalisme et Schizophrénie 2*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, Jacques. 2003. *Da Hospitalidade*. São Paulo: Editora Escuta.
- Derrida, Jacques. 1993. *Heidegger et La Question, De l’ésprit et autres essais*. Paris: Flammarion.
- Derrida, Jacques. 1994. *Lectures de la différence sexuelle*. Paris: Éditions des femmes.
- Derrida, Jacques. 1986. *Margens da Filosofia*. Porto: Rés-Editora.
- Derrida, Jacques. 2002. *O animal que logo sou*. São Paulo: Editora Unesp.
- Espinoza, Baruch. 2009. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Foucault, Michel. 1999. *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, Martin. 2002. *Caminhos de Floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heidegger, Martin. 1997. *Ensaio e Conferências*. São Paulo: Editora Vozes.
- Heidegger, Martin. 1998. *Heráclito*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará.
- Kant, Immanuel. 2016. *Crítica da Faculdade de Julgar*. São Paulo: Editora Vozes.
- Lévinas, Emmanuel. 1987. *Humanisme de l’autre homme*. Montpellier: Fata Morgana.
- Nietzsche, Friedrich. 1998. *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Shakespeare, William. 2012. *Hamlet*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Stiegler, Bernard. 2018. *Da Miséria Simbólica, I - A Era Hiper Industrial*. Lisboa: Orfeu Negro.

Tavares, Gonçalo. 2014. *Uma Menina Está Perdida no Seu Século à Procura do Pai*. Porto Editora.

FILMOGRAFIA:

Pires, Zé G. 2019. *Ensaio de Amor*. Portugal. (66')

Straub, Jean-Marie e Huillet, Danièle. 1982. *En rachâchant*. França. (7')

A CONDIÇÃO DA MULHER NORDESTINA NO CURTA VIDA MARIA

CARMEN LÚCIA FREITAS DE MENDONÇA¹

Universidade Estadual de Goiás

LUIZA PEREIRA MONTEIRO²

Universidade Estadual de Goiás

MARCOS CARNEIRO NOVAIS³

Universidade Estadual de Goiás

CARMEN LÚCIA FREITAS DE MENDONÇA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Sociedade Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, graduação em Letras e Pedagogia, pós-graduação em Supervisão, Inspeção Escolar e Psicopedagogia.

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, linha de pesquisa Dinâmicas Socioeconômicas, Culturais e Ambientais.

MARCOS CARNEIRO NOVAIS

Professor Doutor Colaborador, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Laboratório de Ecologia Comportamental de Aracnídeos, linha de pesquisa: Análise da biodiversidade em paisagens naturais e antropogênicas.

RESUMO

O presente trabalho faz uma análise da condição da mulher nordestina representada no filme de animação *Vida Maria* (2006), de Mário Ramos. Busca compreender a representação sobre o cotidiano daquelas mulheres destacando o campo diegético e extradiegético, pautados na condição de exclusão social e de dominação da mulher, numa cultura machista, tradicionalista e hierárquica que se perpetua durante várias gerações, em um contexto repleto de vulnerabilidade socioeconômica. Para amparar a análise fílmica baseamos na metodologia de Vanoye e Galiot Letèè, tendo em vista um olhar sobre a perspectiva imagética transposta à citada animação. Os resultados no filme assemelham-se à vida real das mulheres, em especial as nordestinas pobres do semiárido, onde não há avanços visíveis em suas vidas, mas reprodução do ciclo de exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Condição Feminina; Vulnerabilidade; Cultura; Imagens.

ABSTRACT

The present work analyzes the condition of the northeastern woman represented in the animated film *Vida Maria* (2006), by Mário Ramos. It seeks to understand the representation about the daily life of those women highlighting the diegetic and extradiegetic field, based on the condition of social exclusion and domination of women, in a misogynist traditionalist and hierarchical culture that perpetuates for several generations, in a context full of socioeconomic vulnerability. To support the filmic analysis, we base on the methodology of Vanoye and Galiot Letèè, to look at the image perspective transposed to the aforementioned animation. The results in the film resemble the real life of women, especially the poor Northeasterners of the semi-arid lands, where there are no visible advances in their lives, but reproduction of the cycle of social exclusion.

KEYWORDS: Female Condition; Vulnerability; Culture; Images.

¹ *Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás, Brasil.*

² *Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás, Brasil.*

³ *Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás, Brasil.*

INTRODUÇÃO

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta [...].
(Milton Nascimento, em Maria, Maria)

Maria, Maria é uma música composta e gravada por Milton Nascimento em 1978, em homenagem a sua mãe, que faleceu quando ele tinha apenas dois anos de idade, e se chamava Maria do Carmo. Como tantas outras Marias brasileiras, era empregada doméstica, uma mulher de luta, de personalidade forte e cor negra. Maria do Carmo teve o destino de muitas outras Marias. Fora abandonada grávida por seu namorado, e os seus patrões ao descobrirem, despediram-na. Mesmo desempregada e muito pobre tentou criar seu filho Milton com a ajuda de sua mãe, outra “Maria” também empregada doméstica e pobre. Ainda muito jovem Maria do Carmo entra em depressão e acaba por falecer de tuberculose.

Embora Maria do Carmo tenha nascido e vivido no Rio de Janeiro por volta das décadas de 1930 e 1940⁴, sua história não é diferente das histórias das Marias representadas no curta metragem de animação *Vida Maria*, realizado por Márcio Ramos⁵ cineasta que, nessa animação em 3D lançada em 2006 traz à tona a realidade ambiental e cultural do sertão cearense. O filme é contextualizado e ambientado no clima semiárido nordestino do Brasil, marcado pela escassez hídrica durante todo ano, onde a seca pode se estender por até nove meses. O período chuvoso costuma ser bem curto, dura no máximo de três a cinco meses. “Com uma população de 21 milhões de pessoas, o semiárido é marcado pelo abandono governamental” (Rosendo, 2014: 45), e compõe a Região Nordeste brasileira que

possui uma área de 1.539.000 km², que corresponde a 18% do território brasileiro, abriga uma população de 53 milhões de habitantes (Censo Populacional, 2010), o equivalente a 29% de todo o território nacional. Em termos geográficos, a região mostra-se bastante heterogênea, apresentando grande variedade de situações físico-climáticas. Dentre essas se destaca a zona semiárida, que, além da sua grande extensão, singulariza-se por ser “castigada” frequentemente por períodos de secas [...], fator esse que muitas vezes é apontado como determinante para a pobreza ali existente. (Rosendo, 2014: 19).

Com a câmara girando sobre seu próprio eixo na construção de uma panorâmica, o diretor contextualiza o ambiente e o cenário em que se desenvolve *Vida Maria*, uma animação que nos remete a reflexões diversas. Nela há elementos significativos e que foram muito bem representados por Ramos (2006) no tempo e no espaço. As paisagens ambientais, a rotina familiar nordestina, são minuciosamente demonstradas nos elementos que sustentam o ambiente e os personagens. O espaço onde se passa a diegese é sempre o mesmo, o ambiente rural caracterizado como uma pequena propriedade nordestina, com terra seca avermelhada, e com ausência de vegetação. Concordando com Cabrera (2006: 129), “a natureza se sobrepõe com uma violência incontrolável.” O sertão nordestino é apresentado cruelmente, na aridez quente e seco, inóspito, cuja paleta de cores da fotografia segue os tons pastéis, adaptados pelo cineasta para representar o ambiente e as condições de existência no agreste brasileiro. Realidade que podemos encontrar em diversas localidades, não apenas no interior do Ceará, mas “praticamente todo interior do Nordeste e parte dos estados do Espírito Santo e Minas Gerais.” (Rosendo, 2014: 27). A seca é compreendida no sentido léxico do termo como estiagem, falta de umidade, falta ou má distribuição de chuvas, entre outras minúcias conceituais. Apesar de a seca ser um fenômeno natural e amplo, que não respeita limites administrativos e

4 A mãe de Milton Nascimento quando engravidou do namorado foi largada por ele antes mesmo de ganhar o menino que viria a ser Milton Nascimento. Sua mãe, porém, adoeceu e quando o mesmo estava com apenas dois anos a mesma morreu de tuberculose. A avó de Milton Nascimento ficou criando o menino e o pouco que ganhava como empregada doméstica, também, pouco dava para comer. Uma das filhas da patroa rica da avó de Milton Nascimento pediu para criar o garoto e garantir-lhe uma vida melhor. Pensando no neto e nas possibilidades que a vida com a família rica poderiam lhe proporcionar a mesma concordou. A mãe de criação de Milton Nascimento era uma mulher culta e que estudou música com Villa Lobos. Não demorou muito e o menino já aprendia música e chamava a atenção pela potente voz. Disponível em: <https://biografiaresumida.com.br/biografia-milton-nascimento/>. Acesso em 7 de fevereiro de 2019

5 Márcio Ramos, gaúcho residente em Fortaleza, Ceará, desde a infância, onde trabalha desde 1991, como editor de vídeo, designer e produtor de animação para TV, filmes e internet. Seu primeiro filme curta-metragem 35mm, “Vida Maria” (onde foi responsável pelo roteiro, direção e animação), finalizado em 2006, acumula mais de 40 prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais. Atualmente, tem o estúdio de animação gráfica para TV, filmes e internet. Fonte: <http://portacurtas.org.br/Elementos/4910/4910-cvddiretor.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2019

territoriais, não se pode negar a sua vinculação histórica com os modos de exploração desordenados dos recursos naturais da região, desde a colonização. Importante ressaltar que a região do semiárido, desde essa época, desempenhou um papel de fornecedora de carne para abastecimento da produção canavieira. Além de desenvolver desde então, a agricultura de subsistência para atendimento das necessidades básicas da população, sem nenhuma preocupação técnica de preservação ambiental como representa o filme.

NO FILME *VIDA MARIA* – “ROSÁRIO” DE MARIAS

O roteiro fílmico se desenrola mostrando a infância, as fases de desenvolvimento físico e emocional de Maria José, o encontro com seu parceiro, em planos e montagens marcados por elipses em que a personagem, de uma cena para outra, vai se transformando fisicamente de criança em adolescente, de adulta à meia idade e à velhice. Nessa circularidade, criança, jovem, mulher e mãe, revela-se um destino impetuoso de gerações de mulheres nordestinas, como um poema se desfiando na modalidade cordel, literatura bem própria dos poetas do agreste. Maria tem seu rosto focalizado várias vezes ressaltando a temporalidade diegética da infância, da juventude e da idade madura com todos os conflitos, experiências e contradições próprios dessas fases da vida.

O cineasta sensibiliza e instiga o espectador a penetrar na história pela cor esmaecida em tom pastel do ambiente, e pelos detalhes do vestuário que vai se modificando de acordo com as transformações temporais, físicas e psíquica dos personagens. No plano cinematográfico é interessante destacar como os processos de relacionamento se operam a partir de elementos concretos visíveis, dramaticamente exploráveis, (para o risco ou para a emoção), caracterizando personagens em seu ser e em seu comportamento cigarro, telefone, linguagem, detalhe nas roupas, etc. Nessa direção Vanoye e Goliot-lété (1994: 117)

No plano cinematográfico, é interessante destacar como os processos de relacionamento se operam a partir de elementos concretos visíveis, dramaticamente exploráveis (para o risco ou para emoção), caracterizando os personagens em seu ser e em seu comportamento; cigarro, telefone, linguagem, detalhe nas roupas. Etc.

Na infância e na juventude, a pureza e o vigor de Maria José são destacados pelo vestido colorido com estampa de flores. Deste, passa-se pelo bege, pelo cinza e o preto mostrando a trajetória de vida de Maria José por meio da sua fisionomia cansada e desanimada, a luta diária, a repetição dos atos de Maria José com sua filha Maria de Lurdes, e o mesmo tratamento brusco recebido da sua mãe, outra Maria. O preto define velório da mãe, e toda a simplicidade do interior da casa, com apenas um móvel decorado com imagens de Nossa Senhora Aparecida, Padre Cícero Romão, crucifixo na parede, demonstrando religiosidade e um fio de esperança naquela estética da miséria em que vive as Marias nordestinas. Segundo Marinho (2009: 27), “a estética é a doutrina do conhecimento sensível, orientada na Antiguidade pela relação entre arte e natureza”.

O autor vai entremeando, harmoniosamente, a estética reveladora de uma cultura da vulnerabilidade e da tradição da violência social, de gente que sempre enfrentou dificuldades com a natureza e com a sociedade, que a obriga a vivenciar penúrias (terra seca, sol escaldante, negligência dos governos) e que não tendo outras opções a seguir na vida, repetem as condições de exclusão de seus pais e antepassados.

Vida Maria é uma história impactante que se identifica com o ciclo das mulheres nordestinas de reprodução da exclusão social e do analfabetismo, efeitos vinculados aos riscos sociais decorrentes das secas e das demais questões ambientais, bem como da negligência dos governantes, que impedem o pleno desenvolvimento humano e contribuem para a degradação das condições de suas condições de vida.

