

# 4<sup>a</sup> CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA ENCONTROS DE CINEMA 2015

MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

BARBARA RODRIGUES BARBOSA

NADIA DE M. B. MAZZARIOL

MARIA CELESTE CANTANTE

RAFAEL GOMES FILIPE

CLAUDETE MORENO GHIRALDELO

ROSA MARIA SEQUEIRA

FOUAD NEJMEDDINE

J. ANTÓNIO MOREIRA

PEDRO BRANCO

COORDENAÇÃO

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

CARLOS EDUARDO VIANA

DANIEL MACIEL

# ENCONTROS DECINEMA

4º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE  
CINEMA DE VIANA 2015

COORDENAÇÃO

José da Silva Ribeiro

Carlos Eduardo Viana

Daniel Maciel

Capa: publiSITIO

ISBN 978-989-97504-9-4

AO NORTE – ASSOCIAÇÃO DE PRODUÇÃO E ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL

# COMISSÃO CIENTÍFICA

**ANA ISABEL SOARES**, AIM-Associação de Investigadores da Imagem em Movimento

**ANA LUIZA CARVALHO DA ROCHA**, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**ANABELA MOURA**, Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**ANTÓNIO CARDOSO**, Escola Superior Agrária-Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**ANTÓNIO DA COSTA VALENTE**, Universidade de Aveiro, Cineclube de Avanca

**ARLETE DOS SANTOS PETTRY**, ECA / USP–Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo  
Bienvenido León, Universidad de Navarra

**CARLOS ALMEIDA**, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**CARLOS MENDES**, Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**CASIMIRO ALBERTO PINTO**, CEMRI - Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta

**CÉLIA SOUSA VIEIRA**, ISMAI-CEL-CELLC

**CLÁUDIA MOGADOURO**, Educomunicação, Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), ECA-USP

**CORNELIA ECKERT**, Núcleo de Antropologia Visual e Banco de Imagens e Efeitos Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**ELISABETE BULLARA**, CINEDUC, Rede Kino

**FERNANDA AGUIAR MARTINS**, UFRB–Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**GABRIEL OMAR ALVAREZ**, Universidade Federal de Goiás

**GLAÚCIA DAVINO**, Historia de Roteiristas, Universidade Presbiteriana Mackenzie

**JORGE CAMPOS**, ESMAE, Instituto Politécnico do Porto

**JOSÉ DA SILVA RIBEIRO**, CEMRI - Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta

**MANUELA PENAFRIA**, Universidade da Beira Interior, LABCOM

**MARGARITA LEDO ANDIÓN**, Universidade de Santiago de Compostela

**MARIA DO CÉU MARQUES**, CEMRI - Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta

**MARIA TERESA TORRES PEREIRA DE EÇA**, Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

**MARÍA YÁÑEZ ANLLO**, Universidade de Santiago de Compostela

**MARIANO BÁEZ LANDA**, CIESA - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio Multimedia en Antropología.

**NELSON ZAGALO**, Universidade do Minho

**PEDRO PEREIRA**, Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**PEDRO SENA NUNES**, ETIC - Escola de Tecnologias, Inovação e Comunicação e ESMAE - Instituto Politécnico do Porto

**RENATO ATHIAS**, Laboratório de Antropologia Visual - Universidade Federal de Pernambuco

**ROSANE VASCONCELOS ZANOTTI**, UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

**SÉRGIO BAIRON**, ECA / USP – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo

**SÍLVIA AGUIAR CARNEIRO MARTINS**, AVAL - Laboratório Antropologia Visual em Alagoas, Universidade de Alagoas

# COMISSÃO ORGANIZADORA

## **AO NORTE**

Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel, Rui Ramos

## **CEMRI - MEDIA E MEDIAÇÕES CULTURAIS DA UNIVERSIDADE ABERTA**

José da Silva Ribeiro, Casimiro Pinto

## **ESE - IPVC**

Anabela Moura, Carlos Almeida

## **COORDENAÇÃO GERAL**

José da Silva Ribeiro, Carlos Eduardo Viana, Daniel Maciel

# ORGANIZAÇÃO

Associação AO NORTE, CEMRI – Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A Conferência Internacional de Cinema de Viana teve lugar na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, nos dias 7 e 8 de maio de 2015, e ocorreu no âmbito dos XV Encontros de Cinema de Viana.



# APRESENTAÇÃO

## CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA DE CASTELO

A parceria entre Centros de Investigação, Universidades e organizações locais constituem-se excelentes formas de extensão universitária e de desenvolvimento de programas de cooperação. No entanto, a redução de financiamentos, pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, dos Centros de Investigação limitou neste ano de 2015 a participação de muitos inicialmente inscritos no programa da conferência. Assim a participação na conferência decorreu a custos exclusivos dos participantes. O Centro de Estudos das Relações Interculturais, através do Grupo de Investigação Media e Mediações Culturais em colaboração com a Ao Norte - Associação de Produção e Animação Audiovisual asseguram mais uma vez a publicação dos textos considerados relevantes e entregues segundo as normas de publicação. Na presente edição destacamos as comunicações apresentadas no âmbito da relação entre Filosofia e Cinema, que deu origem a programas de extensão na Pontifícia Universidade de São Paulo criados por Maria Constança Peres Pissarra e Bárbara Rodrigues Barbosa em colaboração com José da Silva Ribeiro. Também a temática de Cinema e Género veio para a edição desta publicação através da abordagem do cinema de Fatih Akin da autoria de Nadia Mazzariol da Universidade de São Paulo. A relação cinema e literatura foi este ano mantida pela recente doutora Maria Celeste Cantante que tem mantido a assiduidade nesta conferência de cinema. A abordagem de Psycho de Alfred Hitchcock por Rafael Gonçalo Pimentel Gomes Filipe da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O Cinema e Escola sempre tem merecido uma particular importância nesta Conferência de Cinema. Claudete Moreno Ghiraldelo do Instituto de Tecnologia Aeronáutica apresenta uma instigante experiência pedagógica de trabalho utilizando filmes Cult com jovens das áreas tecnológicas habituados a filmes comerciais explorando quer a análise de discurso quer a psicanálise lacaniana. Finalmente a Rosa Sequeira aborda uma temática particularmente relevante numa Europa de refugiados e emigrantes, fantasmas que regressam à Europa, e um coletivo de 3 autores Fouad Nejmeddine, José António Moreira e Pedro Branco que abordam questões mais instrumentais de utilização do audiovisual no ensino ou no dizer dos autores a criação de “um modelo pedagógico para desconstrução de vídeos (MPDV), no sentido de promover o seu uso eficiente em plataformas digitais”.

A Conferência de Cinema de Viana do Castelo teve muitas outras participações que contribuiram para uma reflexão sobre o cinema como arte, ciência, tecnologia, cultura mas também os contextos sociais, económicos e políticos em que o cinema continuamente se reinventa e que desde a sua invenção foi fruto de uma sociedade que ele reproduz e reinventa. Também o cinema foi à escola em múltiplas perspetivas.

As comunicações aqui apresentadas foram revista e apreciadas por um conjunto de especialistas que contribuiram assim para a presente publicação. Casimiro Pinto do CEMRI – Media e Mediações Culturais da Universidade Aberta, Luiza Pereira Monteiro da Universidade Estadual de Goiás, Thelma Panerai Alves da Universidade Federal de Pernambuco e Fernanda Carlos Borges do SENAC todos em processo de pós-doutoramento em Portugal. Agradecemos aos autores, aos revisores e ao editor a colaboração nesta publicação. Esperamos que publicação contribua para que a conferência se solidifique e contribua para um diálogo profícuo entre investigadores e o público leitor que se expressam na mesma língua sobre a cultura cinematográfica.

José da Silva Ribeiro  
Porto, 05 de fevereiro de 2016

## CONTEÚDOS

ROUSSEAU VAI AO CINEMA .....	9
<i>MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA</i>	
<i>JOSÉ DA SILVA RIBEIRO</i>	
O IDEÁRIO ROUSSEAUNIANO PELA ÓTICA CINEMATOGRAFICA .....	18
<i>BARBARA RODRIGUES BARBOSA</i>	
APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO NO CINEMA DE FATI H AKIN .....	24
<i>NADIA DE M. B. MAZZARIOL</i>	
IDENTIDADE INDIVIDUAL E INDIVIDUAÇÃO NA FAMÍLIA – O DESTAQUE DO PROTAGONISTA NA OBRA LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA .....	33
<i>MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE</i>	
UMA INTERPRETAÇÃO DE PSYCHO DE ALFRED HITCHCOCK COM BASE NUMA GRELHA DE CONCEITOS DE JULIAN JAYNES (COM REFERÊNCIA A OUTRAS GRELHAS JÁ CONHECIDAS) .....	39
<i>RAFAEL GOMES FILIPE</i>	
A INTERPRETAÇÃO DE FILMES CULT POR JOVENS HABITUADOS A FILMES COMERCIAIS .....	51
<i>CLAUDETE MORENO GHIRALDELO</i>	
LITERATURA E CINEMA. O INTERESSE EDUCATIVO DAS PRODUÇÕES PÓS HOLOCAUSTO .....	59
<i>ROSA MARIA SEQUEIRA</i>	
A INTERGRAÇÃO DO FILME EM PLATAFORMAS DIGITIAS: UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A SUA DECONSTRUÇÃO .....	66
<i>FOUAD NEJMEDDINE</i>	
<i>J. ANTÓNIO MOREIRA</i>	
<i>PEDRO BRANCO</i>	



## ROUSSEAU VAI AO CINEMA

MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA

*Departamento de Filosofia da PUCSP*

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

*CEMRI – Media e Mediações Culturais, UAb*

---

MARIA CONSTANÇA PERES PISSARRA

*Doutora em Filosofia, professora do Departamento de Filosofia da PUC/SP, coordenadora do Colóquio Internacional Rousseau 300 anos (setembro 2012 PUC/USP), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Filosofia Política da PUC/SP, pesquisadora associada do Diversitas/FFLCHUSP, editora das Oeuvres Complètes de Jean-Jacques Rousseau, Editions Garnier.*

---

JOSÉ DA SILVA RIBEIRO

*Doutor em Antropologia. Professor de Antropologia e Antropologia Visual, investigador do Centro de Estudos das Migrações das Relações Interculturais, coordenador do GI Media e mediações culturais, Universidade Aberta. Desenvolve atualmente investigação em Antropologia Visual e Hipermedia e em Metodologias audiovisuais digitais participativas de pesquisa. Coordena a rede de grupos de investigação Imagens da Cultura / Cultura das Imagens.*

### RESUMO

Em 2012, por ocasião do 300 aniversário do nascimento de Jean-Jacques Rousseau, Pierre Maillard reuniu à sua volta “cineastas e artistas, cidadãos de Genève e do mundo, jovens estudantes e cineastas de renome” na construção de um “vasto mosaico” de 55 pequenos filmes reunidos na coleção *La faute à Rousseau* organizados em dois eixos temáticos: *Les fruits sont à tous* em que aborda o social e o político e *Dans la vérité de la nature* que trata o íntimo e a fraternidade. Três notas relevantes se nos afiguram neste projeto de passagem de Rousseau ao cinema. Na coleção cada realizador propõe um ponto de vista, uma visão singular, que convida a uma viagem, a uma leitura a uma meditação silenciosa. Essa ideia constituiu uma oportunidade de mergulhar na temática com “criatividade de rigor, invenção e interpretação” juntado a liberdade que o cinema tem com a irreverência dos jovens estudantes das escolas de arte. O programa espalhou-se por todos os continentes e em múltiplos eventos – festivais de cinema, conferências, exposições ou em situações de ensino do cinema, de ciências humanas ou de reflexão / conhecimento da obra de Rousseau e atualização / atualidade das suas interpretações e reinterpretações. Propomo-nos trazer para o espaço desta conferência a apresentação global do projeto e a proposta de exploração dos filmes em situações de ensino do cinema, de ciências humanas e da reflexão sobre a atualidade da obra de Rousseau.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jean-Jacques Rousseau, tricentenário, *la faute à Rousseau*, análise de filmes, ensino.

### ROUSSEAU GOES TO THE MOVIES / ROUSSEAU AND THE CINEMA

In 2012, to mark the 300th birthday of Jean-Jacques Rousseau, Pierre Maillard gathered around “filmmakers and artists, citizens of Geneva and the world, young students and renowned filmmakers” in building a “vast mosaic” of 55 short films grouped at the collection *La faute à Rousseau*. Three notes seem relevant in this project that intersecting Rousseau writes with the movies. In the collection each director proposes a viewpoint, a singular vision, which calls for a journey, a reading at a silent meditation. The idea provided an opportunity to immerse yourselves in this thematic with “rigor creativity, invention and interpretation” combining the freedom that cinema has with the young students of art school’s irreverence. The programme spread to all continents and on multiple events - film festivals, conferences, exhibitions or teaching situations as cinema teaching, humanities or reflection / understanding of the Rousseau’s work and update / actualize their interpretations and reinterpretaions. We propose to bring into the space of this conference the overall presentation of this project and the proposal of using films in teaching situations, such as the teaching of cinema humanities and the reflection about the actuality in Rousseau’s work.

**KEYWORDS:** Jean-Jacques Rousseau, tercentenary, *la faute à Rousseau*, using the films, teaching.

## INTRODUÇÃO

A presente reflexão resulta das produções audiovisuais realizadas no âmbito das comemorações do tricentenário do nascimento de Jean- Jacques Rousseau por jovens “cineastas e artistas, cidadãos de Genève e do mundo, jovens estudantes e cineastas de renome” com a coordenação de Pierre Maillard, iniciador e diretor artístico do programa *la faute à Rousseau*. Surge também da comunicação apresentada no IV Conferência Internacional de Cinema de Viana do Castelo<sup>1</sup> e da proposta de um curso de extensão universitária apresentada à Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Trata-se de uma primeira etapa de um projeto de reflexão aprofundada e desenvolvimento de práticas pedagógicas em que se pretende conhecer, aprofundar, atualizar e aplicar as interpretações e reinterpretações cinematográficas de Rousseau numa perspectiva interdisciplinar – filosofia, cinema, ciências humanas e sociais e educação. Pretendemos com esta iniciativa valorizar os filmes acima referidos e seus realizadores, estudar e compreender as dinâmicas de realização da concepção *La Faute à Rousseau* e seu interesse pedagógico, introduzir as produções audiovisuais e documentais motivadas pelas celebrações na formação de estudantes de cinema e de ciências humanas e dos materiais produzidos no âmbito dos festejos.

Desenvolveremos esta reflexão em três partes. Na primeira parte abordaremos a gênese do *La Faute à Rousseau* como concepção interdisciplinar e interinstitucional que juntou jovens estudantes de cinema e cineastas consagrados. Na segunda parte referiremos a disseminação da ideia focalizando sobretudo a sua realização em São Paulo. Na terceira parte elaboraremos algumas notas sobre a análise de filmes visando a exploração dos filmes produzidos no âmbito do projeto em situações de ensino do cinema, de ciências humanas e da reflexão sobre a atualidade da obra de Rousseau. Como referimos anteriormente, trata-se de uma primeira abordagem a aprofundar com o desenvolvimento das atividades pedagógicas e com os participantes do curso de extensão acima referido.

### *La faute à Rousseau*

Como, em geral, os objetos me impressionam menos que suas lembranças e todas as minhas ideias são em imagens, os primeiros traços que se me gravaram na cabeça lá ficaram, e os que se imprimiram depois, antes se combinaram com eles do que se apagaram.

J-J Rousseau, *Confessions*, Livro IV, 174

Em 2012, comemoraram-se os 300 anos de nascimento de Jean-Jacques Rousseau. As comemorações oficiais, denominadas *2012 Rousseau pour tous*, ocorreram em Genebra, sua cidade natal, organizadas pelo governo local, pela *Société Jean-Jacques Rousseau*<sup>2</sup> à época presidida por Alain Grosrichard<sup>3</sup>, bem como por entidades acadêmicas e culturais. O projeto, longamente preparado, pretendia relembrar a importância da influência genebrina em sua vida e obra. A proposta incorporou uma diversidade de manifestações em toda parte consagradas ao filósofo, pensador político, escritor, botânico, pedagogo e músico, apontando para a atualidade de seu pensamento.