Ramos (2006) constrói essa narrativa fílmica como um enunciador que usa movimentação visível e diversas linguagens (a sonora, a verbal e a imagética, entre outras). Ela instaura a impressão de realidade e possibilita ao espectador vivenciar as emoções ali expressas e endereçadas aos seus processos de identificação. Segundo Tarkovski (1998), a arte deve deixar transparecer a expressão de sua caminhada, a aspiração humana, e nessa animação fílmica, há um roteiro humano, que deixa transparecer a carência de esperança e aspirações.

Maria José, uma das Marias da narrativa e protagonista que desencadeia o ciclo repetitivo de sofrimento, violência social e simbólica vivenciadas pelas as gerações de Marias - e engendradas pelo autor - inocentemente desenhava seu nome no caderno apoiado no peitoril da janela e estava voltada para o horizonte de céu azul e límpido, as feições de Maria José (criança) tinham um leve sorriso e ar de satisfação e esperança. A mesma é interrompida pelo grito da mãe (outra Maria), que a chama e a pega pelo braço, direcionando-a para os afazeres domésticos e repetindo a mesma determinação que em tempos idos havia recebido de sua antecessora. Deixar a escrita do próprio nome para assumir a lida diária, varrer, retirar água do poço e cuidar de animais, viver rotinas, sem perspectivas de obter um futuro diferenciado, é o destino de Maria José, como fora de suas antecessoras e sucessoras.

O narrador direciona o entendimento para o caminho que a ele interessa apontar para o espectador. Todo-rov (2009: 221) confirma, “não são os acontecimentos que contam, mas a maneira pela qual o narrador nos faz conhecê-los”. A criança Maria José, aparentando a idade de cinco anos, subida num banquinho, lápis e caderninho na mão, apoiados no parapeito da janela, mostra uma cena singular que sugere a aproximação do espectador com a personagem, um momento de empatia. Consta em Machado (2007: 92), “[...] o lugar que o espectador ocupa no “texto” é uma construção do próprio “texto” que dispõe a ação de uma determinada maneira, sugere um caminho de leitura [...]”. Assim também o é no cinema.

Maria José exprime na face prazer, felicidade, o vestuário é simples e leve, tecido azul claro, florido, a trilha sonora é serena e está em harmonia com o ambiente, quando se ouve os gritos da mãe, o som muda a tonalidade, fica baixo e grave. “-Maria José. Oh, Maria José, pare de ficar perdendo tempo desenhando o nome menina e vê se me ajuda!” (Ramos, 2006: 1m10s a 1m27s)

Seguindo as ordens da mãe, a menina corre para fora de casa, alcançando a bomba d’água. Há uma distância entre a casa e o pátio cercado pelas estacas de madeira pau-a-pique, que sugerem a leitura do limite, da condição feminina no agreste. O som rústico do movimento da bomba se impõe no ambiente. A mãe que interpela a filha, quer que seu destino se enquadre nos moldes já vividos por ela, sem sonhos, condições precárias de vida, de geração em geração, sem escola, na mesma lida.

Maria José está no pátio da casa, bombeando água, gira o rosto e olha a mãe que de longe a observa também, parece haver uma forte identificação entre elas, no que diz respeito à tarefa que a menina está executando. A sequência filmica volta a focar a menina já crescida e que se cansa de carregar uma lata de água, sua caminhada continua e ela vai se transformando numa mulher adulta, vê José o parceiro de sua vida, conserva o rosto jovem com olhos sonhadores, seu vestuário é claro e florido, não condiz com o que a vida lhe prepara, um universo limitado, uma processo de condenação passiva e reprodução de vidas encurraladas.

Maria José e Antônio trocam cumprimentos e mantém um curto diálogo (diálogos quase não aparecem nessa animação), ele oferece para carregar a lata d’água. Percebe-se olhares e interesse mútuo. Adentram pela vida de casais, numa espécie de eclipse do tempo vão compartilhar uma existência de privações, mantendo um comportamento padronizado e mecânico. O procedimento estético da eclipse temporal no cinema indica ao espectador, a passagem de uma situação a outra, de um tempo decorrido e uma mudança de espaço, um outro cenário, um outro contexto marcando a ideia de mudança e transformação na vida dos personagens (Briselance e Morin, 2010: 81). Em *Vida Maria* a mudança espacial não ocorre. O tempo passa e as Marias vão apenas mudando de geração, perpetuando suas condições de pobreza, abandono político e solidão, presas àquele pequeno ambiente doméstico, no meio do nada.

A protagonista passa pela gravidez, isso acontece várias vezes, e é focada se dirigindo ao pilão, uma de suas tarefas. A imagem do rosto está em destaque, ainda há jovialidade. A cerca de estacas como pano de fundo está presente para as Marias como uma prisão domiciliar e social, indicando uma divisão sexual do trabalho. Os homens são pouco enfatizados em *Vida Maria*, apenas o suficiente para indicar a reprodução da miséria social, do abandono pelas políticas públicas e a divisão sexual do trabalho, já que os homens extrapolam os limites da cerca de estacas com suas enxadas aos ombros e facões na cintura.

Maria José, na progressão temporal, perde a cor na vestimenta e a expressão facial está em constante mu-

dança, transparece o vinco de preocupações e tristeza. A emoção é percebida na trilha sonora que modifica seus tons animados e começa a emitir outros melancólicos. Maria José dirige os olhos para o céu, parece questionar o tempo com aquele sol escaldante, céu azul e límpido, sem promessa de chuva. Ela deixa o pilão, arruma as roupas no varal, começa a varrer o terreiro rígido de terra batida pela sua frequente passagem, e os sete filhos desfilam em sua frente pedindo a “benção mãe”. Ela os abençoa de longe e acaricia o ventre cheio com mais um filho a caminho.

A música extradiegética sonoriza em ritmo um pouco mais animado. Maria José, novamente focada no rosto traz as marcas do envelhecimento, de uma vida descontentada de prazeres, totalmente idêntica às gerações que a antecederam. Em seguida, Maria José é focada em vários ângulos e vestida de preto, entra na casa e chama pela filha, com brusquidão e austeridade.

Lurde, Oh Lurde! Oh Lurde! Tu não tá me ouvindo chamar não. Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer, vá. Tem pátio pra varrer, tem que levar água pros bichos. Vai menina, vê se tu me ajuda, Lurde! (Ramos, 2006).

Maria José age com a filha, Lurde, da mesma forma que agiram com ela, de acordo com os comportamentos incorporados, que impedem a construção ou reconstrução do ser, que se estende por gerações e gerações nas famílias. Logo, a personagem ainda vestida de preto se aproxima de um velório, e o giro da câmera focaliza o ambiente interno desprovido de móveis, pote d’água num canto, imagens fidedignas da cultura nordestina: Padre Cícero, Nossa Senhora Aparecida e Crucifixo na parede. Ela se aproxima do caixão rodeado pelos filhos e o marido: “a mãe se foi”. Continuando o giro da câmera vê-se ao fundo do pátio Maria Lurdes tirando água da cisterna e colocando água na lata, refazendo os mesmos caminhos de sua mãe Maria José e de sua avó, bisavó, tataravó também Marias.

O caderno na janela é novamente folheado pelo movimento do vento e as Marias estão ali registradas Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo. As Marias resignadas vivem em renovação, sem possibilidades de melhoria, sem estudos, desiludidas e submissas. São as mulheres comuns que habitam o mundo, passam privações e vivem na pobreza, na exclusão, na discriminação na mesma vida, na *Vida Maria*.

O EXTRADIEGÉTICO DE VIDA MARIA

...há exatamente 61 anos, no ano de 1953, uma grande estiagem atingiu a região nordestina, houve uma mobilização nacional de coleta de roupas e alimentos para socorrer os “irmãos nordestinos”, além das ajudas vindas do Governo Federal, na época Getúlio Vargas, declarou estado de Emergência para toda a região...mas os músicos e compositores Luiz Gonzaga e Zé Dantas não concordavam com este tipo de ação, pois afirmavam que este tipo de ajuda era uma espécie de esmola que mataria o homem são de vergonha, ou o viciaria.

Para denunciar e propor outro tipo de ajuda eles compuseram esta música “Vozes da Seca”, que dentro do Congresso Nacional, um deputado em pronunciamento declarou que aquela poesia, valia mais que cem discursos ali já proferidos... (Rosendo, 2014: epigrafe).

Vozes da Seca
(Luiz Gonzaga e Zé Dantas)

“Seu doutô os nordestino têm muita gratidão
Pelo auxílio dos sulista nessa seca do sertão
Mas doutô uma esmola a um homem qui é são
Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home pur nós escuído para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê

Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage

Livre assim nós da ismola, que no fim dessa estiage
Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage
Se o doutô fizer assim salva o povo do sertão
Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação!
Nunca mais nós pensa em seca, vai dá tudo nesse chão
Como vê nosso destino mercê tem nas vossa mãos.”
(Rosendo, 2014: epigrafe).

A história das Marias é longa, plena de sofrimentos, alegrias, conquistas, modelos de vida, reprodução, libertação, enfim, é uma trajetória poética, diversa que reflete a história da mulher “comum”, “média”, da mulher do povo no tempo e no espaço, que para fraseando *Escuta Zé Ninguém* (Reich, 1982), não sabe que tem força, poder e que somente ela poderá libertar-se da sua condição de opressão individual e social. Na maioria das culturas sua dominação e subordinação tem permanecido em maior ou menos grau e os avanços encontram-se mais recentemente, a partir de meados do século XX. Segundo Falci (2018), no Nordeste, o feminino está acima das classes, mulheres cultas, ricas, livres, escravas do sertão, não importa a sua categoria, tudo nelas parece imposição, postura, comportamento, atitudes.

No século XIX, no sertão do Ceará, poeticamente, as mulheres estão na literatura, essencialmente, nos cordéis. As abastadas estão inscritas nos inventários, com posses de terra e citadas em livros pelas alforrias ou pelas uniões inter-raciais. No Nordeste há vários tipos de mulheres que não são escravas. As de elite são bem conhecidas. Entre as mulheres ricas e as roceiras há diferenças nos hábitos alimentares, e as características são notáveis nas fisionomias.

As mulheres sertanejas do Nordeste são despojadas de joias, simples no vestir e no aparecer. No sertão, elas vivem nas fazendas. E joias ou luxos mobiliários, peças de arte, não são considerados em valor. As mulheres abastadas, eram treinadas para serem mães, orientar os filhos, costurar, cozinhar e não tinham muitas atividades fora do lar.

Frequentavam festas religiosas locais e nessa ocasião iam a cidade. Mesmo com um certo grau de instrução, o seu domínio estava no espaço privado. “As pobres livres, as lavadeiras, as doceiras, as costureiras e rendeiras – tão conhecidas nas cantigas do Nordeste – as apanhadeiras de água nos riachos, as quebradeiras de coco e parteiras, todas essas temos mais dificuldades em conhecer.” (Falci, 2018: 141).

Essas Marias nordestinas, se tiveram sonhos não sabemos, após a morte nada foi legado aos filhos, não falaram de suas vidas, de seus anseios, das suas angústias e medos. Não frequentaram bancos escolares, trabalharam pela sobrevivência. Antes havia hierarquias rígidas, a frente estava o homem fazendeiro, o político local ou provincial, aquele que frequentou o curso jurídico em Olinda ou Universidade de Coimbra e ser filha de do dono das terras, ser alva, branca, herdeira de escravos, terra e gado era a mulher ideal no sertão.

Na terceira década do século XIX, não houve importação de escravos ou escravas para o sertão, estes já haviam nascido lá mesmo, já não eram mais africanos. E a figura da mulher escrava foi desaparecendo. As mulheres pobres não tinham opções e trabalhavam para o próprio sustento. Eram lavadeiras, rendeiras, fiandeiras ou roceiras. Essas acompanhavam os pais, irmãos e companheiros, na enxada, faziam trabalhos que eram dispensados aos homens como cavoucar, semear, torar paus, carregar feixes de lenha, limpar a roça do mato e colher.

Segundo Falci (2018: 271), “é interessante lembrar que mulher de elite, no Nordeste, até os dias de hoje tem preconceito contra o trabalho doméstico de cozinhar e engomar”. É de extrema depressão pensar na condição da mulher nordestina através dos tempos. Ao passar pelo interior do Ceará, em 1838, o viajante inglês Gardner relata que

raramente os homens da melhor classe social vivem com as esposas: poucos anos depois do casamento, separam-se delas, despedem-se de casa e as substituem por mulheres moças que estão dispostas a suprir-lhes o lugar sem se prenderem pelos vínculos do matrimônio. Assim,

sustentam duas casas. Entre os que vivem nesta situação posso mencionar o juiz de direito, o juiz de órfãos e maior parte dos comerciantes. (Gardner, 1975: 88).

No sertão, para Gardner (1975) existia nas relações conjugais, um certo nível de violência, não, fisicamente, mas violência do abandono, do desprezo, do malquerer. A mulher casada passava a se vestir de preto, não se perfumava, sua função era ser “mulher casada”. Seu valor diante da sociedade era ligado à “honestidade”. Presas no ambiente doméstico, perdiam rapidamente os traços de beleza e deixavam-se ficar descuidadas e obesas.

As jovens sem fortuna que não conseguiram casamentos, encontravam homens mais velhos, que garantiam a sobrevivência financeira, mesmo sendo casados. Esses fatores conduzem para a reflexão de que o ser feminino, ainda, nos dias de hoje, não conseguiu se distanciar da supremacia do ser masculino dominante. O patriarcado continua atuante. No seio da família a dominação masculina pode ser observada quase em todas as atuações. O sexo masculino praticamente não colabora nas tarefas cotidianas. Diz Penido, (2007: 80).

A mulher ainda hoje precisa lutar por igualdade de direitos políticos e trabalhistas, e questionar aspectos culturais dessa desigualdade. A mulher procura por equidade não apenas na esfera pública, mas no âmbito doméstico. Na contemporaneidade, a busca pelo avanço, pelo gênero feminino permanece nas mais diversas situações. (Penido, 2007: 80).

No filme *Vida Maria*, a representação da mulher adota um modelo de estagnação, da mulher submissa que nem percebe ou não quer perceber que está vivendo uma experiência que incorporou como herança dos antepassados. É uma demonstração das relações de gêneros que perpassa em todo território nacional, mas sobretudo a condição de violência e miserabilidade da mulher no semiárido.

Vida Maria expõe passividade, conformismo, rotina, inviabilidade de sonhos. Segundo Sarti (2004: 14) “não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto, simbolicamente”. Desde o nascimento, o indivíduo tende a seguir regras e comando do seio familiar em que está inserido. As relações de gênero estão historicamente constituídas. Cada um reage de acordo com o que lhe é atribuído historicamente.

Vida Maria é uma produção elaborada com esmero apesar da simplicidade. Ramos (2006) com precisão identificou, fisicamente, o corpo, os traços fisionômicos, espaço e ambiente, cores, objetos e tempo, bem condicionado em apenas nove minutos. Conseguiu representar a situação das mulheres excluídas deste país e instigar reflexão com as Marias da vida e da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurou-se dar ênfase à condição feminina a partir da trama fílmica da animação *Vida Maria*, que evidencia uma família do nordeste brasileiro, na qual reflete traços marcantes dos costumes e da cultura regional. As imagens são fortes, os sentidos são densos e complexos, o semblante de uma criança, de um adolescente, e de mulheres adultas e maduras reproduzindo as suas próprias opressões e violências, quando não se percebem para além do que lhes foi imposto a perceber. As marcas do tempo falam com o espectador revelando um contexto de limitações intelectuais, socioeconômicas, culturais e políticas. São gerações desprovidas de conhecimentos que se apossam da fé e da religiosidade como fundamentos de sobrevivência.

Imagens e crenças são os elementos que as sustentam espiritualmente, são as esperanças que as fortalecem nas empreitadas que enfrentam no cotidiano. O autor, com louvor, recebeu, merecidamente várias premiações com *Vida Maria*, uma animação, quiçá, as famílias nordestinas pudessem receber a devida atenção e também fossem premiadas com oportunidades que as pudesse conduzir na contemplação de um futuro melhor, com as possibilidades de crescimento material e intelectual oriundos das mãos humanas e solidárias.

A tradição no comportamento familiar opressivo é mantida porque não há opções, é uma questão de sobrevivência. É a herança pré-estabelecida na linhagem familiar. Quem não recebe, não está pronto para

oferecer. E a mulher sacrificada, entretanto, forte, está no mundo repleto das Marias, sem voz, sem direitos.

O autor, bem retrata, em poucos minutos, uma realidade, em que o ambiente, as imagens, os semblantes conversam com o espectador. Uma criança feliz é interrompida na inocente infância, uma adolescente de olhos, sonhadores, se transforma em mulher adulta e mãe precocemente envelhecida. Os cenários são apresentados nas cores e tons que identificam, os elementos na passagem do tempo e nas agruras vividas.

Vida Maria, traz em si, reflexões intensas que mesmo pessoas portadoras de pouca sensibilidade, provavelmente, não deixariam de perceber. Ficou traçada a rota do limite da condição feminina, da determinação cultural. Iniciamos e finalizamos homenageando a Milton Nascimento, que com sua bela canção homenageia também as suas Marias poeticamente. Dialoga com *Vida Maria* nos versos, na música, na poesia.

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
...
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

REFERÊNCIAS

- Briselance, Marie-France e Morin, Jean-Claude. 2011. Gramática do cinema. Lisboa: Edições Texto & Grafia LTDA.
- Cabrera, Julio. 2006. O Cinema Pensa. Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes. –Rio de Janeiro: Rocco.
- Coutinho, Maria. 1994. Tecendo por trás dos panos a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco.
- Falci, M. K. 2013. Mulheres do sertão nordestino. 10ª Ed In: PRIORE, Maria Del (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). História das mulheres no Brasil.. São Paulo: Contexto.
- Gardner, George. 1975. Viagem ao interior do Brasil, principalmente nas províncias do Norte e nos distritos do ouro e do diamante durante os anos de 1836-1841. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo.
- Machado, Arlindo. 2007. O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus
- Marinho, Carolina. 2009. Poéticas do Maravilhoso no cinema e na literatura. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Penido, Lais de Oliveira (coord.) et al. 2007. Anais 2º Congresso Internacional sobre a Mulher, Gênero e Relações de Trabalho. Goiânia: Ar Gráfica.
- Reich, Wilhelm. 1984. Escuta, Zé Ninguém. São Paulo: Martins Fontes.
- Rosendo, Eliamin. 2014. Desenvolvimento de indicadores de vulnerabilidade à seca na região semiárida brasileira. João Pessoa: UFFB (Dissertação de Mestrado).
- Sarti, Cintia. 2004. A Família como ordem simbólica. Psicologia USP. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/u15n3/24603.pdf>. Acesso 20/04/2019 (Vida Maria: configuração familiar e herança cultural em uma comunidade nordestina).
- Tarkovski, Andrei. 1998. Esculpir o tempo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Todorov, Tzvetan. 2009. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel.
- Vanoye, Francis; Goliot-lété, Anne. 1994. Ensaio sobre a análise fílmica. 2ª ed. Campinas: Papirus Editora.

FILMOGRAFIA

- VIDA MARIA (filme curta-metragem em animação 3D). Direção de Márcio Ramos, Produção de Joelma Ramos e Isabela Veras, VIACG e TRIO FILMES, Setembro, 2006. 8min, 34 seg., son., color, 35mm.

ANÁLISE FÍLMICA DE *A LIVRARIA* OU O FOGO QUE ARDE

RITA PEIXOTO MIGLIORA

UNIRIO

MARIA AUXILIADORA DELGADO

UNIRIO

RITA PEIXOTO MIGLIORA

Graduação em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988) e graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003), mestrado (2007) e doutorado em Educação na PUC-Rio (2007), doutorado (2013) em Educação na PUC-Rio e pós-doutorado na UNIRIO (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Mídia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, recepção, criança, mídias, significação e habilidades educacionais. Vice-coordenadora do GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia, da PUC-RIO e pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa Educação, discurso e mídia, da UNIRIO. Pós-doutorado em curso na UNIRIO, com a Prof^a Carmen Irene C de Oliveira com tema em Imagem, técnica e gênero.

MARIA AUXILIADORA DELGADO

Graduada em Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1984), possui mestrado (1988) e doutorado (1988) em Astronomia pelo Observatório Nacional, Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é coordenadora da Educação a Distância da UNIRIO, compõem o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/UNIRIO; Líder do grupo de pesquisa Técnica, ciências e artes – TECIARTE; coordenadora da disciplina Ciências naturais 1, no curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (UNIRIO). Professora associada da Universidade Federal Estadual do Rio de Janeiro (UNIRIO)

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the movie *The Bookstore* released on March 22, 2018 with duration of 1h52min and directed by Isabel Coixet – a woman director. In doing that, we describe the movie with its technical data, characteristics of its characters and discussion about the soundtrack, photography and framings. We also discuss the director Isabel Coixet and her movies. In a third moment, we analyze the presence of delicacy in the movie and its strength as an argument of a feminist movie maker. We conclude that Isabel Coixet has presented herself as one of the voices who let predict in her movies the role of women who do not conform when faced with the prevailing hetero normative patterns. *The Bookstore*, although not being her more impacting example, allows a diversity of identifications and experiences around the feminine roles beyond the gender stereotypes where the director questions the need of maternity for the existence of a complete woman and also puts the strength of the main character in the delicacy not being it a sign of weakness.

KEY WORDS: film analysis, Isabel Coixet, delicacy, feminism

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise fílmica de *A Livraria* (*The Bookstore*), lançado em 22/03/2018, com duração de 1h 52min, direção de Isabel Coixet - uma mulher na direção. Para tanto, descreve-se o filme, com a ficha técnica, com as características dos seus personagens, discussão sobre a trilha sonora, a fotografia e os enquadramentos. Discute-se sobre a diretora Isabel Coixet e sua filmografia. Em um terceiro momento, analisa-se a presença da delicadeza no filme e sua força como um argumento de uma filmografia feminista. Conclui-se que Isabel Coixet tem se apresentado como uma dessas vozes deixando antever em seus filmes papéis de mulheres, que não se conformam dentro do padrão heteronormativo vigente. *A Livraria*, apesar de não ser seu exemplo mais contundente possibilita uma diversidade de identificações e experiências em torno dos papéis femininos para além dos estereótipos de gênero, onde a diretora questiona a necessidade da maternidade para a existência de uma mulher completa, também coloca a força da personagem central na delicadeza, sem ser sinal de fraqueza.

KEYWORDS: Análise Fílmica, Isabel Coixet, Delicadeza, Feminismo

Este trabalho apresenta uma análise fílmica de *A Livraria* (*Bookstore*), lançado em 22/03/2018 e dirigido por Isabel Coixet. Esse filme é uma adaptação do romance homônimo de Penelope Fitzgerald. Cabe ressaltar

que em Hollywood quando se trata de mulheres na direção não há um grande número (no máximo de 10%). No ano de 2018, apenas 4% de mulheres estavam na direção¹.

O filme tem a duração de 110 minutos, foi produzido em 2017, por Contracorriente Films, Diagonal TV e Green Films e é uma co-produção envolvendo Alemanha, Espanha, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. O elenco deste filme traz como protagonistas Emily Mortimer, Bill Nighy e Patricia Clarkson. Roteiro e direção de Isabel Coixet. Na Espanha, ganhou o prêmio Goya em três categorias: melhor roteiro adaptado, melhor diretor e melhor filme. Devemos destacar que há pouquíssimas diretoras indicadas ao prêmio de melhor diretor e há muito menos ainda aquelas que o recebem.

A trama se passa no final dos anos 50, em algum condado pesqueiro próximo de Londres, ou seja, no interior do litoral da Inglaterra, onde se chega de barco. A pergunta que se faz é que história esta diretora quer contar? Quais são seus personagens? E que relações podemos construir a partir de suas histórias.

Para construirmos um contexto para esta análise fílmica temos que considerar que o conhecimento é histórico, contextual e indeterminado e a construção de métodos a partir dos quais se busca construir novos conhecimentos deve levar isso em conta, especialmente quando o objeto de estudos é um filme (Duarte, 2005: 86).

Martin Lefebvre (1997) afirma que o filme deve ser compreendido como um texto cujo o objeto é fílmico, do mesmo modo que se diz que o objeto da leitura é um objeto literário. Nunca retemos em nós todo o conteúdo de um filme ou o filme como um todo; nossa apropriação do que vemos é sempre fragmentária, pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

Nessa perspectiva, o sentido do filme não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados no suporte técnico, que serão considerados em nossas análises tais como imagens, estrutura narrativa, movimento de câmeras, enquadramento, trilha sonora musical, mas além disso a produção de significados da narrativa fílmica se dá, naquilo a que Duarte (2005: 87) indica como uma “produção individual e, ao mesmo tempo coletiva, de significados que emerge do cruzamento entre o que o filme pretende transmitir e o que o espectador interpreta, a partir do contato com o filme, tendo como suporte sua subjetividade, seu lugar social e sua cultura cinematográfica”. O foco deste trabalho será na narrativa, sem análise em relação ao ato de espetatura.

Penafria afirma que

O objectivo da Análise é, então, o de explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. Trata-se, acima de tudo, de uma actividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos. (Penafria, 2009).

Assim sendo, num primeiro momento apresentaremos a descrição do filme, com a ficha técnica, com as características dos seus personagens, discussão sobre a trilha sonora, a fotografia e os enquadramentos. Posteriormente, abordaremos sobre a diretora Isabel Coixet e sua filmografia. Em um terceiro momento, discutiremos a presença da delicadeza no filme e sua força como um argumento de uma filmografia feminista. E por fim, apresentaremos as nossas considerações finais.

1. DESCRIÇÃO DO FILME

Em um cenário por vezes inóspito, de pedras, mar e grandes vazios, cuja ação é narrada por uma voz feminina que ao final se faz identificar, circula uma trama que é contada pela diretora a partir de um círculo de personagens femininos. Concentricamente a esse círculo, existe um segundo círculo de personagens masculinos que dão suporte ao fluir da história. A narrativa em si transita entre a delicadeza, a coragem, o controle e a coibição que a existência de uma livraria desperta nos moradores de uma pequena cidade do litoral da Inglaterra, no final da década de 50 desperta, que é fundamentalmente ressaltada pela lin-

¹ Pesquisa americana divulgada em <https://f5.folha.uol.com.br/cinema/2018/01/o-que-faz-apenas-4-das-diretoras-de-filmes-de-hollywood-serem-mulheres.shtml>. Acesso em 18/03/2019.

guagem corporal dos atores. Tais valores, dispostos no centro dos círculos² aos quais nos referimos, são representados visualmente em alguns detalhes que compõem os personagens, como descrito a seguir, por ordem de aparecimento em cada círculo.