No âmbito das comemorações foi proposta uma nova edição das obras completas de Rousseau a publicar nas *Éditions Classiques Garnier*<sup>4</sup>. Tratou-se de uma ousada empreitada editorial de 21 volumes e da qual participam pesquisadores de 81 países, isto é, uma equipe interdisciplinar e internacional, formada, além dos suíços e franceses, por americanos, brasileiros<sup>5</sup>, italianos, japoneses, poloneses, entre outros. Até hoje a obra de referência para os estudiosos de Rousseau era a publicação da *Bibliothèque de la Pléiade*, organizada por tema<sup>6</sup>. A nova edição é cronológica e propõe abarcar não só os textos recentemente descobertos, como também o estado atual da pesquisa sobre o pensamento rousseauiano e assim tornar acessível seus escritos e provocar um questionamento tanto histórico quanto genealógico

1 Realizada no contexto dos Encontros de Cinema de Viana do Castelo em colaboração com o Grupo de Investigação Media e Mediações Culturais do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta e do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

2 Sociedade foi fundada em 1904 na Université de Genève. <http://www.ckcufr.com/uploads/pod/litnews2pod18.mp3>. Consultado em janeiro de 2016.

3 Professor honorário de literatura da Universidade de Genève. Veja-se a propósito sua entrevista acerca das comemorações em <https://vimeo.com/38983278>. Consultado em janeiro de 2016.

4 *Œuvres complètes* - [https://www.classiques-garnier.com/editions-bulletins/Fascicule\\_Rousseau.pdf](https://www.classiques-garnier.com/editions-bulletins/Fascicule_Rousseau.pdf). Consultado em janeiro de 2016.

5 No Brasil, foram convidados os professores Luiz Fernando F. de Matos (USP), Maria Constança Peres Pissarra (PUC-SP) e Maria das Graças de Souza (USP).

6 Obra dirigida por Bernard Gagnebin e Marcel Raymond, em 5 volumes, publicada entre 1959 e 1995.

sobre sua obra. À frente de ambos os projetos está François Jacob, outrora mestre de conferências na Université de Franche-Comté e atualmente diretor do Institut et Musée Voltaire.

Para além dessas homenagens, outra merece destaque: o projeto cinematográfico *La faute à Rousseau*<sup>7</sup>. Este projeto teve um caráter amplo e internacional e possibilitou a um público não necessariamente especializado, uma importante proximidade e reflexão sobre a obra de Rousseau. Trata-se de uma coleção de 55 pequenos filmes (3 a 7m) realizados por jovens artistas, cineastas suíços e de outras nacionalidades, renomados ou ainda estudantes. Coordenados por Pierre Maillard, encarregaram-se de abordar a vida e o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e transporta-los para o cinema como mostram os curtas resultantes desse trabalho. A coleção é organizada a partir de dois eixos temáticos – *Les fruits sont pour tous*: social e político, *Dans la vérité de la nature*: o íntimo, a fraternidade. Também participaram do projeto o Departamento de Cinema/ Cinema do Real da Alta Escola de Arte e Design de Genebra (HEAD), a produtora RITA e a RTS (Radio e Televisão Suíça).

A gênese do projeto, segundo Maillard, foi a curiosidade de seu filho ao preparar seu Bac Philo e se deparar com um autor que julgava ultrapassado, mas que descobriu muito atual e perguntou estupefato a seu pai: “conheces Rousseau?”. Diante da resposta positiva de Maillard, seu filho lhe propôs fazer um filme sobre o pensador genebrino. Foi depois de alguma reflexão, que surgiu a ideia da coleção de curtas. Nas palavras de Maillard, “a força dessa presença nos autoriza a nos aproximarmos fraternalmente de Rousseau. Para demonstrar através do olhar de jovens artistas, cidadãos de Genebra e do mundo, seu pleno vigor, para testemunhar sua pertinência e seu interesse, para fazer brilhar sua lucidez”<sup>8</sup>. E, se a princípio os estudantes da HEAD se perguntaram como fazer um filme sobre um autor que mal conheciam, sobre um “velho filósofo”, gradativamente se empolgaram, deixaram fluir a criatividade e assim perceberam que ele não estava longe da realidade deles, ao contrário, estava muito vivo, tinha o estofado de um clássico<sup>9</sup>. E era isso que o projeto propunha resgatar e traduzir, não mais recorrendo a escrita, mas a outra linguagem, o cinema.

Nas palavras de Max Karli, Produtor da RITA, uma vez concebida a coleção, foi dada “carta branca” aos realizadores, não importa se estudantes ou profissionais. E dessa forma aberta resultou um trabalho diverso quando os primeiros filmes foram vistos: em um mosaico no qual cada trabalho independia do outro. O resultado final foi um universo único expresso por um olhar diverso, mas convergente. Os Filmes *oiloto* do projeto foram realizados por cineastas reconhecidos: Lionel Baer, Jacob Berger, Nicolas Philibert e Alain Turner. Este excelente modelo pedagógico propôs uma temática, apresentou referências, criou estruturas e promoveu a “criatividade e o rigor”, a “invenção e interpretação”.

Os dois eixos temáticos norteadores do projeto *La faute à Rousseau* já referidos – “*les fruits sont pour tous*” e “*dans la vérité de la nature*” – sintetizam o fio condutor a ligar toda a obra do pensador genebrino. De uma forma ou de outra, mesmo que alguns filmes destaquem mais a reflexão política, outros a questão da educação e outros ainda o olhar introspectivo de seus textos autobiográficos, todos evidenciam como suas questões gravitam ao redor de um binômio recorrente em suas obras: a oposição entre natureza e cultura. A grande indagação que norteia o percurso rousseauiano é a constatação que inaugura o Do Contrato Social: “os homens nascem livres, mas por toda parte se encontram sob *grilhões*” (ROUSSEAU, 1964: 351). Essa é para ele a questão que é preciso examinar: por que as sociedades humanas são sempre sociedades da contradição nas quais para desenvolver suas capacidades naturais os homens se tornam escravos do próprio processo, ou seja, o progresso decorrente do processo civilizatório deixa para trás a bondade natural e torna o homem corrompido: “o homem que medita é um animal depravado”(ROUSSEAU, 1964:138). Diferentemente do animal, só o homem, tem a capacidade de modificar a natureza e de se modificar porque é dotado de perfectibilidade. O homem é histórico, o animal não. Apenas o homem é autor de uma segunda natureza e da cultura, da máscara civilizatória, posto que é dotado de uma vontade livre que faz dele um ser moral.

7 Em setembro de 2012, o Consulado Geral da Suíça e o CineSESC promoveram em São Paulo um debate sobre *La faute à Rousseau*, com a presença de Pierre Maillard, alguns dos realizadores, jornalistas e especialistas do pensamento de Rousseau: ([http://www.pucsp.br/rousseau300anos/downloads/carta\\_convite\\_rousseau\\_para\\_todos\\_2012.pdf](http://www.pucsp.br/rousseau300anos/downloads/carta_convite_rousseau_para_todos_2012.pdf)). Consultado em janeiro de 2016.

8 [http://lafautearousseau.com/\\_doc/Lettre\\_de\\_Pierre\\_Maillard\\_Directeur\\_artistique.pdf](http://lafautearousseau.com/_doc/Lettre_de_Pierre_Maillard_Directeur_artistique.pdf) Consultado em janeiro de 2016.

9 “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. Italo Calvino. *Por que ler os clássicos?* SP: Cia. Das Letras, 1993, p. 5.

Três notas particularmente relevantes caracterizam *La faute à Rousseau*. Como já referido, trata-se de um projeto exemplar de cooperação entre uma instituição acadêmica – HEAD – Haute École de Genève e uma sociedade de produção audiovisual independente – Rita Productions e a colaboração da RTS - Radio Télévision Suisse. Acerca desta colaboração e de seus resultados os organizadores evocam a afirmação de Rousseau – “o mundo da realidade tem os seus limites, o mundo da imaginação é sem fronteiras”. No entanto, se as fronteiras institucionais foram diluídas, a junção no projeto de jovens estudantes da Escola com realizadores e criadores consagrados criou pontes entre iniciados e instalados fomentando assim o acesso daqueles a plataformas de excelência, concorrendo a mostras, festivais e conferências em situação de paridade. Lembremos que paralelamente aos estudantes da HEAD e de outras escolas (École Supérieur d’Audiovisuel de Toulouse, Metz Akademie de Stutegard, Universidade de Balamand e Beyrute, INIS de Montréal) participaram cineastas e artistas com produção relevantes e reconhecida: Apichatpong Weerasethakul, cineasta independente, formado na School of the Art Institute de Chicago e Palma de Ouro do Festival de Cinema de Cannes; Francis Reusser, realizador Suíço premiado em Cannes; Nader T. Homayoun do documentarista e escritor iraniano; Jacob Berger roteirista e guionista suíço; Lionel Baier; Georges Schwizgebel; Alan Tanner; Nicolas Philibert. Uma terceira nota remete para a diluição de fronteiras entre arte e ciência, entre cinema e filosofia. Entre “a irreverência própria dos jovens das escolas de artes” e sua relação com o pensamento de Rousseau baseado na criatividade e no rigor, na invenção e interpretação de fragmentos, frases, imagens, pequenas histórias.

Entre os filmes do projeto, quatro foram indicados para *Les journées de Soleure: Du contrat social*, de Frédéric Meroud, *Goal*, de Fulvio Bernasconi, *Déposés les enfants*, de Betina Oberli e Antoine Jaccoud e *Chemin faiant*, de Georges Schwizgebel. Entre estes, três foram indicados ao prêmio de melhor curta suíço: *Du contrat social*, *Goal*, *Déposés les enfants*. Ocorreram apresentações em alguns festivais internacionais tais como no Festival de Cinema da *Francofonia* entre os dias 21 e 31 de março de 2013 e no *Festival de Cannes – quinzaine des réalisateurs*, 2012.

## UNIVERSALIDADE DAS COMEMORAÇÕES

À frente das diversas atividades que se espalharam por vários países, professores e pesquisadores de múltiplas áreas estiveram à frente daquelas na Alemanha, na Argentina, no Brasil, na China, na Espanha, nos Estados-Unidos, na Inglaterra, no Irã, na Itália, no Japão, na Polônia, na Rússia, na Turquia e naturalmente em várias cidades na Suíça e na França. Enfim, é significativo que em todos os continentes se tenha comemorado o tricentenário de Rousseau com manifestações acadêmicas, mas também jornalísticas, políticas, culturais e artísticas<sup>10</sup>.

No Brasil, a convite da Comissão Organizadora do *2012 Rousseau pour tous*, São Paulo fez parte desse calendário oficial. De 17 a 21 de setembro de 2012 ocorreu o Colóquio Internacional “*Je suis autre*”<sup>11</sup>. Para sua realização, os Departamentos de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade de São Paulo (USP) se associaram<sup>12</sup>, visando fortalecer a cooperação com pesquisadores e instituições brasileiras e estrangeiras, propiciar o debate sobre as ideias do filósofo genebrino do ponto de vista da filosofia, das artes, da crítica da cultura e da política, além de oferecer ao grande público o contato com uma obra cujo conteúdo contribui para a reflexão sobre diversas questões contemporâneas.

O enunciado expresso pelo título do Colóquio – “*Eu sou outro*”(Confessions, 1959: 6) – foi o eixo temático das conferências e das comunicações apresentadas, bem como das outras atividades. O tema expressa a intensidade da tensão singularidade/alteridade, a vontade de sinceridade e a transparência manifesta nos seus textos chamados autobiográficos – as *Confissões*, os *Dialogos ou Rousseau juiz de Jean-Jacques* e *Os devaneios de um caminhante solitário*. Mas, também, nos chamados textos políticos, essa tensão está presente, seja no *Segundo Discurso* ao se referir ao homem civilizado como o “outro” do homem natural, seja no *Contrato social*. Ali, igualmente a passagem do “eu” ao “outro” está referida

<sup>10</sup> Ver a propósito a entrevista da Professora da USP – Maria Constança Pissarra [http://www.swissinfo.ch/por/tricenten%C3%A1rio\\_rousseau-300-anos-depois/32812280](http://www.swissinfo.ch/por/tricenten%C3%A1rio_rousseau-300-anos-depois/32812280). Consultado em janeiro de 2016.

<sup>11</sup> Colóquio organizado sob direção dos professores Luiz Fernando Franklin de Matos (USP), Maria Constança Peres Pissarra (PUC-SP) e Maria das Graças de Souza (USP) em colaboração com Société Jean-Jacques Rousseau/Genebra e Institut Voltaire/Genebra <http://www.pucsp.br/rousseau300anos/>

<sup>12</sup> Presença vos eventos nos media - [http://www.pucsp.br/rousseau300anos/audio\\_player/mp3/Maria\\_Constanza\\_Peres.mp3](http://www.pucsp.br/rousseau300anos/audio_player/mp3/Maria_Constanza_Peres.mp3). Consultado em janeiro de 2016.

para explicitar a mudança do homem considerado “como um todo”; para o cidadão considerado como “uma fração do todo”. É importante ressaltar, embora não se trate de aqui desenvolver a questão, essa mesma alteridade está presente nos textos literários<sup>13</sup>, nas peças de teatro<sup>14</sup> e nos textos sobre a música<sup>15</sup>. A partir de gêneros diferentes, “o outro do pensamento iluminista”, Jean-Jacques Rousseau, critica as sociedades corrompidas decorrentes do processo civilizatório.

Dessa forma, o colóquio contou com diferentes atividades culturais e artísticas concebidas a partir desse eixo aglutinador<sup>16</sup>:

- encenação da opereta de Rousseau, *O Adivinho da Aldeia*<sup>17</sup>. A montagem aconteceu como um “Concerto Encenado”, com a participação de três atores/cantores, juntamente com alunos de teatro e disciplinas afins como estagiários do processo artístico, buscando com isso uma fidelidade às ideias e a crítica de Rousseau aos espetáculos parisienses de seu tempo;
- leitura dramática do texto inédito *Os devaneios do Bárbaro Solitário*<sup>18</sup>;
- conferência de encerramento: François Jacob<sup>19</sup> intitulada *Século XVIII, música ou ópera? seguida da apresentação do coral da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo) apresentando música barroca francesa do século XVIII*<sup>20</sup>.

Foi essa pluralidade do pensamento rousseauiano que a diversidade das comemorações procurou traduzir, não só para com ele percorrer questões da filosofia, da política, da literatura, da música, do teatro, mas também para com ir com *Rousseau ao cinema*. Naturalmente o pensador genebrino sequer sabia o que era uma câmera, nem conhecia a magia do cinema; no entanto, o seu olhar parece percorrer a realidade não para descrevê-la tal como se apresenta aos nossos olhos, mas para nela destacar cada enquadramento e só depois recompo-la em uma relação imagem-movimento.

## NOTAS PARA A ANÁLISE DOS FILMES

Nesta terceira parte algumas perguntas, de imediato, se nos colocam: em que consiste a análise de filmes? Qual a sua origem, objetivos, contextos? Que dificuldades encontramos nesta atividade? Como passar à prática da análise de filmes? A análise de filmes poderá de algum modo remeter para a passagem à exploração pedagógica de um filme e/ou à realização?