1.2. CÍRCULO DE PERSONAGENS FEMININOS:

Florence Green – a livreira é uma figura de aparência frágil, que se apresenta com um figurino simples composto em geral por saias retas, blusas e casacos abotoados até o pescoço. Seu cabelo está na maioria das vezes preso por duas tranças presas no alto da cabeça ou por um rabo de cavalo que se contrapõem a uma franja leve que ela ajeita constantemente. Mesmo com o cabelo preso, sua aparência ao vento, durante suas caminhadas e mesmo nos encontros que tem com outros personagens ao ar livre, marca uma aparência extremamente natural e em total sintonia com a atmosfera rural e insular da cidade. Apesar do visual contido, e de uma forma delicada de falar e sorrir (sem nenhuma gargalhada ao longo do filme), seus olhos e seu olhar são os instrumentos pelo qual ela expressa desde sua docilidade e delicadeza, sua coragem, até sua revolta, tristeza e indignidade – sempre no mesmo tom de voz, mas de forma intensa.

Isso pode ser melhor entendido após sua primeira saída do banco, ou melhor após a sua conversa com o banqueiro e com a opinião não favorável sobre seu projeto de vida – abrir uma livraria nesta pequena cidade insular. Nessa sequência é externada a primeira opinião sobre livros: o banqueiro diz que na terceira página já sente sono, o que segundo Florence já seria uma utilidade.

De acordo com a narradora: *“Ela saiu do banco zangada, orgulhosa, sem paciência e intensamente viva. Ela iria realizar seu sonho e ninguém, mesmo o sr. cabeça de batata (apelido do banqueiro) iria impedi-la”*. Essa frase é dita durante um plano aberto no qual Florence caminha por um cenário que marca o filme, uma vegetação rasteira, com o mar ao fundo, emoldurada por um céu quase sempre nublado e por um vento desgrenhador de cabelos (imagens 1 e 2).



Imagem 1: Sonho e cenário (Coixet, 2017, 0:04:10) Imagem 2: Vento desestabilizador (Coixet, 2017, 0:04:20)

Na sequência dessa cena ela encontra o barqueiro da cidade que lhe pede para amarrar a corda do barco e afirma que por ser ela uma mulher forte, está certo que não irá se machucar. Florence lhe pergunta por que ele tem tanta certeza da força dela, e o ele responde que é pelo fato de que ela está decidida a abrir uma livraria.



Imagem 3: Florence e o barqueiro (Coixet, 2017, 0:04:50)

² Os círculos apresentados têm sua ênfase descritiva e de análise nas personagens femininas.

Em seguida temos expressa a segunda opinião sobre livros: ao ser questionado por Florence se gosta de ler, o barqueiro responde que não, que livros o deixam exausto e que a vida já é cansativa demais.

A personagem é construída a partir do foco em pequenos gestos e centrada nos detalhes desses atos e emoções, que denominamos de delicadezas. Em entrevista³ à revista UAI (22/03/2018), quando o filme estava para estrear no Brasil, Isabel Coixet afirma que: *Eu intuía que Emily ia ser uma grande Florence Green. E assim foi. Ela consegue dar a essa personagem a vida, o carinho e a ternura que ela necessita.*

Christine – a menina que vai trabalhar com Florence na Livraria. Sua primeira entrada se dá imediatamente depois da apresentação do título do filme, após uma introdução da trama. Com os cabelos cacheados e extremamente rebeldes, surge Christine saltitando ao som da música *Feeling Lonely on a Sunday afternoon*⁴ de Alfonso de Vilallonga e que diz

Feeling lonely on a Sunday afternoon
Waving my old dreams goodbye
Weeping softly while the meadows are in bloom
And the sun is in the sky
Nevermind the breeze on the lemon trees
Nevermind the yellow daffodils
People stroll along, humming simple songs
I wonder why I'm still
Feeling...

Essa música é apresentada nessa sequência em um ritmo alegre, de um jazz suave, uma música de vida! A tomada da cena é em plano aberto caracterizando a energia e alegria desta personagem. Outra característica que se apresenta ao longo do filme é sua determinação.

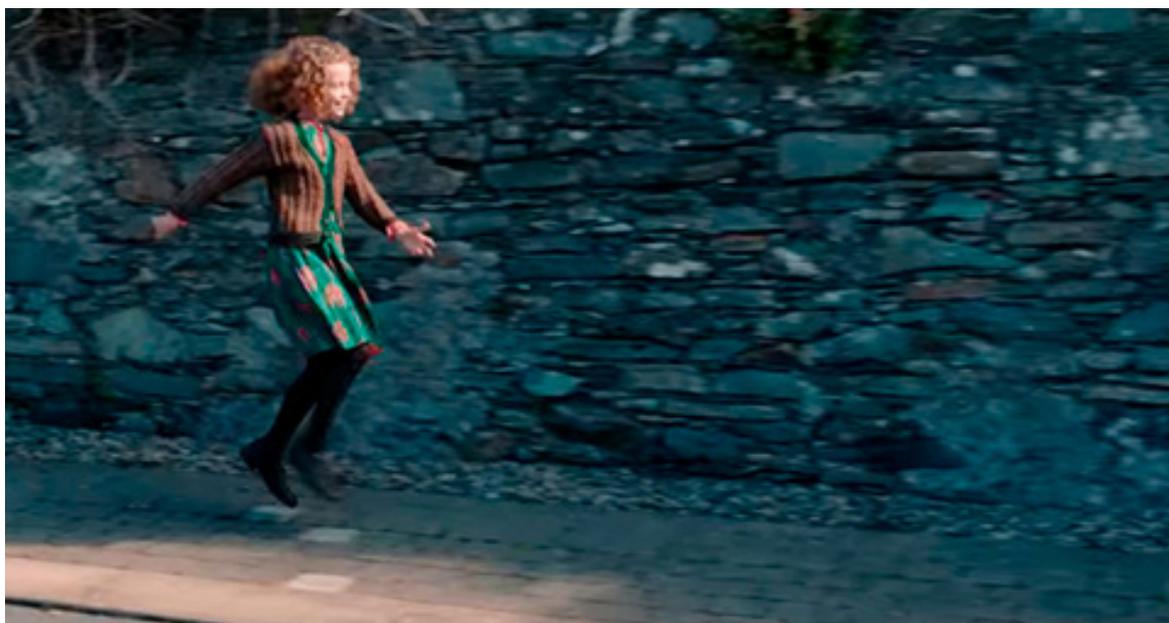


Imagem 4: A força de Christine, (Coixet, 2017, 0:03:28)

Mrs. Violet Gamart – A terceira personagem feminina em ordem de entrada na trama, é igualmente firme como as personagens anteriores. No entanto, sua firmeza advém de um exercício contínuo de manipulação de todos à sua volta e cuja autorização para essa manipulação vem do fato de ser uma mulher rica, e bastante poderosa, mas também aparenta ser uma pessoa socialmente sedutora (Imagem 5). A personagem é apresentada sempre elegantemente vestida, o que confere a sua figura uma elegância tirânica, impecável nas rodas do vestido e nas ondas do cabelo. Defende que o espaço da livraria seja transformado

³ Entrevista disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/cinema/2018/03/22/noticias-cinema,224194/isabel-coixet-conta-por-que-decidiu-levar-ao-cinema-a-livraria.shtml>, acessado em 10 jun. 2020.

⁴ Disponível em <https://itunes.apple.com/us/album/la-librer%C3%ADa-the-bookshop-banda-sonora-original/1308400241>

em um centro de artes, artes essas que não são bem definidas em seu discurso, deixando claro sua implicância gratuita pelo fato de alguém ter planejado algo para um espaço absolutamente abandonado em uma cidade que ela entende como sua. Ela é apresentada num plano sequência em uma festa que é dada sua mansão em que se evidencia o poder de Mrs. Violet Gamart.



Imagem 5: Contrastes (Coixet, 2017, 0:15:10)

O círculo feminino ainda inclui três personagens, cujas aparições apesar de breves realçam a firmeza delicada de Florence:

- Jessie, a costureira que faz o vestido que Florence usa no baile de Violet, baile para o qual ela – Jessie – um moradora antiga da cidade, sabe que nunca será convidada, o que justifica um misto de orgulho/inveja por Florence ir com um vestido seu e ao mesmo tempo sua incompreensão pela total falta de excitação de Florence com esse acontecimento.
- A mãe de Christine é uma mulher pobre, mãe de muitos filhos e possuidora de uma agressividade típica de quem se acostumou a lutar pela sobrevivência, sua e dos seus. Se reporta à Florence de forma agressiva ao combinar o salário de Christine, mas depois, como impactada pela firme delicadeza da livreira, esboça uma desculpa e num gesto de gentileza bruta empresta um aquecedor para a livraria - peça extremamente antiga e cujo manejo exige uma especial atenção que Christine domina.
- A namorada de North, mulher bonita, com um emprego interessante em Londres que lhe permite uma vida independente, mas que se submete aos caprichos do namorado que variam desde ausências à furtivos casos com outras mulheres. Tem uma breve conversa com Florence, em um encontro casual durante um dos passeios da livreira. A conversa entre as duas é leve, sobre livros, cultura, a viuvez de Florence, o desafio de abrir uma livraria naquela cidade. O entendimento entre as duas remete a uma amizade antiga, uma amizade de confiança, no qual a namorada de Milos, se impacta com a firmeza de Florence. Sem nenhuma exploração adicional das consequências desse encontro, ficamos sabendo que a namorada desistiu da relação e volta para Londres, fato que a diretora consegue associar à influência deste encontro.

1.3. CÍRCULO DE PERSONAGENS MASCULINOS:

Mr. Brundish – que aparece bem no início do filme antes do título, em uma cena onde ele observa Florence de longe, com curiosidade dispersando rapidamente o olhar ao perceber que ela o notara. Entretanto, será apresentado logo após a cena de Florence com o barqueiro que o cita como o único leitor da cidade, leitor que ele duvida que sairá de sua casa para ir comprar livros na livraria. Mr. Brundish vive recluso em sua mansão. Recebe constantemente livros pelo correio. Na cena de apresentação do personagem pela narradora ele está arrancando contracapas dos livros, pois não gosta das fotos dos autores. É um leitor voraz. Seu

primeiro contato com a livraria se dá a partir de uma carta que ele escreve a Florence, dando os parabéns pela sua decisão de abrir um lugar de livros em um fim do mundo – sua adjetivação da cidade. Ele declara ainda que seu desejo de boa sorte pedindo a Florence que lhe envie um livro.

Milos North - um típico “bom vivant”, extremamente próximo a Violet, proximidade que ao longo do filme sugere uma maior intimidade. Sua ocupação, se é que existe, é nebulosa. Em seu primeiro encontro com Florence, no baile de Violet, ela que declara já o conhecer, fala de uma forma que ele se relacionaria com escritores e pensadores, mas em nenhum momento isso é confirmado. Na trama seu papel é fundamental para que Violet desenvolva seu plano de não permitir que a livraria prospere.

General Gamart – marido de Violet, um homem muito rico – um dos mais ricos da cidade (Mr. Brundish é o outro), subjugado pela mulher, é cúmplice das intenções cruéis e de todas as atitudes de Violet.

O círculo masculino é composto ainda pelo banqueiro, o advogado e o peixeiro que se colocam como elos de informação das intenções de Violet contra a livraria. Há ainda o barqueiro, que é simpático à Florence e Will, o menino que desempenha o papel de entregador de livros, permitindo que a ligação entre Florence e Mr. Brundish se intensifique.

2 OS CAMINHOS DE ISABEL COIXET NO CINEMA

A diretora deste filme, Isabel Coixet, gravou seu primeiro longa-metragem em 1996, *Coisas que nunca te disse*. Anteriormente, trabalhava criando filmes publicitários e constituiu sua própria produtora, tendo alcançado destaque no meio publicitário. Muda-se para os Estados Unidos para poder se dedicar ao cinema. Alcança a fama no meio cinematográfico com o filme *Mi vida sem mi* (2003), uma co-produção hispano-canadense, baseado num conto de Nanci Kincaid. Esse filme foi indicado ao Urso de Ouro, do Festival de Berlim. Em 2005, filma *La vida secreta de las palabras*, rodado em Madrid e Belfast ganhando quatro prêmios Goya (melhor roteiro original, melhor diretor de produção, melhor diretor e melhor filme).

Uma característica de seus filmes, é que ela trata de dramas e personagens que suscitam a empatia dos espectadores, procurando criar um vínculo com eles como indivíduos possibilitando uma reflexão crítica e ética, como afirma Donapetry (2011)

Coixet adheres to the same principle in regard to her own films: Whatever secret we spectators discover when watching her films will be about life and not only about film. By working on the ‘tenuous but powerful link’ between images, words, stories and lives, she ensures with great skill that the spectator’s identification with the characters will be emotional and that, therefore, it will lead her to ethical evaluations. The kind of identification. I am referring to here covers both recognition – we distinguish and identify/are distinguished and identified – and the alignment or evaluative allegiance that occurs between the audience and the characters in their circumstances. When a film simply describes moral attitudes, the audience may find them familiar or alien, acceptable or unacceptable. By contrast, Coixet’s films create attitudes that make us respond according to certain emotions and beliefs, amongst them, the one that perhaps underpins all others is the idea that ‘I am a human being with the same vulnerability as you’. Different from generic melodrama, the affect elicited by her films goes beyond the temporary and sometimes cathartic empathy for archetypal characters and stories. (Donapetry, 2011: 89).

Esteves (2012) ao fazer uma crítica aos filmes de Coixet revela que esta cineasta tem uma clara predileção por um cinema intimista, que se aprofunda nos dramas dos seus personagens e usa isto como estratégia de aproximação entre eles e o público.

Em entrevista⁵ ao jornal *El País*, em 19/01/2018, Coixet fala sobre a relação do público com seus filmes e afirma que apesar de não ser o diretor de maior prestígio no mundo, nem o mais bem-sucedido, sempre encontrou pessoas, em vários lugares, profundamente conectadas com o que faz. *No hablo de admiración, hablo de conexión, de sentirse menos solo por hallar a alguien en su misma onda. Eso consuela.*

Maseda (2014) analisou *La vida secreta de las palabras* (2005) e afirma que Isabel Coixet utiliza-se dos si-

⁵ Entrevista disponível no site: https://elpais.com/elpais/2018/01/19/eps/1516365000_218345.html, acessado em 10 jun. 2020.

lêncios e do som para ressaltar os efeitos dos traumas na vida do personagem principal, Hannah – uma introspectiva e solitária empregada da indústria têxtil de férias numa pequena cidade costeira. Ela indica que especialistas em estudos sobre trauma apontam ser impossível representar o trauma tendo em vista a necessidade de respeitar o luto dos envolvidos, e também evitar que o sofrimento do outro torne-se objeto de espetacularização e, por último, que se não promova uma dessensibilização por excesso de imagens traumáticas.

Entretanto, Maseda (*Ibid.*) também aponta que há alguns pesquisadores que asseveram que falar sobre o trauma é uma obrigação moral possibilitando uma oportunidade para a reflexão crítica. E que esse último posicionamento deveria ser o adotado em relação aos traumas femininos, já que os discursos públicos suprimem esses traumas, invisibilizando-os. Ela continua acrescentando que do ponto de vista feminista, no entanto, deve-se incluir um problema adicional que é a objetificação ao se representar as agressões as mulheres, como estupros e abusos. Maseda (*Ibid.*) coloca em cena estes pontos de vistas para concluir que quando Coixet se recusa a oferecer uma representação visual do que aconteceu com a personagem principal (Hannah) e uma explicação da narrativa convencional dos eventos, oferece um caminho feminino viável para representar o irrepresentável: a experiência de eventos traumáticos na vida das mulheres (Maseda, 2014: 62).

Já Herrera Jimenez (2011: 70-71), ao interpretar *Mi vida sem mí* (2003) o enquadra não só como um filme de melodrama clássico, que é erroneamente entendido como *Woman's Film*, mas um melodrama familiar que se expande ao terreno do feminismo. Tendo em vista que em

Mi vida sin mí (Isabel Coixet, 2003) se enmarca, en apariencia, dentro del corte clásico del subgénero melodramático familiar para subvertir, después, sus propias convenciones. Isabel Coixet se desmarca conscientemente de la identificación masoquista que proporciona el melodrama a la espectadora, critica la representación clásica de la mujer y se aleja de la oposición predominante en el cine entre maternidad-sexualidad. La directora española construye una mujer como sujeto múltiple, contradictorio y en progreso que no se conforma con proponer vías de resistencia a las imposiciones patriarcales, y que no reduce su identidad a la faceta maternal. La mujer del melodrama de Coixet es útil en tanto modelo de identificación diegético y extradiegético para la organización de un nuevo sistema –social, cinematográfico, etc.– que no ponga sus bases en el binomio dominación-sumisión. Haciendo esto, Isabel Coixet expande los límites del melodrama hasta el terreno del feminismo. (Herrera Jiménez, 2011: 54).

O que essas duas autoras (Maseda e Herrera Jiménez) nos permitem induzir é que Coixet dirige filmes em que a personagem principal subverte a ordem, indaga, ou coloca em xeque o papel padrão desempenhado pelas mulheres. Como se desenvolve a trama de a Livraria? Como Florence é apresentada e que outros personagens dão essa possibilidade neste filme? Primeiro é preciso pontuar que a trama se desenvolve no final dos anos 50, no interior da Inglaterra. O que esse contexto histórico-social permite a diretora indagar?

Ela é uma viúva introspectiva, como dito anteriormente, sem filhos, que não se casou novamente e pretende abrir seu próprio negócio.

3. A DELICADEZA

Primeiro fica evidente observando o círculo dos personagens apresentados acima, que as mulheres têm o protagonismo trama. Mas a diretora e as atrizes construíram personagens complexos que usam muito a expressão facial e corporal para expressar seus sentimentos. O elenco masculino deste filme, excetuando Mr. Brundish, são desinteressantes, sem força. Entretanto, a antagonista sem escrúpulos é também uma personagem feminina. Isto implica em rearranjar a ordem social e dar força as personagens femininas.

Algumas cenas do filme materializam o que pretendemos pontuar como exercícios de delicadezas de Florence na trama. Tais cenas, descritas a seguir, tem em comum uma tensão estabelecida entre Florence e algum outro personagem. As tensões são de diferentes natureza e independente de cada uma delas Florence reage com a mesma firmeza delicada à qual já fizemos referência.

3.1. DELICADEZA / PREPOTÊNCIA – FLORENCE E VIOLET

A cena se passa na festa da casa de Violet, para qual Florence foi convidada. Em um plano fechado, que enquadra bem os perfis de cada uma das personagens, que estão frente a frente, vemos Florence atônita com a prepotência de Violet. Nesse enquadramento são realçados elementos imagéticos que definem e diferenciam as duas personagens. Apesar do tom de pele semelhante, há um forte contraste entre o louro do cabelo de Violet, perfeitamente penteado e adornado por uma flor e o escuro do cabelo de Florence, preso de forma simples sem nenhum luxo. Outro contraponto se faz em relação aos vestidos. Violet usa um vestido de festa, dourado, no tom exato do seu cabelo, enquanto Florence está de vermelho opaco, sem brilho ou decote. Mas intenso em retidão. O perfil de Violet está em primeiro plano em relação ao do General, seu marido, que está ao seu lado, compondo junto com a esposa um obstáculo à Florence.

3.2. DELICADEZA / TRAIÇÃO – FLORENCE E MILOS

Em um plano aberto, onde a sequência das cenas ocorre na frente da casa de Milos, vemos Florence sustentar uma indignação diante uma traição de Milos. A cena se inicia com Florence sentada em uma espécie de banco de pedra na parede contígua à porta da casa de Milos. A tomada inicial consiste em um plano que contém a frente da casa. Com a chegada de Milos, Florence se levanta e mais uma vez a tensão ocorre focalizando os perfis dos personagens que estão colocados um frente ao outro. A quantidade de palavras trocadas entre os dois é mínima, por parte de Florence se resume simplesmente com a pergunta “Por que?”, quando a câmera fecha num close up no rosto de Florence para em seguida abrir e focalizar o corpo e o maneirismo de Milos, que responde: “Porque me pediram”. Novamente a câmera se afasta, focaliza os dois personagens deixando o virar de costas de Florence bem marcado. A cena não contém gritos, desespero, a personagem Mortimer havia perdido todo o investimento na livraria, essa cena marca o quão vil Milos havia sido e quanto forte Florence era.

3.3. DELICADEZA / SINCERIDADE – FLORENCE E CRISTINE

O momento em que Florence conhece Christine se dá em uma cena que enquadra uma das salas da livraria e focaliza os perfis de ambas. Novamente estão uma na frente da outra, porém a câmera agora se desloca na velocidade de cada fala, focando da cintura para cima de forma que não somente o diálogo é evidenciado, mas também toda a expressão dos rostos, mão e movimento dos corpos, especialmente de Christine, que sendo uma criança possui maneirismos típicos da idade ao se expressar. Nessa cena a sinceridade de Christine testa a delicadeza de Florence que teme admiti-la como ajudante. É um dos poucos momentos que vemos Florence expressar algo parecido como uma indecisão, justamente diante da firmeza ingênua de uma criança.

3.4. DELICADEZA / DESILUSÃO – FLORENCE E MR. BRUNDISH

Numa cena que envolve uma série de planos abertos, tendo os dois personagens em pé um contra o outro, novamente evidenciando os perfis de ambos, Mr. Brundish declara sua desilusão com a vida e a vontade de ter conhecido Florence há mais tempo. A emoção reprimida pelos dois vai se evidenciando conforme a câmera vai fechando plano a plano e ambos vão se aproximando mais e mais um do outro. Em um determinado momento Mr. Brundish traz a mão de Florence e até a altura da sua boca beijando-a de uma forma intensa. Nesse momento a câmera se desloca, ainda mais fechada e focaliza o rosto de Florence que delicadamente sustenta naquele momento toda a frustração de Mr. Brundish com seu passado e mesmo com sua vida.

Ao longo do filme a força da personagem de Florence vai se materializando mais e mais, não somente pelos diálogos que vão construindo a trama, mas também pelos silêncios que a diretora enfatiza com planos americanos e alguns *close up*. O roteiro busca frisar a firmeza de Christine, advinda de uma personalidade intensa e infantil, e também a firmeza de Florence, constituída a partir da sua delicadeza e madura. Esse contraponto se mostrará aparente, pois as duas personagens tão diferentes no tempo e no espaço, se aproximam profundamente em determinação, que ficará evidente na sequência final do filme – Florence, na balsa que faz o transporte de ligação entre a ilha e o resto do país, está indo embora da cidade de barco (plano médio) em que se coloca em relevo a figura ereta da personagem para demonstrar que apesar de não ter continuado com a livraria ela sai de cabeça erguida da cidade, Ela segue no centro da balsa, em pé e de costas para a câmera. Essa sequência de planos é entrecortada com planos menores que focam cada um dos moradores citados no círculo dos personagens. Christine chega correndo até o pequeno cais e chama

por Florence. Corta em um contra-plongé, ela se vira e vê Christine acenando e mostrando o livro que Florence lhe dera. Neste momento temos a abertura total da cena em três campos bem definidos: o primeiro com Florence olhando para Christine, o segundo com Christine à beira do cais e um terceiro mostrando a imensa fumaça que emerge do local onde fica a livraria.

Essa cena é filmada em contra-plongé, e sugere que o ato de Christine ganha destaque sobre a saída de Florence. Corta para um close-up em Florence que mantém sua forma, sem demonstrar nenhuma desaprovção pelo ato de Christine e a cena quase sugere uma satisfação, deixando para o espectador sua interpretação. Por outro lado, esta sequência deixa evidente que Christine propositalmente incendiou a livraria para que Violet não conseguisse o intento de se apropriar deste imóvel. Se Florence foi obrigada pelas circunstâncias criadas pela sua antagonista a deixar a livraria, a menina fez com que ninguém mais pudesse tê-la.

4 – CONCLUSÃO

Coixet e Mortimer constroem a protagonista centradas nos gestos, mas não há exageros, choros, ou expressões hiperbólicas. Florence uma mulher que no final da década de 50, tinha sido casada e não teve filhos (por opção). Era viúva, mas estava feliz e abre seu próprio negócio tomando conta da sua própria vida independentemente. E vai embora da mesma forma, porém ela já havia tocado profundamente Christine, que ao final do filme aparece sozinha trabalhando numa livraria. Mas ao mesmo tempo essa personagem se destaca na forma delicada como vive. Essa delicadeza tem o sentido de suavidade, elegância, apuro em relação a forma como vive. Porque a delicadeza também pode estar relacionada a fragilidade, debilidade. Mas Florence tem muita força e essa força advém da delicadeza.

Oroz (2018) ao analisar o livro de Patricia White, intitulado *Women's Cinema, World Cinema: Projecting Contemporary Feminism* afirma que é necessário revitalizar e abrir novas vias de análise na teoria filmica feminista

no solo por evidenciar la multitud y pluralidad de voces femeninas que contribuyen a moldear las formas que adopta el «cine mundial», sino también por desplazar el acento a la circulación de los filmes y examinar las diferentes instancias —desde la figura polisémica del autor, que aúna valores estéticos, artísticos y económicos, hasta la construcción de audiencias en función del género, contra-públicos o middlebrown— en las que se dirimen los procesos de legitimidad cultural y, en consecuencia, de visibilidad y diversidad. (Oroz, 2018: 147)

Isabel Coixet tem se apresentado como uma dessas vozes deixando antever em seus filmes papéis de mulheres, que não se conformam dentro do padrão heteronormativo vigente. A livraria, apesar de não ser seu exemplo mais contundente possibilita uma diversidade de identificações e experiências em torno dos papéis femininos para além dos estereótipos de gênero, onde a diretora questiona a necessidade da maternidade para a existência de uma mulher completa., também coloca a força da personagem central na delicadeza, sem ser sinal de fraqueza. Ela (a personagem) pode sofrer com as atitudes de outras pessoas e com isso vivenciar vicissitudes mas isto não afeta sua forma de se relacionar com os outros, nem com seus desejos.