A análise de filmes pode ser entendida como atividade e como resultado dessa atividade. Focalizaremos sobretudo a atividade embora os resultados da análise de filmes possam vir a evidenciar-se a nível da criatividade cinematográfica e da exploração pedagógica (citação ou as propostas de Bergala sobre 1 minuto Lumière). Também poderemos focalizar apenas o “objeto filme” (texto fílmico) ou o “objeto filme” situado em seus contextos de produção, de análise, de apropriação. Como “objeto filme” a análise consiste em identificar seus elementos constituintes, sua caracterização e situação no texto fílmico – imagens, som, montagem. Esta atividade cria um certo distanciamento do sentido da obra, uma análise mais objetiva baseada na observação e descrição. Um segundo momento da análise consiste em identificar as ligações entre os elementos identificados e compreender como estes se associam e se tornam interdependentes na produção de sentido. Não se trata propriamente da realização. Embora este segundo momento da atividade de análise de filmes seja criativo, ele terá de basear-se na observação (visionamento e visionamento repetido) e na descrição dos elementos constituintes do filme, nas suas características e nas ligações estabelecidas no filme. A análise implica, pois, dois momentos a desconstrução, isto é, a observação e descrição o mais objetiva possível dos elementos constitutivos do filme – imagens, sons, montagem. Esta atividade é um tudo semelhante à descrição etnográfica, à construção do olhar e do escutar acerca do que se passa em frente aos instrumentos de registo do som

13 *A nova Heloisa, romance epistolar inaugurador do romantismo moderno.*

14 *Carta a d’Alembert ou crítica sobre os espetáculos, seu texto mais violento à concepção dos filósofos das Luzes sobre o teatro e a função social dos espetáculos.*

15 *Principalmente a Carta sobre a música francesa, texto fundamental para se entender a Querrela dos Bufões no século XVIII e a crítica de Rousseau à prioridade da harmonia sobre a melodia.*

16 *Está prevista para 2016 a publicação de um livro com os textos apresentados no Colóquio.*

17 *Encenada na noite de abertura do Colóquio internacional, no dia 17/09/2012, no TUCARENA (Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo): <http://www.pucsp.br/rousseau300anos/musica.html>. Consultado em janeiro de 2016.*

18 *As leituras ocorreram nos dias 18 e 19/09 TUCA e em diferentes datas em outros teatros e centros culturais da cidade. Também foi um projeto contemplado pela Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo. Autor: Helderson Mariani Pires, à época mestrando do Programa de Filosofia e coordenador do Projeto Artístico do Colóquio. <http://www.teatrotuca.com.br/noticias/devaneios.html>. Consultado em janeiro de 2016.*

19 *Coordenador do Comitê Executivo do projeto Rousseau pour tous.*

20 *Em 21/09/2012. Na Sala São Paulo, sede da orquestra do Estado.*

e das imagens. Salientamos que é uma construção baseada nas opções do realizador e das equipas implicadas no processo de realização. Nesta fase não há lugar para fantasias, hipóteses interpretativas ou outros olhares ou escutas para além das que estão inscritas nos filmes. O segundo momento, de reconstrução, é mais criativo. Trata-se de um momento de interpretação em que ao autor e o contexto da análise estão presentes. No entanto o determinante na análise é a descrição ou a relação do autor e do contexto da análise com o objeto descrito. Não há, pois, espaço para uma fabulação pessoal, para uma interpretação desligada do objeto em que emerge sobretudo a criatividade ou a fantasia do analista. Vanoye e Goliot-Lété (2014) aconselha, caso esta prática se venha a estabelecer, a “desenvolver o sentido crítico e, depois, permanecer flexível o suficiente para conseguir a todo o instante enfrentar um compromisso e aceitar uma mudança de rumo” (Vanoye e Goliot-Lété, 2014:16). Como também não há espaço para o bloqueio, o silêncio ou mesmo o receio de emitir uma hipótese interpretativa acerca de um filme ou para o refúgio no que já há escrito sobre o filme. O que há escrito sobre os filmes não é necessariamente análise e muito menos a análise que pretendemos fazer num determinado contexto. Há textos que podem contribuir para reconstrução e interpretação e para uma análise mais aprofundada ou para instigar a nossa observação, descrição e interpretação – textos sobre a rodagem do filme, informação sobre o realizador, os contextos de realização, entrevistas com o realizador, os atores ou ainda, como é o nosso caso, textos literários ou filosóficos que deram origem ao filme.

Referimos acima contextos de análise de filmes. A análise de filmes não é abstrata, mas situada em determinados contextos institucionais concretos: trabalhos, provas e concursos académicos; ensino, aprendizagem, animação socioeducativa, sociocultural; publicações sobre cinema; constituição de documentação para apresentação de filmes. A análise de filmes, embora frequentemente seja uma produção escrita, pode também ser uma produção audiovisual ou hipermediática em que produção escrita e audiovisual mutuamente se esclarecem.

A análise de filmes não é uma tarefa fácil e por vezes uma atividade interminável tal o número de elementos e suas características com que ao analista se depara: imagens, planos, sequências, sons, falas, diálogos, montagem, narrativa... Algumas dificuldades são referidas. A primeira é a dificuldade de citar um filme. Se a análise de filmes remete para a análise de texto, considerada a origem da análise de filmes. Facilmente podemos verificar a maior facilidade de analisar um texto que podemos sublinhar e citar e para a impossibilidade de citar um filme ou qualquer um dos elementos constitutivos. Como citar ou mesmo descrever os elementos visuais (acontecimentos, ações, objetos filmados; cores; movimentos; luz, etc...), os elementos sonoros (músicas, ruído, tons, tonalidade das vozes), relação entre imagens e sons (montagem, construção da banda sonora)? A análise de filmes é, pois, uma obra aberta, nunca exaustiva nem fechada. Os limites da descrição ou da anotação do filme devem-se à sua fluidez – o texto fílmico é sempre movente dependente do movimento do suporte em que está registado. Analisar um filme implica um visionamento repetido que embora facilitadas pelas tecnologias digitais (software de visionamento ou de edição) exigem muito tempo e uma atividade sistemática de observação e descrição minuciosa e de interpretação dos elementos constituintes do texto fílmico. Vanoye e Goliot-Lété referem ainda um obstáculo psicológico interrogando-se sobre o interesse da análise de filmes – “para que serve?” (Vanoye e Goliot-Lété, 2014:12). Talvez possamos situar esta atividade de desconstrução do filme como uma tendência natural alimentada desde a infância – desconstrução dos brinquedos e objetos lúdicos, e desenvolvida quer pela escolaridade – a análise literária, ou pelas práticas sociais – desconstrução de situações, contextos e processos sociais. Vanoye e Goliot-Lété aponta dois motivos para a análise de filmes que nos parecem particularmente pertinentes: “a análise trabalha o filme, no sentido em que ela faz mover-se, ou faz mexerem-se suas significações e seus impactos”. Afirma-se, com frequência, que o filme acerca do qual nada se escreve morre. Pois a análise de filme como produção literária (escrita) transforma o filme num processo dinâmico de construção e partilha de sentidos. Mas a análise de filmes trabalha também o autor da análise questionando as primeiras perceções e impressões conduzindo-o a considerar suas opções ou suas hipóteses para as consolidar ou invalidar (Vanoye e Goliot-Lété, 2014:12). Claro está que a análise sistemática de filmes relativiza as apropriações espontâneas ou a fruição prazerosa das imagens, das narrativas e das sonoridades. Esta apropriação leva-nos muitas vezes a ignorar as múltiplas e complexas manipulações. A análise pode contribuir para um distanciamento crítico e criativo que, de modo, algum retira o deslumbramento pelo do espetador. Este, porém, pode tornar-se deslumbramento participativo, ativo, informado e fundamentado. A aná-

lise de filmes não pode ser elaborada apenas a partir das primeiras impressões. No entanto, estas não devem ser ignoradas no processo de análise bem como a passagem desta para a análise – a passagem da atividade do espectador comum para a atividade de análise. No processo de animação mediada pelos filmes ou nos processos de ensino a expressão da atividade do espectador comum pode ser um excelente ponto de partida para uma análise aprofundada do filme.

Jacques Aumont afirma que “a percepção visual [e sonora] é um processo quase experimental, implicando um sistema de tentativas, a partir do qual são emitidas hipóteses, e em seguida verificadas ou anuladas. Este sistema de tentativas é largamente determinado pelo nosso conhecimento prévio do mundo e das imagens: na nossa apreensão das imagens, antecipamos, agarrando ideias feitas a partir da nossa percepção” (Aumont, 1991: 62). Não há, pois, um olhar inocente. A imagem não pode representar tudo, o espectador fazendo atuar o seu saber prévio, “saber lateral”, preenche as lacunas dessa representação “as diferentes constelações do saber lateral do recetor que intervêm em qualquer tipo de recepção da imagem saturam-na ou deixam-na indeterminada”. (Schaeffer, 1990: 79).

A análise de filmes não está de todo dos estudos da recepção fundem-se na “estética da recepção” de Jaus, na teoria dos atos de locução (Austin e Searle) e na fenomenologia (Schutz e Stierle) permitindo analisar a interação entre o autor, o texto e o leitor/ ou a relação do realizador, o filme e o espectador em situações históricas específicas de comunicação. A sociologia do conhecimento de Hans Ulrich Gumbrecht tendo como objeto central a experiência e a ação concretas e históricas do autor e do leitor constituem também uma forma de fundamentar os processos de recepção do filme.

Estes modelos de interpretação servem de base à reconstrução da experiência do espectador, sobretudo na passagem da situação da apropriação da obra como espetáculo à análise e à apropriação interativa. Se a intencionalidade do realizador, do dispositivo de recepção, de apropriação ou de análise do filme podem condicionar a recepção, a experiência do espectador, quer em relação aos acontecimentos representados, quer em relação à forma do filme constituem campo fértil para a análise do filme. As questões estão lá, no filme, mas não deixam de estar no vivido do espectador. A relação do espectador/ espectador-ator, utilizador, é uma relação específica, diferente da relação textual porque é baseada na percepção sensorial, próxima da realidade, mas também porque neste campo o processo de escolarização tem dificuldade em normatizar a análise dos sons e das imagens.

O filme como criação do espectador escapa ao seu criador. Se a imagem é multidimensional compreende-se como as culturas de milhares de imagens sucessivas exigem uma descodificação com vários pontos de referência. A parte do espectador é frequentemente projetiva, esta tendência pode, por vezes, tornar-se excessiva, com predomínio da identificação, projeção, transferência ou ser regulada e trabalhada pelo espectador através da elaboração de esquemas perceptivos, utilizando as capacidades do sistema visual, as capacidades de organização da realidade, a síntese das experiências anteriores, a computação dos dados icónicos anteriores, armazenados na memória em esquemas de auto distanciação. Poderemos identificar uma reação mais emocional ou mais racional, reflexiva e distanciada – o filme que se vê e o filme que se consulta, analisa e descreve. O filme pode também modelar comportamento, atitudes e processos sociais. Múltiplas formas de reflexividade podem ser identificadas na recepção/ apropriação de um filme.

Apontam-se frequentemente três posições extremas na relação filme/autor/espetador: 1) O sentido vem do autor, do seu projeto, das suas intenções. A análise de filmes seria, neste caso, um processo de reconstituição das intenções do autor, do que o realizador queria exprimir. 2) O sentido vem do texto. Este apresenta uma coerência interna não necessariamente conforme às intenções do autor. A obra cinematográfica liberta-se do autor para ganhar sentido em si própria. 3) O sentido vem do espectador, do analista. Este descobre na obra cinematográfica significações que se referem ao seu próprio sistema de compreensão, de valores de afetos (Vanoye e Goliot-Lété, 2014:26).

Além dos contextos em que se produz a análise de filmes poderemos ainda situar esta em outros contexto. O contexto da produção cinematográfica na história do cinema – primeiros filmes de uma única tomada, a continuidade narrativa, a narrativa clássica, tendências rebeldes à narrativa clássica, cinema

da modernidade, ou no contexto de produção de uma determinada obra cinematográfica. Por contexto de produção entenda-se a organização, a coordenação de intenções e de ações, o trabalho de equipa, os procedimentos técnicos e os fatores institucionais, materiais e financeiros que constituem condição e oportunidade da produção cinematográfica. O ato de produção cinematográfica visa geralmente um círculo de recetores claramente delimitado e definido e compreende formas mais diversas de feedback. Uma multiplicidade de perguntas pode ser feita em relação a uma qualquer produção cinematográfica: Quem produz? Em que contexto social (de quem filma e de quem é filmado/ produção/ acontecimento)? Que fatores sociais, culturais, económicos, políticos e ideológicos condicionam a produção? O filme é direcionado para públicos específicos? Trata-se de uma produção comercial? De um filme para televisão? Para cinema? Integrado numa investigação sociológica ou antropológica? Um filme produzido a partir de uma obra científica, literária, filosófica?

Estas questões remetem-nos para uma análise e interpretação sócio histórica. Como produção cultural situa-se num determinado contexto sócio histórico. Embora relativamente independente das outras artes mantém como elas (a fotografia, pintura, música, literatura, filosofia) múltiplas relações. O cinema também não pode desligar-se da economia, da política, das ideologias, da ciência, das técnicas, das tecnologias, dos processos sociais.

A análise de filme, como acima referimos, pode ser realizada visando, constituição de documentação para apresentação de filmes ou para a realização de novos filmes. Vimos anteriormente que a análise de filmes contempla dois momentos: um mais descritivo outro mais analítico ou interpretativo. Esta última integra um conjunto de elementos potenciadores de uma análise multidimensional, tendo sido privilegiados os elementos relacionadas com a forma e conteúdo da narrativa fílmica; a sua historicidade, ou seja a inscrição social, cultural e política do filme num determinado contexto histórico; a reflexividade, que obriga, necessariamente, a um processo de apropriação e de autorreflexão tornados explícitos na relação que se estabelece entre o espectador e o filme; a responsabilidade pedagógica, a qual remete para propostas de utilização do filme em contextos educativos, e neste sentido para a valorização da imagem e da cinematografia como um importante recurso de ensino e de aprendizagem.

Nesta atividade o utilizador constitui-se, sobretudo, como o espectador ativo e participante que visualiza, descreve, analisa e interpreta. Propõe-se agora o estudo da obra cinematográfica a partir de um contexto de análise diferente dos anteriormente assumidos. É precisamente aqui que o utilizador é interpelado não como um espectador atento e crítico, mas como um potencial “fazedor” de narrativas fílmicas, capaz de criar, a partir do filme previamente analisado, outras “histórias”, outras formas de ver e de dar a ver novas realidades. Este novo posicionamento é tanto mais importante se considerarmos que implica, por um lado, a criação de um novo espaço de intervenção para o utilizador enquanto cidadão ativo, desempenhando agora o papel de potencial realizador. Por outro, encerra, igualmente, um compromisso com o objeto analisado. Um compromisso que advém da experiência de análise de um determinado filme e sobre a qual é possível dar livre curso a uma imaginação de produção cinemática.

O que importa aqui é o desenvolvimento de uma perspetiva de produção fundada na premissa de um “eu” que projeta novos caminhos, novas interpretações a partir de uma “história” já contada pelo filme estudado. É, sobretudo, um “eu” que se pretende capaz de desafiar os pressupostos da dicotomia dominante e institucionalizada entre o “eu” e o “outro”. Nas palavras de Shohat e Stam (2003: 17) hoje o objetivo é de criar uma prática “de pensar de forma multicultural e transnacional [...] de narrar múltiplos saberes históricos e culturais, e de conceber os media na intersecção de múltiplas comunidades que se implicam mutuamente”.

Propomos estas notas, ainda que elementares, como ferramentas que possam contribuir para a análise dos filmes produzidos no âmbito do projeto *La Faute à Rousseau*. Escolhamos, pois, um filme e procuremos nele a unidade mínima de análise – o plano como porção de registo (fílmico ou videográfico) entre o início e o final de uma tomada ou num filme a porção de registo entre duas colagens. Procuremos identificar as características do plano: duração, ângulo de filmagem, câmara fixa ou em movimento (que movimento), plano sequência, escala do plano, enquadramento, profundidade de campo, situação do plano no filme (montagem), definição da imagem (cor, iluminação, composição plástica...). Ve-



rifiquemos se há mais de uma sequência – conjunto de planos que constituem uma unidade narrativa com unidade de lugar e ação. Quais serão as características observáveis da sequência. Vejamos também como são construídas as ligações entre planos de uma sequência ou do filme. Prestemos agora particular atenção ao som: as palavras, os diálogos, os ruídos, a música. Tentemos descrevê-los ou transcrever os diálogos. O som provém da ação filmada ou está fora de campo da ação. Qual texto de Rousseau que deu origem ao filme? Como é que o realizador fez a passagem do texto ao filme? Como a partir destes elementos e de suas características pode passar a análise do filme? Como passar da descrição e análise do filme à ação pedagógica? Mostre como o filme recontextualiza, reconfigura, atualiza o pensamento de Rousseau.

## **BIBLIOGRAFIA, FILMOGRAFIA E WEBGRAFIA**

- AUMONT, Jacques.** 1993 A IMAGEM. Campinas, SP; Papirus Editora,
- BERGALA, A.** La hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella, Barcelona: Laertes, 2007.
- Chevalier, Christophe** (2012) , Le nez dans le ruisseau, Les Films du Tamarin
- FERRY, Luc** (2010) Aprender a viver: filosofia para todos os tempos, Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- La Faute à Rousseau:** Dossier de Press - <http://lafautearousseau.com/press.php>
- LAPLATINE, F.** (2007), Leçons de Cinema pour notre Épopée, Lion, Téraèdre.
- MAILLARD, Pierre** (2012) *La Faute à Rousseau*, RITA, HEAD - Genève, RTS 2012.
- PISSARRA, Maria Constança Peres.** A política como exercício pedagógico. SP: Moderna, 1993.
- RIBEIRO, José da Silva e Horta, Ana Paula** (2010) Imagens e Sonoridades das Migrações, Lisboa: ACIDI – Cadermo OI 3.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques** Œuvres complètes - [https://www.classiques-garnier.com/editions-bulletins/Fascicule\\_Rousseau.pdf](https://www.classiques-garnier.com/editions-bulletins/Fascicule_Rousseau.pdf).
- SCHAEFFER, Jean-Marie** (1990). La imagen precaria del dispositivo fotográfico. Madrid: Cátedra.
- SHOAT, E. e STAM, R.** (orgs.) (2003), Multiculturalism, Postcoloniality and Transnational Media. New Jersey: Rutgers University Press.
- VANOYE, Francis e GOLIOT-LETÉ, Anne** (2014) Ensaio sobre a Análise de Fílmica, São Paulo: Papirus.
- YOEL, Gerardo** (2015) Pensar o cinema: imagem ética e filosofia, São Paulo: Cosac Naify.
- Stephan Kubiczek** (Ausschnitt) <https://vimeo.com/110810948>
- Morena Henke Petit Morveux** - <https://vimeo.com/69835393>

# O IDEÁRIO ROUSSEAUNIANO PELA ÓTICA CINEMATOGRAFICA

BARBARA RODRIGUES BARBOSA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BARBARA RODRIGUES BARBOSA

Possui Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é mestranda do programa de pós-graduação em Filosofia, na mesma instituição.

## RESUMO

A discussão sobre como Cinema e Filosofia se comunicam, se cruzam ou ainda de como a narrativa e as imagens cinematográficas teriam a capacidade de ser como filosofar, isso é “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 1992), motivou os questionamentos contidos nesse artigo.

Pensar o cinema como ferramenta de ensino na aprendizagem dos conceitos filosóficos, ou melhor, se é possível falar “de filosofia no cinema ou filosofia através do cinema” (CABRERA, 2006, p.23) é o norte do tema discutido por esse artigo. Essa argumentação se dará através da análise do curta *L’homme est-il Bon?*, de Basil da Cunha, retirado da coleção intitulada *La Faute à Rousseau*, que reúne 55 curtas-metragens de variados gêneros e visam mostrar a atualidade do pensamento de Rousseau, como parte da realização das comemorações do tricentenário de seu nascimento (2012). O Curta nos serve como material de referência imagética e representativa dos conceitos filosóficos que o genebrino Jean-Jacques Rousseau nos apresenta em obras como o *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade dentre os Homens* (1755), *Emílio ou da Educação* (1762) e *Do Contrato Social* (1762).

Devemos levar em conta que Rousseau não poderia pensar essa forma de arte que é o cinema, por isso aproximar seus conceitos a qualquer representação cinematográfica é um trabalho que exige cautela, pois corremos o risco de deturpar aquilo que foi posto pelo autor na obra. Assim, o que fazemos aqui não é comparar obras filosóficas com cinematográficas, como se tratassem do mesmo assunto, ainda porque, que mais não fosse, ambas utilizam-se de linguagens diferentes, mas antes pensar se os temas propostos por Rousseau podem ser representados no cinema; entendendo que o cinema pode ser incluído “nos currículos escolares como legítimo objeto de estudos ou como documento para o estudo de problemática da história e das ciências sociais” (RIBEIRO, 2006) bem como problemáticas relativas à filosofia, tal qual este artigo intentará apresentar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rousseau, Cinema, Educação, Filosofia, Desnaturalização, Representação.

## THE ROUSSEAU’S SET IDEAS BY THE CINEMATOGRAPHY’S OPTICAL

### ABSTRACT

The discussion about how Cinema and Philosophy communicate and intersecting with each other, or even how the cinematic narrative and images would have the ability to be as philosophy, namely, “the art of forming, inventing and fabricating concepts” (DELEUZE, 1992) motivated the questions contained in this paper.

Thinking cinema as a teaching tool in the learning of philosophical concepts, or better saying, if we can talk about “philosophy in the cinema or philosophy through the cinema” (CABRERA, 2006, p. 23) is the nothing topic discussed by this article. That argumentation will be taking by the analysis of the short film called: *L’ Homme est-il bon?* Directed by Basil da Cunha, taken from the collection entitled *La Faute à Rousseau*, that brings together 55 short films of varieties genres and aim to show the relevance of Rousseau’s thought as part of the completion of the tercentenary celebration of his birth (2012). Consequently the short-film server as the representative imagery and reference material of philosophical concepts that Jean-Jacques Rousseau introduces in works such as the *Discourse on the Origin and Foundations of Inequality among men* (1755), *Emílio or the Education* (1762) and the *Social Contract* (1762).

We must consider that Rousseau could not think about this form of art that cinema is, so bring his concepts to any cinematic representation is a work that requires caution, because we are risking of misrepresenting what was put in the work by this author. What we are intending to do here is not

compare philosophical work with films, as if they were the same subject, also because, if nothing else were counting, the both are used in different languages, but nevertheless, think that the themes proposed by Rousseau can be represented in the cinema, understanding the cinema can be include "in school curriculum as a legitimate subject of study or as a document to the problem of study of history and social science" (RIBEIRO, 2006) as well as issues relating to philosophy, like this article shall bring to display.

**KEY-WORDS:** Rousseau, Cinema, Education, Philosophy, Denaturing, Representation.

## INTRODUÇÃO

A discussão acerca de como o cinema traz questões contemporâneas em torno daquilo que é o próprio do pensamento de um autor, nos põe uma constatação sobre como nós convivemos com o cinema e não só assistimos aos filmes.

No cinema, vemos um fenômeno acontecer, qual seja? Bernardet<sup>1</sup> nos esclarece: "O cinema dá a impressão que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros, mesmo quando se trata de algo que sabemos não ser verdade" (BERNARDET, 2011, p. 12). As pessoas começam a ter participações afetivas naquilo que não lhes pertencem, participam de um universo que elas não ajudaram a formar.

Como foi dito anteriormente, ao assistir um filme e se sentir parte daquele universo, mesmo sabendo que é algo que não existiria normalmente, questões sobre aquilo que está ao nosso redor começam a se formatar, como por exemplo, no caso do curta-metragem abordado, algumas possíveis perguntas seriam: por que o homem se corrompe? O que significa ser bom? O que significa ser escravo quando se precisa de algo? Etc. Esses exemplos são questionamentos que suscitam uma atitude filosófica e pode ajudar o professor na aproximação com os conceitos de determinado autor e de um discurso mais próximo do filosófico. Todavia, como nos dizem Ribas & Ceci "esse recurso deve ser muito bem trabalhado e orientado para que não se configure em algo banal, descaracterizando e até mesmo distorcendo o trabalho filosófico" (RIBAS&CECI, 2007, p.8).

O curta-metragem foi parte, portanto, de uma escolha estratégica no sentido que "trata-se de uma caracterização conveniente do cinema para propósitos filosóficos, isto é, para a intenção de considerar os filmes como forma de pensamento" (CABRERA, 2006, p.19).

## O FILME E OS CONCEITOS DE ROUSSEAU:

Recolhemos o curta-metragem *L'homme est-il bon?*, produzido sob condições já mencionadas anteriormente, como exemplo de aplicação de como um filme coloca questões que o extrapolam enquanto obra, pois essas obras nos afetam, falam de realidades possíveis e ainda que tenham sido feitas de um ponto de vista estético, são carregadas de feitos cognitivos e por isso capazes de falar à filosofia sendo assim passíveis de serem meios de investigação.

Em *L'homme est-il bon?* Basil da Cunha de início nos apresenta reflexões pelo título. O homem é bom? Nos pergunta ele como título de seu curta-metragem. Como elementos para nossa reflexão, nos é mostrado o diálogo entre taxistas: Dois taxistas estão esperando os clientes na rua à noite e um terceiro se aproxima deles. Um dos taxistas, Françoise, está calado, imerso em seus pensamentos, quando o companheiro recém-chegado, Tony, o aconselha a ser mais sociável, a partir daí começa um debate existencial entre os três taxistas, cujo tema é, sobretudo a sociedade e a natureza do homem.

Conforme o diálogo vai se formando, Françoise finalmente forma sua própria versão do mito do bom selvagem, dizendo que um idiota sozinho, pelado, que colhe feijão na Amazônia é bem melhor que um idiota cercado de outros idiotas. Essa é uma reflexão que nos levaria imediatamente ao conceito de bom selvagem, que de alguma maneira permeia nosso imaginário, como uma época idílica na qual o homem age de acordo com a sua natureza e convive harmonicamente com o "espetáculo da Natureza". Essa pequena partícula do filme elenca uma série de questões, entre elas seria essa imagem a qual Rousseau se refere como estado de Natureza? Em seu *Discurso Sobre a Origem e Os Fundamentos da De-*

<sup>1</sup> Jean-Claude Bernardet em "O que é Cinema?". Editora Brasiliense, 2011. P. 12

*sigualdade Entre os Homens* (1978) Rousseau nos diz que examinará o primeiro embrião da espécie não por uma sucessão de fatos lógicos, mas “tal como ele deve ter saído a mão da natureza” (ROUSSEAU, 1978, p.238), pois se é do homem que ele pretende falar deve apresentá-lo sem artificialidades, sendo assim, mostra-o:

“[...] Um animal menos forte do que uns menos ágeis do que outros, mas em conjunto, organizado de modo mais vantajoso do que todos os demais, Vejo-o fartando-se sob um carvalho, refrigerando-se no primeiro riacho, encontrando seu leito ao pé de uma árvore que lhe forneceu o repasto e, assim, satisfazendo a todas as suas necessidades.” (Ibidem)

Esse estado (o de natureza) não deve ser tomado ingenuamente, ele é um referencial. O que pode ter sido esse momento inicial? Será que ele existiu? Responde-nos o próprio Rousseau:

“Que meus leitores não pensem que ouse iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto. [...] e conhecer com exatidão um estado que não existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá” (Ibidem, p. 228).

Como pudemos ver as perguntas acima colocadas não concernam a Rousseau como problemas, a questão para ele é em que momento o homem começou se a aperfeiçoar e a moldar a natureza.

No estado de natureza ninguém precisava parecer o que não era e o equilíbrio entre o ser e o parecer era perfeito. Nesse sentido a natureza, dispõe o homem para o bem. Mas, o que é o bem para Rousseau? De alguma maneira o bem para o filósofo estudado pode ser expresso como equilíbrio entre o homem e a natureza, ou entre o ser e o parecer, como explicitado anteriormente, a corrupção por sua vez será justamente romper com esse equilíbrio. Também em estado natural que as condições de igualdade e liberdade eram mais propícias aos homens, pois “os homens se mostravam e eram vistos tais como eram. As aparências externas não eram obstáculos, mas espelhos fiéis em que as consciências se encontravam e se harmonizavam” (STAROBINSK, 2011, p. 23). Como o homem passa desse estado de natureza, para o de sociedade e não só isso, mas para uma sociedade que, como é dito no filme, te faz pensar que se não temos a maior tv de plasma, ou o novo iPhone, ou o sapato novo da Zara, você é obsoleto? Pelas escolhas que fazem nos dirá o filósofo genebrino.

Rousseau nos diz:

“Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confundem os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim” (ROUSSEAU, 2004, p.7).

A natureza é a fonte de toda a bondade e perfeição, é como a presença divina segundo inferimos ao ler a passagem à cima, no entanto nos afastamos dela e nos aproximamos de um estado de sociabilidade. Há para Rousseau um embate entre estado de natureza e estado de sociedade, embora o autor rejeite a ideia de caminhar para a sociedade, paradoxalmente a reconhece, pois uma vez que somos dotados da faculdade de aperfeiçoamento – “faculdade que, com auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra entre nós tanto na espécie quanto no indivíduo” (ROUSSEAU, 1978, p.243). Se tivesse parado no estado de natureza o homem seria incompleto, já que tem em si essa capacidade, mas à medida que evolui, se afasta da sua condição natural. Como só um ser livre poderia sê-lo, o homem é um ser moral e, por suas escolhas e por ser um ser perfectível o homem foi se moldando, artificializou-se e não cessou de acrescentar as suas invenções aos dons da natureza e aí a queda acelerada na corrupção ocorre.

Nós aceitamos esse estado de corrupção como se isso fosse, em nós, uma segunda natureza, aceita-se que esse seja o estado natural das coisas e não somos mais capazes de ver que não somos de fato livres,

pois como nos diz Françoise no filme: “obedece-se sem ter escolha, o mais forte dita. O mais forte decidiu que você trabalharia por ele, pelo iPhone que iria comprar com o que recebeu dele[...]”. Vivemos na aparência de uma pretensa igualdade, pois no ponto de vista daquilo que nos fala Rousseau, igualdade é a liberdade que eu posso exercer de maneira autônoma. Dizer que o homem é livre significa dizer que, ao contrário dos animais, o homem tem poder de escolha (é um ser moral), enquanto o animal, ainda que provido de instintos, seguirá aquilo que a natureza lhe ordenar:

Não é, pois, tanto o entendimento quanto a qualidade de agente livre possuída pelo homem que constitui, entre os animais, a distinção específica daquele. A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é, sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física de certo modo explica o mecanismo dos sentidos e a formação das ideias, mas no poder de querer, ou antes, do escolher e no sentimento desse poder só se encontram atos puramente espirituais que de algum modo serão explicados pelas leis da mecânica. (ROUSSEAU, 1978, p. 243).

Em sociedade isso se perde, pois o homem “tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente [...]” (ibidem p.241). Voltemos mais uma vez na discussão sobre o estado de natureza para poder explicitar melhor a diferença entre essas questões.

No estado de natureza, o homem é um ser amoral, ou seja, não é nem bom nem mau, tampouco possui qualquer relação de submissão com seus semelhantes, como nos diz Rousseau (ROUSSEAU, 1978, p.51). O homem natural é dotado de amor-de-si e compaixão (“piedade”), ou seja, em estado natural o homem luta pela sobrevivência, mas na mesma medida não destruirá seu semelhante só pelo prazer de destruí-lo. Além disso, no estado de natureza, os homens não conheciam também o que seria propriedade, uma vez que na “terra abandonada à fertilidade natural e coberta por florestas imensas, que o machado jamais mutilou” (ROUSSEAU, 1978, p.238) tudo era de todos e a ideia de posse não existia.

Na civilização o homem conhece o que é o amor próprio, aquele no qual a piedade não está mais presente e onde só a razão teria voz, fazendo assim o homem voltar-se apenas para ele mesmo e não mais aos seus semelhantes, como nos diz Rousseau (ROUSSEAU, 1978, p.254). Se o que havia no estado de natureza era um desejo não artificial, o que aparece na sociedade é um desejo artificial que é cada vez mais alimentado e que é insaciável. Segundo o pensador suíço, na sociedade civil as diferenças que existiam no estado de natureza são acentuadas e assim “aumenta a desigualdade natural na espécie humana por causa da desigualdade de instituição” (ROUSSEAU, 1978, p.257). A vida em sociedade produz povos policiados, que não passam de “escravos felizes” que “possuem a aparência de todas as virtudes, sem que se possua nenhuma delas” (ROUSSEAU, 1978, 335).

O diagnóstico que Rousseau faz é que as artes, a retórica, a civilização, etc, tornaram a sociedade em escravos felizes, a questão, então, não é parar o progresso, mas fazer com que o progresso (criado pelo homem) não dilacere o próprio homem; a industrialização e a ciência levadas as suas últimas consequências mostram que quanto mais uma sociedade se desenvolve tanto mais ela afasta aquilo que lhe é imediato. Os avanços das ciências implicam em um avanço de uma sociedade muito mais autocentrada e esquecida da virtude. Há como resolver isso?

Um dos caminhos que parecem se mostrar como perspectiva para que o homem não seja seu próprio algoz e se dilacere, parece ser pela Educação. Nesse ponto, em *Emílio ou Da Educação* (1762), embora Rousseau se preocupe em discutir questões concernentes à educação, o autor de maneira alguma deixa de abordar questões como a desigualdade, política e ética e, desse modo, nos ajuda a compreender as ideias que ele já desenvolvia em outras obras.

A educação em Rousseau parece ter uma dimensão política que é crucial para o entendimento dessa obra, ela é uma maneira de revolução que não se faz pela luta armada, mas aquela que se faz desde a base, pois esse é o único modo de vermos alguma mudança efetiva.

Rousseau percebe que a falta da liberdade do homem começa assim que ele nasce. “Mal a Criança saiu

do ventre da mãe e mal gozou da liberdade de movimentar e esticar seus membros e já lhe dão novos laços” (ROUSSEAU, 2004, p.17). Desde seu nascimento a criança é moldada, é apertada, é constringida, etc., essa movimentação é o que diferencia um desenvolvimento saudável de um doentio, uma vez que sem amarras os membros não encontram restrições para crescerem e se fortalecerem e, mais ainda, essa liberdade de movimentos é necessária uma vez que nós nascemos antes de tudo corpo – nascemos sensíveis porque o corpo é determinante – e é por ele que somos despertados e “pelos movimentos aprendemos que existem coisas que não somos nós” (Ibidem, p. 52).