BIBLIOGRAFIA

Coixet, Isabel (Diretora). 2017. *A Livraria* (filme).

Donapetry, María. 2011. "Ethics, silences and the in two films by Isabel Coixet". *Studies in Hispanic Cinema*, 8 (1): 87-100.

Duarte, Rosália. 2005. "Do ato de espetatura ao museu de imagens: produção de significados na experiência como cinema". *Educação e Realidade*, 30 (1): 83-102. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23008/13294>. Acessado em 04 de abril de 2019.

Esteves, Ana Camila de Souza. 2012. "O autor e o valor – um olhar sobre a obra de Isabel Coixet". *Revista Nexi*, 2: 1-15. Disponível em <https://ken.pucsp.br/nexi/article/view/3262/8235>. Acessado em 03 de abril de 2019.

Herrero Jiménez, Beatriz. 2011. "Mujer y melodrama familiar. Una revisión del género en Mi vida sin mí, de Isabel Coixet". *Secuencias*, 34: 54-72. Disponível em: <https://revistas.uam.es/secuencias/article/view/6326>. Acessado em: 04 de abril de 2019.

Lefebvre, Martin. 1997. *Psycho: de la figure au musée imaginaire - théorie e pratique del'acte de spectature*. Paris: L'Harmattan, Canada: Harmattan Inc.

- Maseda, Rebeca. 2014. "Mood, silence and ghostly words: female trauma in Isabel Coixet's *The Secret life of Words*", *Studies in European Cinema*, 11:1, 48-63.
- Oroz, Elena. 2018. "Women's Cinema, World Cinema: Projecting Contemporary Feminisms. Patricia White". *Secuencias*, 45: 145-147. Disponível em: <https://revistas.uam.es/secuencias/article/view/9545/9745>. Acessado em: 18 de abril de 2019.
- Penafria, Manuela. 2009. "Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). *Anais do VI Congresso SOPCOM*. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acessado em 05 de janeiro de 2019.

A CONSTRUCCIÓN DE IMAXINARIOS E O TRATAMENTO DO TRABALLO NO CINEMA POPULAR ITALIANO A TRAVÉS DE DOUS CASOS DE ESTUDO

SABELA REI CAO

Estudiante Universitat Oberta de Catalunya

SABELA REI CAO

Graduada en Comunicación Audiovisual pola Universidade de Santiago de Compostela e cun Mestrado en Estudos de Cine pola Universidade Pompeu Fabra de Barcelona. En ambos casos as liñas de investigación en cinema versaron sobre as relacións de poder e a xeración de imaxinarios colectivos nos cines españois e italiano a partir dos anos 60. Actualmente compaxina a investigación non remunerada con traballos de comunicación.

RESUMO

Exploración da creación de imaxes e comunidades a través da análise de dous filmes italianos de produción popular, *Il Sindacalista* (Salce, 1972) e *Quo Vado?* (Nunziante, 2016). O estudo analiza a maneira na que ese cinema popular, enfocada cara un público de masas e sen aspiración de ser un cine social, representaba a cuestión do traballo e a multitude, tanto nos anos setenta como nos días de hoxe. Dos textos de Paolo Virno sobre a multitude e de Giacomo Manzoli sobre o cinema popular analízase a maneira en que problematizan o traballo e a realidade social do momento, así como o descanso é concibido e cal é a importancia dada aos dereitos laborais.

PALABRAS CHAVE: Cinema popular, Cine italiano, Traballo, Multitude, Crise económica.

ABSTRACT

Exploration of the creation of imagery and communities through the analysis of two Italian films of popular production, *Il Sindacalista* (Salce, 1972) and *Quo Vado?* (Nunziante, 2016). The study analyses the way in which this popular cinema, aimed at a mass audience and without the intention of being social cinema, represented the question of work and the crowd, both in the Seventies and today. Based on the texts by Paolo Virno on the crowd and by Giacomo Manzoli about popular cinema, the text aims to analyse the way in which work and the social reality of the moment are depicted, how free time is conceived and what importance is given to labour rights.

KEYWORDS: Popular cinema, Italian cinema, Work, Multitude, Economic crisis.

INTRODUCCIÓN

O traballo é un motivo constante que conforma as historias e os relatos do cinema desde os seus inicios. As primeiras vistas dos irmáns Lumière xa se achegaban, desde un punto de vista documental, á vida dos traballadores e operarios, como en *La Sortie de l'usine Lumière a Lyon* (Lumière, 1895)¹. O traballo é un eixo que conformou tamén a representación do primeiro cinema da Unión Soviética, como podería ser *Мать / A nai* (Pudovkin, 1926) de Pudovkin². Posteriormente, a falta de traballo ou a loita obreira dentro do mesmo tamén condiciona e protagoniza moitas cinematografías da posguerra, con especial atención ao neorrealismo italiano, con *Ladri di biciclette*³ (De Sica, 1946) e o traballo no centro do relato.

No cinema do neorrealismo o traballo vertebra os filmes, sexa ligado á miseria –a falta do mesmo– ou ao perigo –por ser un traballo que require dun determinado empeño físico–. Entendido como unha prestación de man de obra a cambio dunha retribución, o traballo toma moitas formas ao longo do cinema da primeira posguerra, entre 1945 e 1952 (con *Umberto D*⁴ considerada como película final do movemento). Poderíase chegar a trazar unha historia do cinema a partir da representación do traballo e os distintos temas que saca á luz. Ao longo desta, a cuestión dos dereitos laborais, a vida da clase obreira e os operarios da fábrica tiveron a súa atención, sempre dun xeito comprometido ou considerado serio.

No contexto de actual crise económica, é pertinente observar como o cinema se enfronta a esta cuestión

¹ *La salida de los obreros de la fábrica Lumière. Emplegarase o título orixinal de cada filme e mencionarse, nunha nota, a tradución que se fixo coa estrea española do filme*

² *La madre*

³ *Ladrón de bicicletas*

⁴ *Umberto D* (De Sica, 1952)

e de que xeito mudou a lectura que se pode facer de anos atrás cara hoxe. Neste sentido, a representación dentro do cinema popular pode traer novas ideas ao debate. As lecturas sobre a socioloxía do traballo que se fan no cine tenden a asociarse a obras que parten de posturas máis militantes e sociais. Tomando os filmes como un obxecto de linguaxe e un lugar de representación, cómpre preguntarse, existe un cinema popular que tente explorar esta cuestión? Pode achegarse a comedia, nacida coa pretensión de chegar a un público de masas, a esa problemática? Dous exemplos son interesantes neste contexto e poñen tamén en contraposición dúas formas de facer cinema en Italia: o vórtice de sobreprodución dos anos 60 e 70, con 280 producións propias estreadas no 1972 (Brunetta, 2003: 404), fronte aos actuais números –máis reducidos e de menor impacto xeral, pero cunha produción máis coidada–. Estas obras son *Il Sindacalista* (Salce, 1972)⁵ e *Quo Vado?* (Nunziante, 2016)⁶. Cal é a lectura que fan do traballo asalariado? Cales son as bases dos dereitos laborais que ensinan? É o desemprego un medo?

DESENVOLVEMENTO

NOTAS SOBRE O NEORREALISMO NO CONXUNTO DO CINEMA ITALIANO

O neorrealismo, cun sistema estético que bebe do naturalismo, é unha fonte que impregna toda a representación italiana e europea das clases traballadoras no cine. O grao de realidade pesa sobre outros polos e impregna as novas lecturas. Desde *Ladri di biciclette* ata *La terra trema* (Visconti, 1948)⁷, de Visconti, os filmes neorrealistas preséntanse moi arraigados nunha realidade e nun contexto, como expositores e rexistro dun momento histórico específico.

O traballo, entendido como traballo asalariado –unha prestación de man de obra durante un número de horas a cambio dun salario–, impregna a idea de realidade que emana do neorrealismo. De Sica, Visconti, ou os primeiros Antonioni e Comencini dirixían unhas propostas nas que a problemática do traballo no día a día das clases subalternas⁸ formaban o discurso e a trama. O movemento neorrealista acostuma a ser delimitado por motivos extracinematográficos ou non pertencentes ao estatuto das imaxes. Entre estas razóns menciónanse o uso de actores non profesionais ou a vontade de mostrar aos personaxes dentro do seu “propio universo ideolóxico”. O traballo é aquí unha vía que se explora ao longo de todo o neorrealismo, con Luchino Visconti e Roberto Rossellini como claros expoñentes, ata as vangardas posteriores, cos exemplos de Pier Paolo Pasolini ou a obra de Elio Petri. Actualmente, directores como Daniele Lucchetti, ou mesmo Nanni Moretti, en menor medida, manteñen viva esa tradición. É unha cuestión á cal o cinema se enfronta desde a perspectiva dos dereitos do traballador e das conquistas sociais, así como recentemente son outro xeito de tratar a inmigración e a man de obra non cualificada, con *La nostra vita* (Lucchetti, 2011)⁹ como un dos filmes máis significativos.

Historicamente, estes relatos da ficción contribúen a xerar un imaxinario concreto sobre o que comporta o traballo, un discurso de “imaxes compartidas” que axudan a ordear o universo social da comunidade (Anderson, 1983). O neorrealismo trouxo consigo a unha visión concreta do traballo. Estas imaxes constrúen a percepción social de como son as xornadas laborais, como é o traballo nunha fábrica ou cal é a relación entre os propietarios dos medios de produción e aqueles que os traballan. Anderson emprega o termo de “comunidade imaxinada” para definir os mitos fundacionais da nación e a conciencia da mesma, que ligamos tamén ao imaxinario social. O termo imaxinario, empréstado da socioloxía, úsase para definir o “banco de imaxes” que lle dan sentido á comunidade (Baeza, 2000). Unha rede simbólica de imaxes que constrúen unha idea de comunidade, un marco mental que orienta a vida en sociedade. Deste xeito, as obras cinematográficas condicionan este marco mental, constrúen un imaxinario e contribúen a un “relato cultural” concreto (Burke, 2004: 149) que se repite na sociedade, entendido como a narración que os membros da comunidade contan sobre si mesmos.

Do propio neorrealismo que nace tras a ditadura de Mussolini e a miseria que deixou o período da guerra, no cine italiano fraguase unha corrente ou filón denominado “neorrealismo rosa” (*neorealismo rossa*). Este filón considerouse unha deriva e unha renuncia á realidade, cuxa peza inaugural foi *Pane, amore e fantasia*

5 *El Sindicalista*.

6 *Un italiano en Noruega*

7 *La tierra tiembla*

8 *Clases subalternas, segundo a definición de Gramsci, os “excluídos, marxidados e non-dominantes”, son “as masas populares que non deixarán pegada nos documentos históricos do pasado” (Gramsci, 1934: 129)*

9 *Sen estrea en España, o filme recóllese sempre co título orixinal*

(Comencini, 1953)¹⁰, dirixida polo mesmo Luigi Comencini que cinco anos antes rodara *Proibito rubare*¹¹ (Comencini, 1948). O neorrealismo rosa supera ao “melodramma all’italiana”¹² de inicios da década e constitúe o inicio dunha grande produción de cine popular (Micciché 1995). Este cine adopta matices máis populares mediante un “ton vodevillesco” que se insire nunha “política de xéneros clásica” (Quintana, 2003: 179). Considérase un punto de inflexión no que o cine abandona a súa vertente de realismo e neorrealismo, en *sensu stricto*. Deste xeito, no cinema italiano conviven, entre outras cousas, un cinema que responde á política de autores e un cine de filóns.

Tras o miracolo económico do 1958 e a industrialización total do país, a industria comeza a responder á “ditadura” de dous códigos: o do xénero e o dos filóns (Micciché, 1980). Lino Micciché define os filmes dos anos 50 como netamente “populares e parroquiais”, mentres que nos anos 60 a ideoloxía muda á da “triumfante pequena burguesía” (Micciché, 1995: 91-98). Micciché actualiza un pouco a lectura que o crítico Vittorio Spinazzola fixo sobre o cinema popular, xa que chegou a dicir que se fai un cine italiano que trata o pobo como suxeito, mentres que hai outro que é “para o pobo” (Spinazzola, 1985)¹³. O “relato cultural” mudou nesta década e pasou da miseria á opulencia. As obras culturais conforman así unha interpretación de significados que os membros dunha comunidade adoptan no plano simbólico e serven para concederlle sentido a certas producións de significado.