Se for verdade que a liberdade do homem é suprimida desde seu nascimento, por meio da “doma” da criança até que ela se acostume com a falta de liberdade e seja muito mais um adulto em miniatura, do que um ser em formação é por outro lado verdadeiro, segundo Rousseau nos relata, “[...] a educação do homem começa desde seu nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui” (Ibidem, p. 48), pois, “tudo é instrução para os seres sensíveis” (Ibidem, p. 49). Por essas razões a educação é um processo que deve acontecer conjuntamente com o nascer, ela é uma atividade complementar a ação da natureza. Sem a educação, a natureza age sobre o indivíduo e aprende-se conforme as coisas vão se apresentando, nem antecipando um conhecimento que a criança ainda não tem a capacidade de entender e nem retardando seu aprendizado, por isso o encontro com a natureza será de suma importância, porque a natureza desperta – as sensações despertam – mas é preciso despertar antes de tudo as sensações, eis o papel da educação.

Uma educação que não corresponde aos modelos representativos da sociedade corrompida, não devolve o homem ao seu estado natural, mas o torna o menos corruptível quanto possível, pois ele foi educado no ofício que realmente importa: viver. O homem que passa por esse processo educacional “não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu” (Ibidem, p. 15). Assim, o homem formado por uma educação da natureza, segundo entendemos do trecho recolhido e segundo aquilo que é do interesse desse estudo, saberá falar sobre si, através de seu autoconhecimento, e sua razão não será desenvolvida a ponto de cegar-lhe, ela não abafará o conhecimento mais importante que ele adquiriu o conhecimento de si. Em contra partida, ele não se deixará levar por suas paixões, mas saberá domá-las e suportar os intemperes da vida.

Esse é Emílio, “um personagem de ficção que representa o indivíduo (ou indivíduos) que conseguiu manter-se mais ou menos a margem da sociedade corrompida” (PISSARRA, 2005, p.57). Em certa medida, no filme, Françoise percebe que há algo errado com a maneira que a sociedade caminha, e se essa inferência pode ser feita, ele está também “a margem da sociedade corrompida”.

Todas essas ligações e imersões no pensamento do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, puderam ser feita a partir do contanto com um curta-metragem de 05min30seg, o que mostra o quanto o cinema não só é técnica, mas um conhecimento poroso, capaz de abranger outros conhecimentos.

## CONCLUSÃO

“Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro.  
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro.  
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes elétricas.  
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,  
E pedaços de Alexandre Magno do século talvez cinquenta,  
Átomos que hão de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,  
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes  
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, férreando,  
Fazendo-me um excesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.”Álvaro de Campos, Ode Triunfal (enxerto inicial)

Como sabemos, o conhecimento filosófico não se dá pela passagem de conteúdo, isso é, não se verte conhecimento filosófico em mentes alheias, como diria Sócrates. Como se dá o conhecimento filosó-

fico? Cabe perguntar antes o que é conhecimento filosófico. A saber, esse tipo de conhecimento é aquele que produz conceitos e o papel da filosofia é colocar problemas. Parece ser, no entanto, que a filosofia é da ordem dos encontros, ela é como um convite para pensarmos novos possíveis.

O cinema no sentido tomado nessa apresentação nos parece um conhecimento poroso, como dito anteriormente. Ele dialoga com a literatura, com a pintura, música, com a história, com a política, etc. Entretanto, o cinema é capaz de algo, além disso, e além da técnica e representação, ele torna visível aquilo que não víamos antes e talvez nem pudéssemos ver, como nos diz Ismail Xavier (1977) no caso do realismo do teórico do cinema Kracauer.

Portanto, se o filósofo sai de seu encontro com a filosofia com um conceito, o cineasta e o espectador saem do seu encontro com o filme com um bloco de sensações, sem fazer disso uma experiência puramente afetiva, mas também cognitiva.

É como nos diz Rousseau: “Eu senti antes de pensar, é a sorte comum da humanidade; experimentei isso mais do que qualquer outro [...]” (ROUSSEAU, 1959, p.15). Como dito anteriormente as sensações nos despertam, mas é preciso despertar as sensações e se faz isso através de um projeto educacional que leve em conta a natureza – “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2004, p. 25) – nos fala o filósofo em Emílio, uma educação que acabe com a oposição entre racionalidade e sensibilidade encontrando um equilíbrio entre as duas coisas e que eduque o homem para viver, para ser homem.

## BIBLIOGRAFIA

- CABRERA, Julio**, 2006, *O Cinema Pensa: Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes*, Rio de Janeiro: Rocco.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix**, 1992, *O que é Filosofia?*, Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz, Rio de Janeiro: Editora 34.
- FORTES, Luiz R. S.**, 2007, *Rousseau: O Bom Selvagem* (2ª ed.), São Paulo: Humanitas.
- MONTEIRO, Paulo F.**, 1996, “Fenomenologias do Cinema”, Lisboa: Revista de Comunicação e Linguagens, n. 23, 61-112.
- PISSARRA, Maria Constança P.**, 2009, “A tolerância intolerante do outro”, em Genildo Ferreira da Silva (Org.), *Rousseau e o Iluminismo*, Salvador: Arcádia, 155-168.
- \_\_\_\_\_. (2013), “A Desigualdade Como Condição Artificial do Homem”, São Paulo, Revista do Instituto Humanitas Unissinos, 22 de Abril. Entrevista a Marcia Junges.
- \_\_\_\_\_. (2005), *Rousseau: a política como exercício pedagógico*, São Paulo: Moderna.
- RIBAS, Maria Alice C. e CENCI, Márcio P.** “Filosofia e Cinema: Possíveis Entrecruzamentos” Rio Grande do Sul, ([http://sites.unifra.br/Portals/1/j\\_%20FILOSOFIA%20E%20%20CINEMA%20-%20TEXTO%206.pdf](http://sites.unifra.br/Portals/1/j_%20FILOSOFIA%20E%20%20CINEMA%20-%20TEXTO%206.pdf))
- RIBEIRO, José S.**, 2006, “Homem da Câmera de Filmar: o cinema ou uma história do cotidiano?” São Paulo, Revista Galáxia, 37 n. 11, 37-55
- ROUSSEAU, Jean J.** (1979), *Do Contrato Social* [1762] em Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (2004), *Emílio ou da Educação* [1762]. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1979), *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade dentre os Homens* [1755], em Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (1979) *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* [1749], em Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. (1959) *As confissões* (2 vol.). Tradução de Rachel de Queiroz. 2a. ed. São Paulo: Atena Editora.
- STAROBINSKI, Jean**, (2011) *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- XAVIER, Ismael, (1983) *A Experiência do Cinema: Antologia*. – Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes.
- \_\_\_\_\_. (1977) *O Discurso Cinematográfico: a Opacidade e a Transparência*. São Paulo: Paz e Terra.

## FILMOGRAFIA

- L’homme est-il bon?**, 2012, Dir.: Basil da Cunha. Roteiro: Basil da Cunha. Suíça: HEAD - Genève. 1 DVD (6 min), son., color.

# APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO NO CINEMA DE FATI H AKIN

NADIA DE M. B. MAZZARIOL

Universidade de São Paulo – Brasil

NADIA DE M. B. MAZZARIOL

*É mestranda em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, pela Universidade de São Paulo e cientista social formada pela mesma Universidade. Atuou como voluntária em diversas iniciativas da sociedade civil organizada na defesa de direitos.*

## RESUMO

Imbuída de referências interdisciplinares, a presente investigação adota como ponto de partida duas obras da trilogia “Amor, Morte e Demônio” de Fatih Akin, cineasta alemão de ascendência turca. Por meio da análise de algumas passagens dos filmes estudados, “Contra a Parede” (2004) e “Do Outro Lado” (2007), o presente artigo busca refletir sobre como o gênero é experimentado em cada comunidade e em que medida surge como ferramenta de diferenciação radical entre turcos e alemães.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema alemão; gênero; identidade; fronteira.

## NOTES ON GENDER IN FATI H AKIN FILMS

### ABSTRACT

Based on interdisciplinary references, this research analyzes two works filmic of the trilogy “Love, Death and Devil” by Fatih Akin, the German director Turkish descent. Through the analysis of some passages of these films, “Against the Wall” (2004) and “The Edge” (2007), this article aims to reflect about how gender is experienced in communities and how emerges as tool to radical differentiation between Turks and Germans.

**KEYWORDS:** German cinema; genre; identity; border.

All nationalisms are gendered; all are invented; and all are dangerous (...) they represent relations to political power and to the technologies of violence. As such, nations are not simply phantasmagoria of the mind; as systems of cultural representation whereby people come to imagine a shared experience of identification with an extended community, they are historical practices through which social difference is both invented and performed<sup>1</sup>.

Gênero, aqui, designa o meio discursivo e cultural por meio do qual o sexo é estabelecido como pré-discursivo. Trata-se de um conceito intersectado a outros marcadores sociais de diferença – raciais, de classe, étnicos, o que torna impossível separá-lo das intersecções políticas e culturais em que é produzido e sustentado.

Stolcke (1991) convida-nos a pensar a necessidade de, ao desafirmos essencialismos biológicos, problematizarmos as formulações de gênero como forma sócio-histórica de desigualdade entre mulheres e homens que chamam atenção para outras categorias de diferença traduzidas em desigualdade.

Haraway (1991), por sua vez, faz uma crítica ferrenha ao conceito, tanto pelo perigo de não historicizar o conceito “sexo”, no qual se baseia, mantendo intactas ideias essenciais como “homens” ou “mulheres”, como pelo fato de, enquanto identidade global, potencialmente obscurecer outras categorias, como raça, classe ou nacionalidade, as quais emergem das “políticas de diferença”.

Como ressalta Piscitelli (2002), o pensamento feminista desenvolvido desde 1960 alimenta-se do ativismo nessa área, compartilhando algumas ideias centrais, entre elas, a universalização de uma forma dominante de opressão masculina, ancorada na diferença física. A reformulação do conceito de gênero, no entanto, busca “desessencializar” tal subordinação.

<sup>1</sup> *Todos os nacionalismos são de gênero; todos são inventados; e todos são perigosos (...) eles representam relações com o poder político e com as tecnologias da violência. Como tais, as nações não são simplesmente uma fantasmagoria da mente; enquanto sistema de representação cultural pelo qual as pessoas imaginam uma experiência compartilhada de identificação com uma comunidade alargada, é composto por práticas históricas por meio das quais marcadores sociais de diferença são inventados e executados.” (Mc Clintock 1996: 01 – tradução minha)*



Serão reproduzidos, a seguir, trechos dos roteiros que fomentam o debate que se procura promover. Entre seus temas estão a violência doméstica, presente nas duas narrativas, e a maneira como a diferença entre homens e mulheres é essencializada, justificando certo comportamento opressor. Finalmente, são discutidos limites e estereótipos que ressoam nos discursos dos personagens, e a oposição de ruídos<sup>2</sup> dissonantes que vêm à tona nos diálogos em questão.

...

Yeter, viúva que emigrara para Bremen, trabalha como prostituta, embora faça a família crer, à distância, que é vendedora em uma loja de sapatos. A construção da personagem se deu inspirada em uma rua daquela cidade, onde, há mais de um século, mulheres se prostituem sem a mediação de um “cafetão”. Durante sua pesquisa preliminar, Akin notou que nenhuma delas parecia ter menos de quarenta anos, e que todas possuíam histórias de vida fascinantes. Assim, terminaram por emprestar à personagem um pouco de suas trajetórias. É importante ressaltar, ainda, que a figura da prostituta experiente é comum no cinema turco, no entanto, desenvolvida de forma romantizada, enquanto o roteirista e diretor aqui em questão procurou mostrar uma percepção mais sórdida da situação dessas mulheres, dialogando com esse cinema a partir da personagem de Yeter. (Akin, 2011).

Logo no primeiro episódio da narrativa, *A Morte de Yeter*, a personagem se vê à mercê de dois turcos que, ao desconfiar de sua origem, ouvindo-a falar com Ali em seu idioma, começam a vigiá-la. No bonde, os dois sentam-se a seu lado sem serem convidados, reprimem sua conduta e lembram, ainda, que não deve ser motivo de desonra para seus irmãos sob o risco de ser morta. Ambos insistem que ela deve se arrepender e, além disso, nunca mais retornar àquela rua repleta de bordéis. Rua essa onde, curiosamente, parecem caminhar com grande frequência:

**ŞENTÜRK**

*Selam aleyküm.*

**CELAL**

*Selam aleyküm dedik. Nedem Allah'ın selamını vermiyorsun?*

**YETER**

*Nix verstehen.*

**CELAL**

*Bana yalan atma! Türkçe konuştuğunu duydum. Yoksa Türk olmaktan utanıyor musun?*

**CELAL**

*Sen hen Türk, hem de Müslüman'sın, anladın mı?*

**ŞENTÜRK**

*Anladın mı, lan?*

**YETER**

*Sağır değilin ya.*

**CELAL**

*Senin etim haram. Cayır cayır cehennemde yanacaksın. Tek kurtuluş yolun tövbe etmektir.*

**CELAL**

*Bir Müslüman orospuluk yapmaz. Tövbe et!*

**ŞENTÜRK**

*Tövbe et, lan!*

**ŞENTÜRK**

*A paz esteja com você.*

**CELAL**

*A paz esteja com você. Por que não responde à saudação de Allah?*

**YETER**

*Não entendo.*

**CELAL**

*Não minta para mim! Eu já ouvi você falando turco. Ou você se envergonha de ser turca?*

**CELAL**

*Você é turca e também é muçulmana, entendeu?*

**ŞENTÜRK**

*Você entendeu, lan?*

**YETER**

*Eu não sou surda.*

**CELAL**

*Sua carne é impura. Ela vai estalar ao queimar no fogo do inferno, se você não se arrepender.*

**CELAL**

*Uma muçulmana não se prostitui. Arrependa-se!*

**ŞENTÜRK**

*Arrependa-se, lan!*

<sup>2</sup> Ao abordar drama e montagem, Dawsey (2012) lembra que, em dramas sociais, ruídos transformam-se em sons musicais tocando e recriando um corpo social.

**YETER**

*Tövbe estağfurullah.*

**CELAL**

*Seni bir daha fahişelik yaparken yakalarsak ke-seriz.*

**YETER**

*Eu me arrependo.*

**CELAL**

*Se a virmos outra vez por ali, nós mataremos você.*

Diante de tal ameaça, Yeter decide sucumbir às investidas do velho Ali, que insiste em que vá viver com ele. No entanto, o seu fado não foi diferente daquele prometido por Celal. A personagem não deixa de ser para Ali mero objeto sexual e, a despeito de seu acordo de dormir somente com ele, continua a ser percebida como uma prostituta. Por conta dos ciúmes do velho, tem seus movimentos praticamente restritos ao pequeno apartamento onde moram. Yeter morre, ainda que acidentalmente, no primeiro momento que se recusa a fazer algo e tenta impor uma vontade contrária àquela do homem que a contratou.

Se para Yeter a saída é juntar-se à Ali, para Sibel, Cahit é visto como uma verdadeira salvação – um marido turco que seria aceito pelos seus pais e, ao mesmo tempo, aceitaria celebrar um casamento de fachada. Não restavam a ela, em sua leitura, outras opções. Afinal, não havia estudado para pensar em uma Faculdade em outra cidade, e nem tinha vontade de se casar de fato e se tornar dona de casa. Somente muito depois almeja para si a vida de Selma como alternativa. A trajetória da prima, que mora em Istambul, reflete o fato de que, em grandes cidades turcas, muitas vezes há mais flexibilidade de ação para mulheres do que entre imigrantes em grandes cidades alemãs, os quais mantiveram tradições da década de sessenta, sobretudo do interior da Turquia, perpetuando comportamentos de quando emigraram em busca de oportunidades no contexto do pós-guerra.

Nascida na Alemanha, Sibel sente-se enclausurada em um gueto turco e, embora tenha fluência em alemão, não consegue articular as expectativas de sua família, devota do islã, ao seu desejo de viver conforme os seus próprios anseios.

Já no início da narrativa, quando se encontra internada pela sua tentativa de suicídio, percebemos como a jovem é submetida a constantes reprovações e ameaças. Na cantina do hospital, o irmão pergunta por que ela não usava uma camisa de força e, ainda, após a saída do pai, é ameaçada verbalmente por ele, enquanto Cahit, à distância, escuta a conversa.

**YILMAZ**

*Siehst du nicht, was du dem alten Mann antust, wie er leidet? Der krepirt doch! (türkisch) Du bringst ihn noch ins Grab. Wenn ihm irgend etwas passiert, wisch ich dich weg! Das schwör ich dir!*

**YILMAZ**

*Você percebe o que está fazendo com o velho, como ele sofre? Ele vai bater as botas! (turco) Você ainda o levará para o túmulo. Se acontecer algo com ele, sumo com você! Eu juro!*

Na passagem mais reproduzida do filme, Sibel fala de sua ânsia por liberdade em contraposição às agressões que sofrera. Em Hefner, um clube noturno de Hamburgo onde bebem após fugir do centro de reabilitação, confidencia:

**SIBEL**

*Findest du meine Nase schön?*

**SIBEL**

*Fass sie mal an.*

**SIBEL**

*Die hat mir mein Bruder gebrochen, weil er mich mein Händchenhalten erwischt hat! Und jetzt fass mal meine Titten an. Hast du schon mal so geile Titten gesegen?*

**SIBEL**

*Você acha o meu nariz bonito?*

**SIBEL**

*Passe a mão nele.*

**SIBEL**

*O meu irmão o quebrou, por ter me visto de mãos dadas! E agora coloque as mãos nos meus peitos. Você já viu peitos tão excitantes?*

**SIBEL**

*Ich will leben, Cahit. Ich will leben, ich will tanzen, ich will ficken! Und nicht nur mit einem Typen. Verstehst du!?*

**SIBEL**

*Eu quero viver, Cahit. Quero viver, quero dançar, quero foder! E não com um cara só. Sacou!?*

Sibel, no entanto, não deixa de dar importância ao pertencimento familiar, como revela em um diálogo com a prima Selma, no dia de seu casamento, quando diz que continuará em Hamburgo por causa da mãe. Mantém, assim, um laço com os pais, que parecem pertencer a certa classe média turca que se alimenta de seus próprios costumes: canais turcos de televisão, casamento segundo as tradições e presença de familiares e amigos da Turquia, comunicação se dá exclusivamente nesse idioma.

Trata-se aqui de um vínculo não exatamente baseado na questão da fé para com o islã ou na fidelidade aos seus princípios, mas de laços entre mulheres que se fortalecem a partir da ação repressiva dos homens contra suas esposas, irmãs, filhas. Quando Sibel é rechaçada por estar nos jornais, seu pai queima as suas fotografias, enquanto a sua mãe busca convencê-lo do contrário, recuperando-as das cinzas. É, ainda, outra mulher que dará refúgio a Sibel em Istambul, sua prima, Selma.

Ao abordar as violências comuns às duas narrativas, é relevante lembrar que o atual Código Penal da Turquia permite a defesa dos assassinos em nome da honra, mesmo que não preveja sua absolvição. A alegação de “crime de honra” é feita com frequência para se obter uma pena menor, embasando-se na distinção social alcançada ao se ter limpadado a honra da família. Quando uma reunião dos familiares dela decide que o comportamento de uma menina ou de uma mulher deve ser punido com a morte, a tarefa é delegada a um parente menor de idade, o qual terá receberá uma sentença reduzida. Pervizat (2006) ressalta que as mortes em nome da honra são uma das formas mais horrendas de violação dos direitos humanos das mulheres. Enquanto forma de execução extrajudicial sujeitam à morte, até hoje, milhares de meninas e mulheres que transgridem as normas sociais estabelecidas.

As mortes em nome da honra (*namus cinayetleri*) são perseguições fundadas no gênero. Os sujeitos aqui, nesse sentido não são os homens que cometeram o crime, mas sim as mulheres que “causaram tal crime”, abalando a hegemonia masculina.

Segundo McClintock (1996), a família é concebida como uma figura natural, que sanciona hierarquias, entre elas, a subordinação feminina. Trata-se de uma metáfora que oferece uma gênese singular à história nacional. Ao mesmo tempo, a família é uma instituição que se esvazia da própria história, excluído do poder nacional, uma figura ao mesmo tempo organizadora da nação e antitética.

Àqueles que gozam de sua hierarquia, cabe o tratamento do corpo de seus subjugados enquanto alvo das dinâmicas do saber e do poder. (Foucault, 1977) Seu “adestramento” e aperfeiçoamento se dão tendo em mente uma relação que torna os indivíduos economicamente úteis e politicamente dóceis.

O desafio das personagens mulheres de Akin tem um paralelo evidente com a própria vida privada de uma das protagonistas. Conforme exposto logo no início, Sibel Kekilli foi rejeitada pela família tanto quanto a heroína do enredo quando, durante a Berlinale, o sensacionalista tablóide *Bild* publicou uma matéria de capa cujo título era “Diva do cinema é na verdade uma atriz pornô”. A revelação de que havia atuado em uma série de produções pornográficas não foi suportada pelos seus pais.

A jovem, para quem o filme trata, antes de tudo, a respeito da liberdade, afirma sentir-se uma alemã de raízes turcas que, de fato, espera ser uma espécie de modelo para outras mulheres. Sibel deseja que percebam nela “uma turca que vive a sua própria vida”. (Adorjan, 2004)

O otimismo de alguns (Gülfirat, 2004) sustenta que, de fato, a atriz promoveu uma pequena revolução sexual na própria mídia turca, uma vez que, de uma maneira geral, não são retratadas mulheres sem roupa nas publicações nacionais.

Na trilogia aqui em questão, outras mulheres turcas são apresentadas nas obras em dissonância com as

expectativas que delas se têm. No diálogo a seguir, entre Sibel, a personagem, e as esposas do irmão e dos primos, elas falam abertamente do desempenho sexual de seus maridos:

**HATICE** (türkisch)

*Na erzähl mal, bist du mit deinem Mann zufrieden?*

**SIBEL** (türkisch)

*Ja, er gefällt mir.*

**NURCAN** (türkisch)

*Ebru Günes hat mal wieder ihre Titten machen lassen.*

**CANAN**

*Idil, geh mal kurz raus und spiel mit deinen Spielsachen im Flur.*

**IDIL**

*Warum denn?*

**CANAN** (türkisch)

*Du kriegst gleich eine geballert!?*

**NURCAN** (türkisch)

*Also ich werde auch das Fett von meinem Arsch absaugen und es mir in die Lippen spritzen lassen, damit ich seinen Lolly besser lutschen kann.*

**HATICE** (türkisch)

*Und wie ist er im Bett?*

**SIBEL** (türkisch)

*Gut.*

**CANAN** (türkisch)

*Leckt er?*

**SIBEL** (türkische)

*Wie 'ne Katze.*

**NURCAN** (türkisch)

*Maschallah! Meiner leckt wie ein Ochse und muht dabei.*

**HATICE** (turco)

*E aí, conta para a gente, você está satisfeita com o seu marido?*

**SIBEL** (turco)

*Sim, eu gosto dele.*

**NURCAN** (turco)

*Ebru Günes fez plástica nos seios outra vez.*

**CANAN**

*Idil - vá lá fora brincar com seus jogos no corredor.*

**IDIL**

*Por quê?*

**CANAN** (turco)

*Você quer apanhar!?*

**NURCAN** (turco)

*Eu também vou tirar gordura da minha bunda e colocar nos lábios para conseguir chupar o pau dele melhor.*

**HATICE** (turco)

*E como ele é na cama?*

**SIBEL** (turco)

*Bom.*

**CANAN** (turco)

*Ele lambe?*

**SIBEL** (turco)

*Feito um gatinho.*

**NURCAN** (türkisch)

*Masha'Allah! O meu lambe como um boi e ainda por cima muge.*

A importância de dar voz a essas personagens, às suas histórias mais ou menos frívolas, pode ser justificada a partir de Spivak (2010), quem afirma que o projeto de constituir o sujeito colonial como outro é uma violência epistêmica. Em suas obras, Akin torna vocal um indivíduo invisibilizado, no contexto da produção colonial em que o sujeito não tem história, atentando ao subalterno feminino que está ainda mais profundamente na obscuridade. Como sustenta McClintock (1996), ainda que as mulheres sejam as portadoras simbólicas da ideia de nação, elas têm repetidamente sua agência negada.

Henderson (1992), em seu estudo da diversidade a partir da noção de dialogia de Bakhtin, argumenta que cada grupo social possui uma linguagem única, uma subjetividade constituída por palavras, um discurso interno. Se a psique funciona por meio da internalização de vozes heterogêneas, o discurso de mulheres de uma determinada etnia se torna, concomitantemente, diálogo entre *self* e sociedade, entre *self* e psique.

Enquanto as suas esposas e irmãs estão logo ao lado, mas aparentemente não mais à mercê de seu controle, discutindo a sexualidade no casamento, os homens da família de Sibel discorrem na cozinha

sobre suas aventuras sexuais:

**SLY**

*Ey, Jungs! Ich war letzte Woche im Pascha. Die haben wieder neue Chicks am Start vom Allerhärtesten.*

**SHANE**

*Gibt's da auch Türkinnen?*

**SLY**

*Türkinnen?! Die hab ich zu Hause, Mann. N'ganzen Keller voll!*

**SHANE**

*Warum warst du eigentlich ohne uns bügeln?*

**SLY**

*Ich bügel doch nicht ohne euch. Das ist doch 'n Mannschaftsport, Digger.*

**SHANE** (türkisch)

*Wie habt ihr dem euer Mädchen geben können?!*

**YILMAZ** (türkisch)

*Misch dich nicht in unsere Familienangelegenheiten.*

**SHANE**

*Ey, Einische! (Cahit ist gemeint) Du musst mal mitkommen!*

**CAHIT**

*Wohin?*

**SLY**

*In Puff, Digger!*

**CAHIT**

*Was soll ich denn da?*

**SHANE**

*Kennst du den Bruder von Michael Jackson? Siki ceksin. (Wortspiel = 'Due wirst ficken')*

**CAHIT**

*Fickt ihr eure eigenen Frauen nicht?*

**SHANE**

*Digger, benutze das Wort Ficken nie wieder in Zusammenhang mit unseren Frauen!*

**SLY**

*Ei, caras! Na semana passada fui ao Pascha. Eles têm um montão de garotas de todos os lugares.*

**SHANE**

*Têm também turcas?*

**SLY**

*Turcas?! Essas eu já tenho em casa, cara. Uma porção!*

**SHANE**

*Por que você foi transar sem a gente?*

**SLY**

*Eu não transo sem vocês. Esse é um esporte de equipe, mano.*

**SHANE** (turco)

*Como vocês puderam dar a sua irmã pequena para esse cara?*

**YILMAZ** (türkisch)

*Não se meta em nossas coisas de família.*

**SHANE**

*Ei, cunhado! Você deveria ir com a gente!*

**CAHIT**

*Aonde?*

**SLY**

*Ao bordel, mano!*

**CAHIT**

*O que raios eu vou fazer lá?*

**SHANE**

*Você conhece o irmão do Michael Jackson? Siki ceksin. (Jogo de palavras: "você vai foder")*

**CAHIT**

*Vocês não fodem com suas esposas?*

**SHANE**

*Mano, nunca mais use a palavra foder na mesma frase que as nossas esposas!*

A cultura turca vivida na Alemanha é apresentada como aquela que dá liberdade estritamente ao exercício da sexualidade masculina - os homens frequentam bordéis, abordam mulheres com segurança e não demonstram sua fragilidade. Trata-se, sem dúvida, de uma moral dúbia, que Akin explora através de Yilmaz, quem insiste em preservar as tradições familiares e a castidade da irmã enquanto usufrui da liberdade que lhe é oferecida.

Há, no entanto, dissonâncias a esse discurso, como Nejat ou Cahit. Nascido na Turquia, Cahit surge primeiro como um completo assimilado, que vive sozinho e trabalha como recolhedor de garrafas, passando a maior parte do seu tempo em bares, anestesiando-se com álcool e drogas contra a dor de ter

perdido a primeira esposa. O personagem mostra abertamente sua antipatia em relação às tradições turcas e não se identifica com outros homens de mesma origem. Com o sarcasmo niilista de um *punk*, discute sobre a maneira como sua mulher deve ter tratada.

O cerne desse mesmo conflito também emerge nos diálogos entre Ali e seu filho, Nejat, professor de germanística da Universidade de Hamburgo. O jovem repreende o pai e fica desconcertado quando ele lhe pergunta se havia dormido com sua madrasta durante sua ausência. Quando descobre a respeito do assassinato de Yeter, rompe a relação com o pai, e chega a deixar seu posto na Universidade em busca da jovem Ayten, com a intenção de custear os seus estudos, antes sob a responsabilidade da mãe.

**ALI**

*Şimdi kimi düzüyorsun?*

**NEJAT**

*Ein Gentleman spricht nicht über so was.*

**ALI**

*Das wusste ich nicht.*

**NEJAT**

*Kitabı oku baba. Tamam mı?*

**ALI**

*Tamam. Okuyacağız.*

**ALI**

*Quem você anda comendo?*

**NEJAT**

*Um Gentleman não fala sobre algo assim.*

**ALI**

*Eu não sabia.*

**NEJAT**

*Leia o livro pai, ok?*

**ALI**

*Está bem. Eu vou ler.*

A sexualidade liberada masculina que, à primeira vista, constrói-se em oposição radical a uma sexualidade vigiada das mulheres de ascendência turca, tem algumas brechas da qual escapa sentido. Sob uma perspectiva benjaminiana é possível, assim, realizar um duplo deslocamento, voltando o olhar para as margens das margens, atentando aos ruídos dissonantes desse discurso opressor. (Dawsey, 2000).

Nessa linha, é necessário refletir sobre o que escapa. Por isso quando relacionamos a figura de Cahit ou Nejat àquela de Yılmaz ou Ali, a fim de melhor compreender seu comportamento, percebemos que esses personagens deslocam alguns dos estereótipos que possivelmente trazemos para a sala de cinema. Afinal, os limites com relação à livre circulação das mulheres no mercado amoroso também estão presentes na cultura alemã – por exemplo, quando Niko, ex-amante de Sibel, usa o recurso de chamá-la de puta quando a jovem deixa de se interessar por ele.

Quanto a essa personagem, é interessante notar que também ela recorre aos estereótipos quando lhe convém, por exemplo, quando afirma “ser uma mulher turca casada”, ameaçando Niko, a partir de sua expectativa de proteção por parte do marido, como no trecho a seguir:

**NIKO**

*Hi.*

**SIBEL**

*Was willst du hier.?*

**NIKO**

*Ich wollte dich besuchen.*

**SIBEL**

*Wieso?*

**NIKO**

*Ich bin voll verknallt...*

**NIKO**

*Oi.*

**SIBEL**

*O que você quer aqui?*

**NIKO**

*Eu queria te visitar.*

**SIBEL**

*Como assim?*

**NIKO**

*Eu estou apaixonado...*

**SIBEL**

*Niko hör zu: Wir ham zusammen gebumst, weiss du. Und das war ein Fehler! Ich wollte wissen, wie du im Bett bist. Jetzt weiss ich's, und das Ding ist durch. Geh du mir aus dem Weg, und ich geh dir aus 'm Weg, okay?*

**NIKO**

*Was sol 'n das? Wie redest du mit mir? Jetzt war-te doch mal!*

**SIBEL**

*Lass die Finger von mir! Ich bin 'ne verheiratete Frau. Ich bin 'ne verheiratete türkische Frau, und wenn du mir zu nahe kommst, bringt mein Mann dich um, verstehst du!?*

**SIBEL**

*Niko escuta: A gente transou e isso foi um erro! Eu queria saber como você é na cama, e agora eu já sei, e tudo passou. Sai do meu caminho, e eu saio do seu, ok?*

**NIKO**

*Como assim? O que você está dizendo? Espera!*

**SIBEL**

*Tira os seus dedos de cima de mim! Eu sou uma mulher casada. Uma mulher turca casada, e se você chegar perto demais, o marido vai matar você, entendeu!?*

Conforme escreve Heilborn (1999), as práticas cotidianas não resultam simplesmente de decisões racionais do indivíduo, mas das condições materiais e simbólicas de existência. Assim, torna-se necessário pensar o significado associado a elas, não de uma maneira homogênea, mas de acordo com o contexto local de cada grupo social pesquisado. Afinal, valores e práticas sociais modelam, orientam e esculpem desejos e modos de viver a sexualidade, dando origem a carreiras sexuais e amorosas.

A sexualidade, enquanto dimensão interna aos sujeitos, profundamente imbricada num modelo particular de construção da pessoa, modela uma subjetividade mais ou menos turca e mais ou menos feminina. Sibel parece ser a personagem que mais alimenta as discussões aqui propostas, intersectando categorias de gênero e sexualidade àquelas de identidade nacional de maneira distinta em cada momento da trama.