Neste sentido, o ensaísta e crítico Giacomo Manzoli volve ler a Antonio Gramsci para tratar o cinema popular. Nos cadernos do cárcere, Gramsci estuda a literatura italiana e critica os puntos de vista “paternalistas” que impregnan as obras máis folclorísticas (Gramsci, 1935: 37) e articula o termo nacional-popular. Manzoli recupera o escrito para falar dos tres presupostos das industrias culturais: “o ideolóxico, o estratéxico e o teleolóxico” (Manzoli, 2012: 38-39). Neste último encaixaría unha cultura de masas, sendo esta a “expresión directa da ideoloxía da cultura burguesa (...) e pequeno burguesa” (Manzoli, 2012: 39), un sistema que naturaliza esta mesma visión do mundo. Por outra banda, está a noción de que a clase obreira, en tanto que consumidores dese cine, tense que ver representada na produción popular, fronte á produción industrial burguesa (Argan, 2004: 19).

ELECCIÓN DO CORPUS FÍLMICO E CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN

“Lavoro sì, ce n’era, ma solo per gli impiegati degli uffici a collocamento ai disoccupati”¹⁴.

Nesta lóxica binaria, é interesante a recuperación de certo cine popular para ver como trataban estas realidades. O caso de *Il Sindacalista* é curioso porque trae a acción ao interior dunha fábrica, mentres que o grande conflito da historia, máis alá dos persoais, responden á loita obreira. O filme está producido no 1972, nunha década de ruptura, onde se produce unha caída da moeda, as reformas laborais son deficitarias e reestrutúranse as grandes fábricas do país. Cinematograficamente, sae un ano despois de *La classe operaia va in paradiso*¹⁵ (Petri, 1971). Na década existían loitas organizadas ante a inacción do Estado fronte á crise do traballo, coma Potere Operaio ou Lotta Continua, que optan polo bloqueo da produción (Tari, 2016). A resposta ante esta organización chega a ser a prohibición de manifestacións públicas en Roma a finais da década, baixo o goberno de Aldo Moro. Neste contexto de fortes loitas obreiras, o filme estrutura a súa trama en torno a esa realidade, mostra o bloqueo da produción e as folgas.

Por outra banda, *Quo vado?* tamén toma unha cuestión real da política italiana do momento, a posible supresión de competencias ás distintas provincias e unidades administrativas na procura dun Estado máis centralizado, unha medida para reducir custos e burocracia. Nun contexto de crise e recesión, cunha Italia que foi mudando de primeiro ministro sen previas eleccións (Mario Monti, Enrico Letta ou Matteo Renzi), no 2014 o goberno de Renzi aprobou a supresión das provincias polo aforro de gasto administrativo que supuñan. Ao mesmo tempo, a obra centra as aspiracións do protagonista en ter un traballo fixo nun con-

10 *Pan, amor y fantasía*. Cronoloxicamente, estréase no ano que se considera que comeza o miracolo económico italiano, cando a economía do país medra sen parangón

11 *Proibido robar*

12 *Filmes de éxito, producidos na súa maioría pola Titanus, en torno a melodramas románticos*. *Catene* (Matarazzo, 1950), de Raffaello Matarazzo, é a película máis singular

13 “*Si fanno o film sul popolo o film per il popolo*” (Spinazzola, 1985: 7)

14 “*Traballo sì, había, mais só para os empregados das oficinas de colocación de emprego*”, frase dita polo protagonista, Saverio Ravizzi, ao inicio do filme en referencia á situación laboral da cidade de Roma cando se muda alá desde Sicilia

15 *La clase obrera va al paraíso*

texto onde a taxa de desemprego non fixo máis que medrar desde o inicio da crise económica do 2008, que dá lugar á Italia do “jobs act”¹⁶. Fronte ao 7,8% de desemprego total no 2007, as cifras cando se fai a película están nun 12,7% no 2014 ou nun 11,9% no 2015 (ISTAT, 2020)¹⁷.

Nesta liña, existirían outros exemplos de comedias populares que teñen ao traballo no centro, como *Poveri ma belli*¹⁸ (Risi, 1956), de Dino Risi, ou *Il ragazzo di campagna* (Castellano e Moccia, 1984), de Franco Castellano e Giuseppe Moccia, mais o texto ocúpase das dúas obras mencionadas anteriormente porque representan tamén dúas formas de contrapoñer o paradigma do traballo. Se ben houbo máis crises económicas no medio, é interesante ver como as recesións económicas dos 70 e a iniciada no 2008 dialogan entre si na configuración dos personaxes principais. Ambas obras contrapoñen o cambio de paradigma no traballo: nos 70 estaba o “obreiro-masa” (Tronti, 2012)¹⁹, a figura do obreiro non cualificado que emigra do sur ao norte de Italia, e había unha sorte de revolta e vindicación de dereitos, así como o tipo de traballo era completamente material; no novo século a realidade muda completamente, o traballador busca a estabilidade dentro dun conformismo no que xa considera ter acadados todos os dereitos, así como o traballo tende a ser inmaterial (Hardt e Negri, 2004: 29). Mentres o obreiro protagonista 1972 tiña aínda todo por reclamar, o traballador do 2014 busca manterse.

Il Sindacalista é un filme protagonizado por Lando Buzzanca, un actor cómico moi prolífico nas décadas dos Sesenta e Setenta, que ten traballado con Alberto Lattuada, Pietro Germi ou Pasquale Festa Campanile, e protagonizaba a meirande parte dos filmes pertencentes ao filón da *comedia sexy* (Micciché, 1995), como *Il mirlo maschio* (Campanile, 1968)²⁰. Os seus papeis adoitan responder a un arquetipo de home perdedor, profundamente machista e falto de sorte que acaba introducido en situacións extraordinarias, así como ao arquetipo de home do sur italiano, tan estereotipado neste cinema, caracterizado por ser “bruto” e vulgar.

O director, Luciano Salce, ten feito algunha comedia política, como *La pecora nera*²¹ (Salce, 1968), e o seu primeiro filme é unha comedia ambientada na Segunda Guerra Mundial, *Il Federale* (Salce, 1961)²². Sempre enmarcado dentro do cine popular, aínda que con temáticas moi variadas, o seu maior éxito chega no 1975 coa adaptación do personaxe Fantozzi, creado por Paolo Villaggio, no filme *Fantozzi*²³ (Salce, 1975). Ao mesmo tempo, o guión do filme está asinado pola parella profesional de Castellano e Pippolo, guionistas moi produtivos da época que traballaban sempre no terreo da comedia popular, colaborando especialmente con Totò.

Retomando a obra que nos ocupa, *Il Sindacalista* é un filme no que un cotizado director de comedia e un actor de éxito popular fan humor da situación dos traballadores das fábricas e da actividade sindical. Con *La classe operaia va in paradiso*, Elio Petri xerara un relato que pon en cuestión a figura do operario masa. Nesta peza, o personaxe de Gian Maria Volontè é un peón máis que toma conciencia da súa condición de obreiro cando ten un accidente na fábrica, na que traballaba sen descanso.

Neste sentido, *Il Sindacalista* funciona como contraposición, xa que o protagonista, Saverio Ravizzi –Buzanca– é consciente da loita de clases desde o inicio do filme, onde en poucos minutos narra a necesidade de emigrar do pobre Sur ao rico Norte, na busca de traballo. Ravizzi é un sindicalista que non se adhire a ningunha organización e que está sempre loitando polos dereitos dos seus compañeiros e del mesmo, ata o punto de ser insistente de máis. As súas intervencións como abandeirado da loita obreira son motivo de suspiros e burla por parte dos seus compañeiros, que están cansos del.

O conflito central da peza vén no segundo acto, cando o “patrón” decide que quere vender a compañía ao mellor comprador alemán e, para iso, debe facer que o resto de accionistas renuncien aos seus valores. Para iso, decide apoiar unha folga convocada por Ravizzi que acaba converténdose nunha ocupación da propia fábrica por parte dos operarios. Deste xeito, o xefe xera un “sindacato giallo”, servíndose das demandas dos

16 A reforma do traballo estrela do goberno de Renzi que flexibilizou o mercado laboral. É un acrónimo de “Jumpstart Our Business Startups Act”.

17 No 2012 chega a 11,8%, sendo o primeiro ano onde supera os dez puntos.

18 *Pobres, pero guapos*

19 *O Operario-massa no nome italiano, termo descrito por Mario Tronti*

20 *El mirlo macho*

21 *Yo soy la oveja negra*

22 *El federal*

23 *Desventuras de un funcionario*

seus traballadores para favorecer os seus propios intereses.

O filme emprega a figura de Ravizzi como vía para o humor, nunha visión satírica das demandas sindicalistas. Porén, a obra tampouco simpatiza co xefe da fábrica, a quen pinta como un mentireiro sen escrúpulos.

Existe no filme unha representación da comunidade? De que xeito colaboran entre si os traballadores? A peza encárgase de facer unha representación moi estereotipada dos seus personaxes, a través do acento siciliano da esposa, por exemplo, xera un espazo de “seguridade” do sur fronte ao frenético ritmo do norte. Aínda que Saverio busca fuxir deste espazo familiar, onde o acento da súa terra estando fóra dela só lle produce repulsa. Os personaxes constrúen un “universo ideolóxico”²⁴ e unha comunidade propia a partir da procedencia.

Por outra banda, os traballadores aparecen habitualmente en contextos de grupo, creando comunidades en torno ás horas do xantar. Porén, estes individuos non teñen unha esencia de seu como personaxe e oscilan entre si, funcionando como parte dunha multitude. Son “moitos en tanto moitos que «non comparten sentirse na propia casa»” (Virno, 2016: 34).

Por outra banda, *Quo Vado?* é a cuarta colaboración entre o cómico e guionista Checco Zalone e o director Gennaro Nunziante. Unha parella de éxito que, desde *Cado dalle nubi* (Nunziante, 2009)²⁵ no 2009, ten feito novas marcas de beneficios con cada filme que estrean. Neste sentido, *Quo Vado?* foi un éxito rotundo.

No contexto de desemprego italiano do 2014, o protagonista, Checco, é un funcionario que traballa na súa delegación provincial, cumprindo a súa máis tenra aspiración de rapaz: “fare il posto fisso”²⁶. Desde a Administración buscan conseguir que renuncie ao seu traballo/“posto fisso” para reducir gastos, mais el nunca desiste e ten que aceptar que o trasladen a destinos cada vez máis afastados, rematando en Noruega. Porén, a pesar do que todos pensan del, Checco adáptase perfectamente a todos os novos espazos. Na súa insistencia en facer comedia do traballo de funcionario e da estabilidade laboral, o filme convértese nunha irónica defensa do mesmo, coa representación dunha sociedade onde non hai máis seguridade que a dun traballo indefinido, onde as condicións son inmejorables.

É preciso falar de certo estatus da sociedade italiana para poñer en contexto as pezas aquí mencionadas. As mutacións da Italia post-miracolo economico pódense resumir nos seguintes elementos expostos por Francesco Alberoni (Manzoli, 2012: 49-55): o ascenso das clases “inferiores” aos horizontes de consumo e a sucesiva inestabilidade do concepto de status; unha negación dos estratos sociais tradicionais que xera novos modelos de consumo; a resistencia fronte a todos estes cambios; a xeración unha sorte de simbiose entre o capitalista e o traballador, onde o produtor e o consumidor converxen nun mesmo obxectivo.

ANÁLISE

DOUS OBREIROS REPRESENTADOS NO CINEMA POPULAR?

Il Sindacalista mostra como a Italia posterior ao 1958 non chegou a cumprir coas súas promesas e como, coa nova década, o paradigma das clases inferiores apenas mudou. As novas clases obreiras teñen uns novos horizontes de consumo, mais esa figura de capitalista non muda do xeito que se espera e, polo tanto, o traballador non cumpre con todas as súas expectativas, non acada o nivel de “italiano medio”. Salce representa así unha sociedade que non chegou a superar as expectativas que tiñan para si como comunidade e como a seguridade de estar dentro dela non alcanzou o esperado. Con estas obras, o cine axuda a representar a realidade e a buscar outras realidades, conseguindo xerar así outras preguntas (Casetti, 1994).

Con respecto á representación, estas obras de cine popular contraponen dúas formas de entender o traballo, aínda que o de Checco non se trate completamente do traballo inmaterial que define Antonio Negri (Hardt e Negri, 2004). Porén, Saverio realiza un traballo repetitivo, material, de fábrica e sen preparación; mentres que Checco enfróntase a un estatuto de traballo abstracto, onde as formas de produción variaron. Do traballo material ao inmaterial.

²⁴ Segundo a terminoloxía empregada por Roberto Rossellini para falar do propio neorrealismo

²⁵ Sen estrea no Estado

²⁶ “Ter un posto permanente” ou ser funcionario

Por outra banda, na cuestión de concibir o traballo como un camiño máis cara a dignidade da persoa, non só para a mera subsistencia, ambos filmes teñen lecturas diverxentes. Por unha banda, Saverio é un idealista que concibe que o traballo debe ser doutro xeito, mais todos os seus compañeiros e a súa realidade consideran o traballo como un medio non só de subsistencia, senón que pode ser unha fonte de valor persoal²⁷. No caso de Checco, o traballo é mera subsistencia para poder gozar doutra tranquilidade durante o ocio²⁸, mais o seu pensamento sobre o mesmo remata cambiando. Na primeira parte do filme, o traballo é un trámite para conseguir vivir dun xeito, mentres que, a medida que o discurso da familia gaña enteiros, o traballo pasa a ser secundario. Porén, non é esa a súa lectura final, xa que Checco escolle o amor por enriba da seguridade laboral, posto que o filme contrapón as nocións do amor e o traballo.