Se para se proteger das investidas do antigo amante, afirma ser uma “mulher turca casada”, para ter acesso às drogas e ao álcool, Sibel se veste como um homem e mimetiza o comportamento agressivo de Cahit do início da narrativa em questão. É através da agressividade que Cahit se expressa, da auto-destruição, seja em momentos de dor - como quando dirige contra a parede, na cena que intitula o primeiro longa metragem da trilogia, seja em momentos de alegria - como na cena em que se corta e dança, ensanguentado e em transe, nas pistas do Fabrik, ao se dar conta de que está apaixonado pela nova esposa.

O amor é a força que desperta Cahit de volta à vida, mas também é a autodestruição espelhada entre esse personagem e Sibel. Para Zaimoglu (2004), sua relação ilustra, de uma só vez, os problemas de autoestima e narcisismo tão comuns entre jovens Orientais no contexto da diáspora. A autoagressão aqui é transformada em veículo de ligação com uma longa tradição presente no Oriente.

Em Istambul, como um literato *beatnik*, Sibel se encanta com o colorido, a vida noturna de Beyoglu, o ópio. Como um *punk*, ao som de *I feel you* - a mesma paisagem sonora presente quando Cahit dirige contra a parede, mimetiza o comportamento do amante dançando feito um dervixe em transe. No próprio roteiro, lê-se que essa “é uma performance de auto destruição - Sibel se tornou Cahit”. O roteiro ressalta, ainda, que após ser violentada, quando provocada na rua por três rapazes, a jovem perde o controle “exatamente como Cahit, antes do golpe fatal”.

Butler (2003) afirma que o gênero é uma construção performativa compelida por sanções sociais, desenvolvida por uma série de ações performadas por indivíduos de forma repetida ao longo do tempo. Trata-se de uma ficção social que se repete, modifica e movimenta constantemente, materializada pelo eu, pela corporificação ou reprodução de determinados *scripts*. Para essa autora, o gênero é marcado pelo performativo, uma vez que atos e gestos produzem a ilusão de um núcleo psicológico organizador. Quando a causa desses atos e gestos é atribuída a esse núcleo, surge a idéia da interioridade do “sexo” que procura desconstruir.

O gênero comporta uma série de incoerências, não se constitui de forma linear, é sustentado por intersecções políticas e culturais pelas quais é produzido. (Piscitelli, 2002). Segundo Butler (1990), sexo e gênero são desnaturalizados por meio da performance, cuja repetição observada, por exemplo, na imitação realizada por uma drag queen confessa o mecanismo cultural de sua fabricação. De mesma forma, a fluidez de Sibel em desempenhar papéis sociais tão distintos como os acima expostos revela e desnaturaliza tal construção.

Finalmente, ao discutir modos de operação de relações binárias: homem/mulher, sujeito/outro, Butler confronta conceitualizações que entendem as identidades como fixas, como aquelas criticadas no capítulo a seguir.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

### LIVROS E PERIÓDICOS

- AKIN, Fatih**, 2011, *Im Clinch*, Hamburg: Rowohlt, 2011.
- BUTLER, Judith**, 2003, "Performative acts and gender constitution: an essay on phenomenology and feminist theory" em Jones, Amelia (Ed.), 2003, *The Feminist and Visual Culture Reader*, London: Routledge.
- BUTLER, Judith**, 1990, *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, New York: Routledge.
- DAWSEY, J. C.**, 2000, "Nossa senhora Aparecida e a Mulher Lobisomen: Benjamin, Brecht e o teatro dramático na Antropologia", em *Ilha: Revista de Antropologia*, v. 2.
- FOUCAULT, Michel**, 1977, *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*, Petrópolis: Vozes.
- HARAWAY, Donna**, 1991, *Simians, cyborgs and women. The reinvention of nature*, New York: Routledge.
- HEILBORN, Maria Luíza**, 1999, "Construção de si, gênero e sexualidade". In: HEILBORN, M. (Org.), *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- HENDERSON, Mae G.**, 1992, "Speaking in Tongues: Dialogics and Dialectics and The Black Woman Writer's Literary Tradition", em Scott, Joan & Butler, Judith (Eds.), *Feminists theorize the political*, New York: Routledge.
- MCCLINTOCK, Anne**, 1996, "No longer in a Future Heaven: Gender, Race and Nationalism", em Geoff, Eley & Ronald, Suny (Eds.), *Becoming National – A Reader*, New York: Oxford University Press.
- PERVIZAT, Leylâ**, 2006, "Uma tentativa holística e interdisciplinar de compreender as mortes de honra na Turquia", em CORREA, Mariza & SOUZA, Érica Renata de. *Vida em família: uma perspectiva comparativa sobre crimes de honra*, Campinas: Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero, Universidade Estadual de Campinas.
- PISCITELLI, Adriana**, 2002, "Re-criando a (categoria) mulher?" em *A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos*, nº 48. Campinas: IFCH-Unicamp.
- SPIVAK, Gayatri C.**, 2010, *Pode o subalterno falar?*, Belo Horizonte: UFMG.
- STOLCKE, Verena**, 1991, "Sexo está para Gênero assim como Raça para Etnicidade?", em *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, no20, 1991.

### JORNAIS E REVISTAS

- Feridun Zaimoglu**, 2004, "Sex, Drogen und die Schocks der Moderne", em *Der Tagesspiegel*.
- Suzan Gülfirat**, 2004, "Was türkische Blätter über Sibel Kekilli schreiben" em *Der Tagesspiegel*.
- Johanna Adorjan**, 2004, "Es ist mein Leben", em *FAZ Sonntagszeitung*.

### FILMES

- Contra a Parede**, 2004, Filme. Dir: Fatih Akin. Alemanha: Corazón International.
- Do Outro Lado**, 2007, Filme. Dir: Fatih Akin. Alemanha: Corazón International.



# IDENTIDADE INDIVIDUAL E INDIVIDUAÇÃO NA FAMÍLIA – O DESTAQUE DO PROTAGONISTA NA OBRA LITERÁRIA E CINEMATOGRAFICA

MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE

CEMRI - Centro de Estudos das Migrações e da Relações Interculturais

*MARIA CELESTE HENRIQUES DE CARVALHO DE ALMEIDA CANTANTE*

*Doutora em Literatura, Especialidade em Literatura Norte-Americana investigadora do CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, professora de Inglês de quadro de agrupamento. Tem apresentado várias comunicações a nível nacional e no estrangeiro na área da Literatura e do Cinema.*

## RESUMO

Nesta comunicação propomo-nos abordar a importância do reconhecimento da identidade individual e da individuação, enquanto formas de combate à inépcia reativa, facilitadoras da delapidação dos princípios que têm norteado as caminhadas dos homens na busca do bem-estar solidário, consolidado no respeito pelo 'outro'. Na atualidade, a sociedade ocidental depara-se com a emergência de um novo paradigma suportado na valorização do mercado financeiro, relegando para segundo plano o ser humano, ameaçando os pilares de uma civilização milenar que prioriza os valores que dignificam o Homem. Nas escolas assistimos ao esvaziamento do ato reflexivo e do pensamento individual em favor da pressão para a obtenção de resultados estatísticos positivos. Na família, as tensões avolumam-se e o ato comunicativo deteriora-se. Considerando que as obras literárias e cinematográficas constituem formas de representação do mundo real, procuraremos evidenciar a importância do papel do protagonista na manifestação da relevância da descoberta da identidade individual e da individuação, enquanto formas de consciencialização e motivação para a atitude comunicativa e reativa, na medida em que "se soubermos quem somos, sabemos o que queremos". Neste âmbito, *Madame Doubtfire/Mrs. Doubtfire* constituem o referencial de análise que nos propomos destacar.

**PALAVRAS-CHAVE:** atitude reativa, comunicação, família, identidade individual, individuação, obra literária e cinematográfica, protagonista.

## INDIVIDUAL AND INDIVIDUATION IDENTITY IN THE FAMILY - THE HIGHLIGHT OF THE PROTAGONIST IN THE LITERARY WORK AND FILM

### ABSTRACT

In this work we intend to recognize the importance of individual identity and individuation, as ways to combat reactive ineptitude, facilitator of dilapidation of the principles that have guided journeys of men in search of solidarity welfare, consolidated in respect for the 'other'. Today, Western society faces the emergence of a new paradigm by fostering the financial market, relegating the importance of the human being, threatening the pillars of an ancient civilization that prioritizes the values that dignify man. In schools we witness the emptying of the reflective act and individual thought in favor of pressure to obtain positive statistics. In the family, tensions mount up and the communicative act deteriorates. Whereas that the literary and cinematographic works are forms of real-world representation, we will seek to highlight the important role of the protagonist in the demonstration of the relevance of the discovery of individual identity and individuation, while forms of awareness and motivation for communicative and reactive attitude, because "if we know who we are, we know what we want." In this context, *Madame Doubtfire / Mrs. Doubtfire* constitute the analytical framework we aim to highlight.

**KEYWORDS:** reactive attitude, communication, family, individual identity, individuation, literary and cinematographic work, protagonist.

## CRISE E MOTIVAÇÃO PARA A METAMORFOSE INDIVIDUAL NA FAMÍLIA, NA LITERATURA E NO CINEMA

A pertinência desta abordagem decorre da constatação do recurso recorrente, na Literatura e no Cinema, às problemáticas da família de um período conturbado da história da família nuclear ocidental (anos 1980 e 1990) em que vozes de opiniões antagónicas sobre o seu futuro se levantam, modeladas, quer nos valores e princípios da família nuclear tradicional, quer na transformação fundeada em núcleos alternativos, como as famílias monoparentais ou plurais que a constatação factual demonstra serem,

cada vez mais, uma opção.

De fatores exteriores à família decorrem transformações resultantes de um novo modelo económico de características neoliberais, reveladas nas alterações dos papéis tradicionais dos cônjuges, na fragilização das relações interpessoais causadas, sobretudo, pela transferência de tarefas domésticas e de liderança tradicionalmente atribuídas, respetivamente à mulher e ao homem, ocasionando ruturas, porém vaticinando mudanças suportadas no desejo de reencontros identitários e de descobertas de novas sustentabilidades consubstanciadas numa maior democraticidade relacional, originando a constituição de famílias alternativas.

Um universo micro, plasmado na representação da família nuclear em crise, na Literatura e no Cinema, salienta-se enquanto núcleo de interesse, evidenciando-se ações e comportamentos individuais e comunicacionais, sobretudo do protagonista enquanto homem comum, o que pode contribuir para o reconhecimento da importância da relação comunicativa familiar equilibrada suportada nos afetos positivos, no reconhecimento da importância da identidade individual e da individuação do homem comum.

A importância da obra literária e cinematográfica pode manifestar-se na revelação de percursos de busca de identidade individual e do sentido da vida do homem comum, em comportamentos e atitudes veiculadas pelos respetivos protagonistas, realçando o carácter antinómico da condição humana. Da narrativa literária e cinematográfica sobressaem as paixões, as emoções e os sentimentos individuais que podem assumir a motivação para a mudança particular e/ou grupal/familiar, num sentido mais democratizante e solidário procurando perspetivar uma sobrevivência crível da família, consolidada numa relação mais democratizante que o amor equilibra e numa perceção de identidade e individuação legitimadas no seio da família.

### **O PERCURSO DO PROTAGONISTA EM MADAME DOUBTFIRE**

O romance inglês intitulado *Madame Doubtfire*, de Anne Fine (1987) e a obra cinematográfica americana homónima, de Chris Columbus (1993) exibem a extravagância e o humor ancorado na excentricidade e na comicidade hilariante condizente com uma prática de sedução pós-modernista liberta de medos e de preconceitos, bem como numa aceção de Lodge, em *A Consciência e o Romance*, ao afirmar que: "(...) as paródias contribuem imenso para a dinâmica do livro." (Lodge, 2009:265).

A obra literária em análise destaca um trilha da Literatura marcada por uma tendência de abordagem cidadina de denúncia dos problemas pessoais, sociais e familiares das áreas urbanas, por vezes causados por parcos afetos. Nesta obra, a escritora enfatiza o amor enquanto fator do desenvolvimento da condição humana, bem como o direito à identidade individual, questões plasmadas no protagonista Daniel Hilliard que, na revelação da ânsia pela sua individualidade, pugna pela dignidade e pelo significado da vida, bem como pelo direito a partilhar de perto com os filhos um sentimento profundo como o amor. O romance conquanto desvele o quotidiano familiar problemático da família Hilliard conflui numa atitude moralizadora, não da moral instituída, mas do restabelecimento de relacionamentos harmoniosos e equilibrados. Holly Anderson, considera que, "(...) in Anne Fine's novels (...) become lessons for life." (Anderson, 2002:157), o que confere à obra em análise atributos de interesse para o estudo da sociedade, da família e dos indivíduos.

O romance *Madame Doubtfire* apresenta uma situação de rutura conflituosa na família Hilliard, que resulta na formação de duas famílias monoparentais, remetendo para a vida quotidiana de uma família nuclear tradicional com três filhos. O romance de Anne Fine realça a prepotência da figura materna, Miranda, através de um autoritarismo, agravado pela agressividade das palavras do protagonista, Daniel, que, por sua vez, revela um comportamento desequilibrado e de uma enorme combatividade em relação ao cônjuge. Miranda revela uma opinião depreciativa em relação ao ex-marido, expressa, sobretudo, pelos diálogos que estabelece com o protagonista. No que diz respeito a Daniel, salienta-se uma disputa pela custódia dos três filhos, ratificada numa visão da condição humana com direito à felicidade.

A autora salienta as características destas duas personagens com vista ao encaminhamento da trama

para um final do qual transcorre o encontro com o bom senso, fruto de uma aprendizagem mútua que conduz à descoberta de um caminho alternativo, suportado numa relação equilibrada. Anne Fine evoca a sapiência e a flexibilidade do ser humano, a sua capacidade de adaptação à mudança, evidenciando um percurso de aprendizagem que não constitui, necessariamente, uma rutura violenta com as vivências passadas, mas um processo de crescimento interior e de maturação que catapulta cada interveniente para uma transformação e para a construção de uma nova realidade. O crédito numa função transformativa da personagem, enquanto ficção da condição humana, na aceção do teórico Aguiar e Silva, é desvendado pelo percurso de Daniel.

Ao centrar a ação no protagonista, a autora faz depender desta personagem toda a dinâmica do enredo que concerne à obra, em torno da qual a intriga se desenvolve. Aparentemente irremediável, o estado emocional do protagonista parece não conciliar o pacifismo de uma relação equilibrada, decorrendo desta constatação a importância das emoções, cuja natureza ativa e reativa do ser humano plasmada no protagonista, revela a inconsistência da função puramente operativa da personagem.

Daniel evidencia um espírito inquieto materializado em peripécias descritas de forma hilariante, procurando o facilitismo para a solução da interdição à custódia dos filhos, na forma de manipulação e impostura propulsoras de ilusão. Munido de um exímio mérito vocal e de uma travestização bem conseguida, Daniel cria uma personagem, Mrs. Doubtfire, indo ao encontro da nostalgia de Miranda, impossibilitada de assumir a função de mãe e de dona de casa tradicional, por razões profissionais. Mrs. Doubtfire, a governanta, é definida à semelhança da velha 'escola' de mulheres e mães vitorianas, no que a autora encaminha para a verosimilhança com a realidade factual dos anos 1980, em que se procura retornar aos valores e princípios norteados por regras específicas de comportamento conservador sediado na obediência e na postura decorosa. Em simultâneo, a escritora apresenta, ao leitor, uma época que reclama o direito ao sucesso das mulheres no local de trabalho e as coloca perante novas necessidades de gestão familiar, mas, concomitantemente relembra uma transformação da mentalidade feminina não totalmente conseguida, veiculando a obra uma visão do mundo na aceção de Roland Barthes e Jacques Aumont.

A narrativa prossegue salientando a ação do protagonista ancorada num embuste que lhe assegura uma presença quase permanente junto dos filhos e lhe permite uma reaproximação de Miranda, revelando um processo de aprendizagem inquinado e uma transformação por conseguir, desvelando-se, em simultâneo, um comportamento adulto e responsável dos filhos que advertem o pai dos erros cometidos, numa alegação às mudanças operadas na relação comunicacional familiar, na época. Anne Fine destaca, assim, uma nova situação de relação de poder no seio da família que confere à mulher novos papéis, ao homem uma alteração do papel de liderança e aos filhos facilita uma relação familiar mais participativa e democrática, feita de verdade, em oposição ao preconceito que a tolhe.