Desde o nivel da posta en escena (Casetti e Di Chio, 1990: 126-127), a realidade material de Checco é a dunha vida acomodada no pobo de orixe. A comunidade inicial é a súa familia, mais non hai unha comunidade máis alá desta noutro tipo de afectos ou relacións. No caso de Saverio, unha comunidade é a dos compañeiros da fábrica, mentres que outra é a familia.

Ao mesmo tempo, estamos ante unha representación da fábrica e do entorno obreiro que dista moito da masa informe habitual e da masa que se pode ver en *La classe operaia va in paradiso*. Na obra de Salce as mobilizacións dos traballadores son unha constante: ábrese e péchase con manifestacións. De feito, a representación da protesta, cun plano xeral moi aberto onde os traballadores camiñan xuntos, pon o énfase no seu carácter de multitude que deriva en individuo, xa que non partillan a mesma causa.

Estas decisións son un recurso humorístico máis, por unha banda, a manifestación que abre o filme a modo de analepse é un recurso co que mostrar a soidade dos ideais de Saverio; mentres que na última mobilización, o acto vólveselle na contra, xa que está sendo empregada polo patrón ao seu favor.

Por outra banda, os corpos protagonistas non responden a canons de beleza imperantes en cada momento, mais si que responden a unha masculinidade clásica. Os roles de xénero están moi marcados en ambas obras. Mentres Lando Buzzanca non responde ao canon italiano, si que se trata do home de familia que debe prover –aínda que no camiño falte a estas responsabilidades–, así como Checco Zalone deixa atrás unha masculinidade que menospreza ás mulleres –máis alá de súa nai– para poder conseguir o seu obxectivo.

En cuestión de “multitude”, no filme atópanse elementos como o “temor” e o “reparo” dentro da comunidade (Virno, 2016: 26-28). Unha vez sorteada a dicotomía entre medo e seguridade, a masa dos obreiros escolle manifestarse para pertencer a unha comunidade máis segura, grazas á súa forza de grupo. Fóra del está a angustia e o temor, mais ante esa posibilidade do descoñecido, entra a organización para buscar a seguridade, garantida pola comunidade. As pezas danlle continuidade a un “relato cultural” institucional onde o traballo concede valor e acceso a novas oportunidades. As imaxes xeradas son compartidas polo groso do público, xa que narra problemáticas similares ás da sociedade (dereitos, salario xusto e traballo indefinido para a conciliación).

Neste sentido, a representación de *Quo Vado?* é unha satirización total desta batalla interior do individuo, xa que Checco está disposto a facer absolutamente todo por mor de seguir pertencendo a esa comunidade: traballar con animais, irse a lugares remotos e aceptar calquera tipo de condición. O arquetipo de Checco só existe dentro da comunidade e estar fóra dela significa renunciar á seguridade, algo que só está disposto a facer por unha relación amorosa, o último valor do filme. O conflito céntrase na comunidade á que quere pertencer Checco, á da sociedade traballadora e normalizada ou á idealista.

Checco é así un personaxe plano: coñece unha comunidade e busca a súa seguridade dentro dela por todos os medios posibles. É o individuo da multitude como “resultado final” dun proceso despois do cal non queda máis nada. A masa ten un carácter indiferenciado que lle confire á multitude “pluralidade”, mais non individualidades (Virno, 2016: 74). Porén, Checco renuncia a esta seguridade da comunidade e sae dela a

27 É unha idea que se entronca coas teorías do operaismo expostas por Mario Tronti e que desenvolve en distintos escritos revistas dos anos 60, como *Quaderni Rossi*.

28 Algo que entronca máis coas ideas de Anthony Giddens expostas nas últimas décadas do século pasado (Giddens, 1982): o traballo con enfoque na retribución.

todos os niveis: deixa o seu traballo, deixa a súa casa e deixa o seu país. No filme, a solución é abrirse ao amor, renunciar á seguridade e incluírse nunha nova comunidade. A familia e o amor son a redención final do personaxe.

Ambas pezas constrúen un imaxinario que adopta elementos da realidade do momento. A emigración do sur ao norte, a falta de dereitos na fábrica, a manifestación ou o traballo indefinido como horizonte para unha vida segura. Unhas imaxes compartidas cun punto de referencia na actualidade e que contribúen a un imaxinario do real.

Estamos ante dous obreiros no cinema popular? Na construción simbólica da realidade (Casetti, 1994) que fan estas obras, os dereitos laborais son o tema que destaca nas forzas que moven aos personaxes. A consecución dunha vida máis cómoda a través dun traballo máis seguro e mellor remunerado é a aspiración da clase obreira de *Il Sindacalista*, así como a reivindicación da loita obreira deses anos. Pola súa banda, *Quo vado?* xoga coa aspiración dun emprego indefinido, nun contexto de desemprego crecente, como forza que valida as accións do protagonista. Deste xeito, este cinema popular non se mostra alleo á realidade social do momento.

CONCLUSIÓN

O cine, especialmente no contexto europeo da posguerra, funcionou como conformador de identidades. A través dos seus valores e representación xéranse comunidades (Anderson, 2005). Neste sentido, Gian Piero Brunetta explica o seguinte:

È evidente che non si era trattato solo di scoprire valori esistenti, ma di farli nascere da zero, di scoprirli in comune, vederli rifiorire dopo la catastrofe di un sistema nel quale milioni di italiani avevano creduto e si erano riconosciuti (Brunetta, 1996: 13)²⁹.

É así que a comedia é capaz de aglutinar e xerar comunidades imaxinadas (Patriarca, 2015: 9-14), a través da súa natureza humorística e do seu ritmo a base de gags. A comedia popular non tenta expresar, porén, a sociedade desde uns termos de representación estritos ou respectuosos, senón que adoita acoller certos elementos identitarios para a súa esaxeración e uso esperpéntico. O xénero cómico contribuíu á construción dun relato no que os membros se vían máis ou menos representados. Así certas comedias populares conseguen achegarse a un público obreiro dun xeito que películas que responden a outros estatutos non fan. Fronte a reprodución dunha realidade allea, estes exemplos achéganse a outro tipo de enunciados.

Existe unha representación dunha comunidade dentro dos filmes? Especialmente no caso de *Salce*, a cuestión de representar unha comunidade máis alá da visión idealista do protagonista é unha constante, xa que Saverio é único dentro do magma dos personaxes. Diferénciase da súa familia por aspiracións, dos seus compañeiros de traballo pola loita e dos seus compañeiros sindicais tamén pola diverxencia de praxe e opinións. Neste sentido, o personaxe vive illado das outras realidades e o seu idealismo sepárao deles, dun ou doutro xeito. Pola contra, no caso do filme contemporáneo, *Checco* vive illado cun único obxectivo de manter ese “posto fisso”, nada ten sentido máis alá de pertencer a esa selecta comunidade do traballo indefinido.

As dúas comedias populares do texto constrúen unha reprodución que parte da realidade e busca a complicidade a través desa natureza humorística. Ambas pezas quedan como unha sorte de testemuñas populares, rexistran elementos específicos dunha historia recente e crean conflito a través da propia realidade material e nacional, constituíndo unha sorte de documento e arquivo esaxerado. Ámbalas dúas obras poñen en conflito tamén a concepción capitalista do traballo como xerador de valor e de valorización de si mesmos, mediante os camiños dos seus personaxes esta visión deixa de ser unívoca e tende a ramificarse. Máis alá da dignidade da persoa, o corpus fílmico pon en valor o traballo como xeito de subsistencia, se ben ten que responder a unhas condicións concretas. Ambas contribúen a crear un imaxinario onde o traballo é preciso para a subsistencia, mais no que a sociedade segue tendo contas pendentes para poder garantir o acceso. Na lectura histórica dos filmes, os dereitos dos traballadores mudaron, mais a necesidade do traballo para a vida en sociedade é a mesma.

29 *È evidente que non se tratara simplemente de descubrir valores que xa existían, senón de facelos nacer da nada, de descubrilos en común, velos florecer despois da catástrofe dun sistema no cal millóns de italianos creran e se sentiran recoñecidos.” Tradución propia.*

Pódese dicir que este cine popular que xoga cos límites da representación e chegan a ser cadanseu arquivo dun momento e dun xeito de entender a problemática do traballo. O desemprego é o maior temor dos seus personaxes, un temor que expulsa da sociedade. Mostran unha realidade social tanxible e concreta onde o traballo é aínda unha cuestión que merece ser debatida, precisamente por non estar garantida no marco desa sociedade. O cine popular consegue unha produción de significado que, no terreo do simbólico, conseguen achegarse a problemáticas do social.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Benedict. 1983 [2005]. *Comunitats imaginades. Reflexions sobre els orígens i la propagació del nacionalisme*. Valencia: PUV/Afers.
- Argan, Giulio Carlo. 2004. "El arte moderno como arte popular". En Fratini, Francesca (Ed.). *Arte moderno popular*. Sevilla: Editorial Doble: Pp. 15-28.
- Baeza, M. 2000. *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Sociedad Hoy.
- Brunetta, Gian Piero (a cura di). 1996. *Identità italiana e identità europea nel cinema italiano dal 1945 al miracolo economico*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Brunetta, Gian Piero. 2003. *Guida alla storia del cinema italiano. 1905-2003*. Turín: Einaudi.
- Burke, P. 2004. [2008]. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Casetti, Francesco. 1994. [2003]. *Teorías del cine. 1945-1990*. Madrid: Cátedra.
- Casetti, Francesco, e Di Chio, Federico. 1990. [2003]. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, Anthony. 1982. [2000]. *Sociología*. Barcelona: Alianza.
- Gramsci, Antonio. 1934 [1999]. *Cuadernos de la cárcel, Tomo 5*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, Antonio. 1935 [2000]. *Cuadernos de la cárcel, Tomo 6*. México: Ediciones Era.
- Hardt, Michael e Negri, Antonio. 2004. *Multitude. War and democracy in the age of Empire*. Nueva York: The Penguin Press.
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. 2020. «Tasso di disoccupazione : Dal I 1977 - età.» *Serie storiche ISTAT*. Em: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCU1 (último acceso: 5 de xuño de 2020).
- Manzoli, Giacomo. 2012. *Da Ercole a Fantozzi. Cinema popolare e società italiana dal boom economico alla neotelevisione (1958-1976)*. Pisa: Carocci Editore.
- Micciché, Lino. 1980. *Cinema italiano degli anni 70*. Venezia: Marsilio.
- Micciché, Lino. 1995. *Cinema italiano: gli anni '60 e oltre*. Venecia: Marsilio.
- Patriarca, Silvana. 2015. *Italianità: La costruzione del carattere nazionale*. Bari: Editori Laterza.
- Quintana, Àngel. 2003. *Fabulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona: El Acanalado.
- Spinazzola, Vittorio. 1985. *Cinema e pubblico. Lo spettacolo filmico in Italia 1945-1965*. Roma: Bulzoni.
- Tari, Marcello. 2016. *Un comunismo más fuerte que la metrópoli. La Autonomía italiana en la década de 1970*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Tronti, Mario. 2012. "Nuestro operaismo". Em *New Left Review*, nº 73: Pp. 102-120.
- Virno, Paolo. 2016. *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

FILMOGRAFÍA

- Campanile, Pasquale Festa. 1968. *Il mirlo maschio*. Italia: 110'.
- Castellano, Franco e Moccia, Giuseppe. 1984. *Il ragazzo di campagna*. Italia: 92'.
- Comencini, Luigi. 1953. *Pane, amore e fantasia*. Italia: 92'.
- Comencini, Luigi. 1948. *Proibito rubare*. Italia: 99'.
- Lucchetti, Daniele. 2011. *La nostra vita*. Italia: 98'.
- Lumière, Louis. 1895. *La Sortie de l'usine Lumière a Lyon*. Francia: 1'.
- Matarazzo, Raffaello. 1950. *Catene*. Italia: 90'.

Nunziante, Gennaro. 2009. *Cado dalle nubi*. Italia: 95'.
Nunziante, Gennaro. 2016. *Quo Vado?*. Italia: 85'.
Petri, Elio. 1971. *La classe operaia va in paradiso*. Italia: 125'.
Pudovkin, Vsévolod. 1926. *La madre*. Unión Soviética: 88'.
Risi, Dino. 1956. *Poveri ma belli*. Italia: 101'.
De Sica, Vittorio. 1948. *Ladri di biciclette*. Italia: 93'.
De Sica, Vittorio. 1952. *Umberto D.* Italia: 84'.
Salce, Luciano. 1961. *Il Federale*. Italia: 97'.
Salce, Luciano. 1968. *La pecora nera*. Italia: 102'.
Salce, Luciano. 1972. *Il Sindacalista*. Italia: 108'.
Salce, Luciano. 1975. *Fantozzi*. Italia: 108'.
Visconti, Luchino. 1948. *La terra trema*. Italia: 152'.

ENCONTROS DE CINEMA

8º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL
DE CINEMA DE VIANA 2019

ISBN 978-989-54416-7-9



9 789895 441679

design by publicitio