O preconceito é retratado de modo arguto, utilizando a escritora situações de ironia e comicidade em relação à mulher 'tradicional' 'emancipada' e ao 'empobrecimento' da liderança paterna, deixando implícito um 'olhar' atento a um percurso de aprendizagem para a mudança, suportado no direito à individualização. As situações caricatas de conflitualidade criadas atingem um *clímax* que só o reconhecimento dos sentimentos do outro permite pacificar, não sendo, porém, descurada uma busca de identidade pessoal alimentada por sentimentos, emoções e afetos e pelo direito ao sonho.

A abordagem do direito à quimera e à realização pessoal desvela-se por uma ida ao teatro que desencadeia considerações sobre o papel do 'ator', num processo que se desenrola pelo diálogo recorrente com os filhos, em que Daniel se retrata falando do seu sonho de ser ator, ao mesmo tempo que referencia o papel que escolheu para 'recuperar' os filhos: " 'It's only acting. (...) 'If you're an actor, you act. It's what you're taught to do. It's what you're paid for. You don't have to have the right feelings behind you. You simply act the part.'" (Fine, 1995:114). Numa referência à teatralização que anula os sentimentos reais do ator, a autora evoca a *performance* de Daniel, no papel de Mrs. Doubtfire, estabelecendo uma relação com o que se reclama do ser humano: a simulação, a figuração de uma personalidade, de um carácter, ser ator, por exigência de normas que tolhem e de cânones demolidores da ventura que anima a existência, bem como da autenticidade que deve assistir ao ser humano. Daniel demonstra ter perfei-

ta consciência do que o rodeia e dos seus atos, do que lhe é negado, enquanto ser humano com direito à felicidade. Das falas do protagonista transcorre uma interrogação e uma busca que se desenrola em crítica social.

Num destaque para a revelação de uma mundivisão, importa realçar que, em *Madame Doubtfire*, Anne Fine privilegia a ação centrada no protagonista a quem atribui uma função de desmontagem e evidenciação de uma sociedade confrontada com mudanças de paradigma sediadas na família tradicional em situação de crise da geração a que se reporta e ficciona. Numa averiguação de atribuição frequente do ónus da fantasia, do sonho, do prazer/entretenimento e da projeção moralista de uma mensagem, evocamos, na escritora, uma intencionalidade de desmontagem de *clichés* moralistas, ou preceitos instalados, num propósito de contribuição para a compreensão do mundo real.

A autora imprime ao discurso narrativo uma dinâmica interativa e reativa, intensificada por um vocabulário sediado na linguagem do quotidiano, reveladora de uma ação comunicativa progressivamente melhorada e positivamente conseguida, que privilegia o discurso direto. Em *Madame Doubtfire*, o uso frequente do discurso direto está marcado pela intersubjetividade, na medida em que cada interveniente mostra, nos diálogos, o percurso para a descoberta da sua identidade, integrado num conjunto de ideias individuais, decorrentes de uma opinião mais global, que o influencia, exibindo, de modo similar, a sua individuação. Interessa ressaltar que dos diálogos entre os dois progenitores sobressai uma espontaneidade reveladora de duas naturezas tempestuosas, fraturantes do equilíbrio relacional, demonstrando a importância do diálogo enquanto processo de ação comunicativa revelador da mente e da cultura dos seus intervenientes, na aceção de Edda Weigand, em *The Mixed Game*, ao afirmar que: "Dialogue is a term capable of comprehending human beings as social individuals. Human nature requires human beings to play the mixed games of body, emotion, mind and culture." (Weigand, 2010:272).

Entendemos salientar que, deste romance transcorre, sobretudo através do protagonista, uma mensagem de urgência na reposição do ato comunicativo equilibrado e frequente, como forma de reaproximação inter-relacional, sustentada nos afetos positivos, reconhecidos como garante de continuidade da família.

### **MRS. DOUBTFIRE – A DUPLICIDADE DE UM COMPORTAMENTO – A DESCOBERTA DE UMA IDENTIDADE INDIVIDUAL**

O recurso frequente ao discurso direto em *Madame Doubtfire* convoca à recriação da narrativa literária, evidenciando-se uma transtextualidade de linguagens que assiste à adaptação cinematográfica a partir de obras literárias.

Na opinião de Sérgio Sousa, em *Literatura & Cinema – Ensaios, Entrevistas, Bibliografia*: "A sétima arte tem (...) influenciado a técnica compositiva do texto narrativo literário. Isto verifica-se na quantidade, (...) de procedimentos estruturais e formais, inspirados nos modos de narrar do discurso cinematográfico, que a literatura ostenta." (Sousa, 2003:11), o que se verifica na adaptação de Columbus pela transposição para cinema do discurso literário suportado no diálogo frequente, facilitador da criação do guião.

A narrativa fílmica de Chris Columbus, *Mrs. Doubtfire*, compreende uma adaptação, que mantém a essência da mensagem transmitida pela obra literária, sendo, como lhe é próprio, concretizada pelo poder da imagem em movimento, na qual o protagonista e Miranda se comportam de forma mais moderada e tolerante. Classificada como comédia, esta obra cinematográfica remete, à semelhança da obra literária, para a problemática do divórcio e suas consequências no seio de uma família nuclear e tradicional americana de classe média e para o percurso transformativo de Daniel Hilliard, do qual emerge Mrs. Euphemia Doubtfire, constatando-se um recurso ao sibilado cáustico das palavras do protagonista que lembra a comédia corrosiva de Woody Allen.

O filme de Chris Columbus elege os Estados Unidos como espaço onde decorre a ação, transportando para a essência do enredo do romance de origem inglesa, o que confere à temática abordada uma universalidade condizente com a transformação da família nuclear e tradicional em curso, terminando, à

semelhança do romance, na construção de duas famílias monoparentais, embora transfira o conteúdo final do romance, no qual Daniel termina a leitura de *The Looking Glass River*, para um programa televisivo em que Daniel protagoniza uma realidade ficcional diversa, evidenciando a retoma da tranquilidade, fluindo a emoção e o amor, sem que a visão de Anne Fine seja atraída, demonstrando uma opção plausível.

Chris Columbus, em similitude com Anne Fine, aposta em cenas caricatas e de um extraordinário sentido de humor de onde sobressai a confusão e o caos que se gera em consequência da coabitação com os dois 'mundos', desencadeando a necessidade de fazer uma opção.

*Mrs. Doubtfire*, privilegiando a relação comunicacional, conduz para a dicotomia da mudança *versus* conservadorismo, da irresponsabilidade *versus* responsabilização, numa escala de aprendizagem progressiva subjacente à natureza do ser humano e ao próprio processo de transformação individual e familiar. Tal fenómeno liga-se ao paradigma da capacidade de adaptação e ao percurso de aprendizagem permanente que caracterizam o ser humano e ao pensamento do teórico François de Singly que considera que, das imposições da sociedade atual resulta uma vivência individual de educação permanente.

À família assiste uma preponderância que a coloca num lugar privilegiado da relação comunicacional e da experiência de vida, o que a elege, pela sua própria natureza como "um dos mais eficazes mecanismos de controlo social, desempenhando principalmente esta função a nível interno." (Hinojal, 1979:101), surgindo a urgência de difundir e incrementar valores que reponham o primado da relação humana suportado numa ação comunicativa sustentada no respeito pelo 'Outro', elevando a identidade individual e a individuação enquanto fatores de sustentabilidade da relação comunicacional afetiva, porque "o amor e o afeto permitem a relação de laços de confiança." (Singly, 2007:22) e contribuem para o restabelecimento de equilíbrios.

Em concomitância com o pensamento de Lodge que proclama a experiência de vida como fundadora do 'Eu', conduzido pelo desejo de transcendência, garante de metamorfose individual, o romance e o filme, impregnados de um caráter ficcional transformativo que privilegia a condição antinómica da natureza humana, na experiência da vida quotidiana do homem comum, realçam a importância do papel das personagens (com destaque para os protagonistas), em interação relacional, aglutinando e entrelaçando a intriga, sequenciando a ação e estabelecendo conexões com o espaço e com o tempo histórico e diegético. A família encontra-se no eixo central da revelação do 'Eu', pelo que, salientamos, a identidade individual na família constitui uma realidade verificável e necessária ao constructo de equilíbrios sustentados que asseguram a continuidade da família, constituindo o protagonista das obras em análise o veículo da revelação de um renascer identitário, suportado na mudança que assegura a continuidade e eterniza o homem.

O reforço num ponto de vista reconhecido nos afetos positivos, com destaque para o amor (enquanto sustentáculo da sobrevivência do homem e a sua força impulsionadora, na aceção transcendentalista transformativa de Margaret Fuller), não sendo uma garantia, plasma uma oportunidade de reconstrução e auto transcendência do ser humano, numa relação harmónica com os outros. Desta forma, propicia a sobrevivência da família, face às investidas complexas de um novo paradigma em edificação, ainda que sob dissemelhantes modelações.

Constata-se a opção por protagonistas do sexo masculino, identificativos de uma conceção feminina (de uma escritora do sexo feminino) de masculinidade que evoca um estatuto de igualdade de género, que o cineasta (do sexo masculino) abraça num processo de transcodificação semiótica, desvelando-se a defesa dos direitos das 'minorias', contrariando a tendência Thatcher e reaganiana de desprestígio da 'minoría' do sexo feminino e algum ostracismo autoral masculino da época. Uma semelhança de pontos de vista do cineasta e da escritora sobressai desta observação podendo afirmar-se que Chris Columbus perfilha o 'olhar' fineiano.

Por conseguinte, da palavra à imagem, num microuniverso figurativo (família nuclear em crise), centrado no protagonista, que privilegia uma duplicidade de comportamento conducente a uma descoberta de identidade, sobressaem perceções e interpretações particulares que desvelam uma visão do mundo

que conflui na conflitualidade, na perturbação e na busca de sentido individual e coletivamente almejado, bem como é veiculada uma mensagem de esperança no futuro da família, numa similitude com o universo inextinguível e em constante metamorfose, renascendo em explosões de novos paradigmas, apesar da evidenciação das contradições do homem favoráveis a assimetrias, injustiças e contendas.

## FILMOGRAFIA

**Mrs. Doubtfire**, 1993. Dir. Chris Columbus. E.U.A. Sally Field. Estúdios Los Angeles: 20th Century Fox.

## BIBLIOGRAFIA

**FINE, Anne** (1995), *Madame Doubtfire*, London: Puffin Books, Penguin Group.

**FONSECA, Selva Guimarães** (2008), *Didática e Prática de Ensino de História*, São Paulo. Brasil: Papyrus Editora.

**ANDERSON, Holly** e **STYLES, Morag**, (2002) *Teaching Through Texts: Promoting Literacy Through Popular and Literary Texts in the Primary Classroom*, New York: Routledge (Taylor & Francis Group),

**HINOJAL, Isidoro Alonso** (1979), *A Crise da Instituição Familiar*, Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil S.A.- Biblioteca de Grandes Temas.

**LODGE, David** (2009), *A Consciência e o Romance*, Alfragide: Edições 70.

**SINGLY, François de** (2007), *Sociologia da Família Contemporânea. Família, Geração e Cultura*, Rio de Janeiro: FGV Editora e XIX Annablume Editora.

**SOUSA, Sérgio Paulo Guimarães de** (2003), *Literatura & Cinema – Ensaios, Entrevistas, Bibliografia*, Coimbra: Angelus Novus Editora.

**WEIGAND, Edda** (2010), *Dialogue: The Mixed Game*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

# UMA INTERPRETAÇÃO DE PSYCHO DE ALFRED HITCHCOCK COM BASE NUMA GRELHA DE CONCEITOS DE JULIAN JAYNES (COM REFERÊNCIA A OUTRAS GRELHAS JÁ CONHECIDAS)

RAFAEL GOMES FILIPE PH.D  
Universidade Nova de Lisboa

RAFAEL GOMES FILIPE

Rafael Gonçalo Pimentel Gomes Filipe (1944, Angra do Heroísmo, Terceira, Açores) é licenciado em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa (1977) e doutorado em Ciências da Comunicação e da Cultura pela Universidade Nova de Lisboa (2003). Professor associado na Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias da Informação da ULHT desde 2004, tem diversificado os seus interesses de pesquisa pela obra de Max Weber, sociologia da comunicação (Erving Goffman e Niklas Luhmann), retórica e argumentação e, mais recentemente, pelos estudos filmicos. Numerosos ensaios e traduções publicados em livro. Colaborador da Enciclopédia Verbo.

## RESUMO

Pretende-se fazer uma leitura de *Psycho*, de Alfred Hitchcock, com base numa grelha conceptual fornecida pelo inovador ensaio *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, de Julian Jaynes, tendo em vista mostrar a relevância daquela leitura para a descoberta de novos sentidos que aprofundem e enriqueçam a interpretação do filme. A metodologia adoptada consistiu na *close reading* de cenas, fotogramas e imagens fundamentais de *Psycho*, susceptível de assegurar uma análise heurísticamente mais produtiva pelo recurso à grelha conceptual proposta. Pensamos que os resultados da investigação confirmam a sua relevância, podendo idêntica metodologia ser aplicada à análise psicológica e filosófica de outros filmes de Hitchcock.

**PALAVRAS-CHAVE:** desacusmatização; voz acusmática; bicameralismo; alucinação; esquizofrenia; neurose/psicose.

## A READING OF ALFRED HITCHCOCK'S 'PSYCHO' BY MEANS OF JULIAN JAYNES'S CONCEPTS, WITH REFERENCE TO OTHER KNOWN APPROACHES

### ABSTRACT

The paper offers a first reading of Hitchcock's *Psycho* by means of a conceptual grid based on Julian Jaynes's groundbreaking essay *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, aiming to show the relevance of this approach to the disclosure of new meanings and a deeper understanding of the feature film. The adopted methodology consisted of a *close reading* of pivotal scenes, shots and images of *Psycho* susceptible to be more fully understood through their connection with Jaynesian concepts. We believe the research to have confirmed the relevance of the selected grid, henceforth available to new philosophical and psychological readings of other feature films by the famous director.

**KEY-CONCEPTS:** disacusmatization; acousmatic voice; bicameralism; hallucination; schizophrenia; neurosis/psychosis.

## 1. INTRODUÇÃO: A SRA. BATES COMO ENTE ACUSMÁTICO

Jaynes refere a existência no Metropolitan Museum (New York) de uma cratera grega que remonta a 850 a.C. Nela vemos um miúdo com uma mão na cabeça, a arrancar os cabelos, enquanto a outra atafalha comida na boca do cadáver da mãe. É difícil perceber a cena, sem se admitir que o rapaz esteja a alucinar algo a partir do cadáver (Jaynes 1990: 162).

Lendo esta passagem, logo identificámos a criança com o jovem Norman, com uma diferença: ele teria acabado de matar a mãe e seria presa de sentimentos de horror e culpabilidade. A começar com esta cena, *Psycho* teria o inconveniente de nos revelar logo o final, pelo que seríamos poupados ao suspense e ao jogo de tentar identificar a personagem em volta da qual tudo gira: a mãe de Norman. Só para o fim filme vemos que a Sra. Bates é um cadáver, que Norman desenterrou e embalsamou.

O jogo em que Hitchcock nos envolve tem a ver com uma impossibilidade: a de associar uma voz a um corpo, ou com a impossibilidade de incorporação. A própria possibilidade de incorporação envolve, segundo Chion, algo parecido com o enterro de um cadáver, pois:

Enterrar alguém não é apenas livrar-se de um corpo em decomposição, é também fixar a sua alma, o seu duplo, num lugar... O que se faz por meio de ritos e de símbolos, como pedras, cruzes ou inscrições, que dizem ao morto: “ficarás aí”, para que ela ou ele não venham assombrar os vivos como almas penadas (Chion 2010a: 195).

O exemplo é bom, mas não se aplica à Sra. Bates, pois ela não é um fantasma, mas, durante quase todo o filme, uma voz. É certo que detectamos um vulto por trás da cortina do chuveiro, pouco antes do assassinio de Marion; vemos depois um perfil, por trás do cortinado de uma sala iluminada no primeiro andar da casa; vemos ainda uma mulher, de cima, num patamar entre lances de escadas, que abre furtivamente a porta do quarto e se aproxima do detective, a quem fere e depois liquida, com ferocidade, no *hall* da mansão. Por fim, vemo-la, sempre de cima, quando Norman a transporta ao colo para a cave, as pernas pendentes, como as de uma boneca de trapos.

A Mãe é, sobretudo, uma voz acusmática. Um velho dicionário define ‘acusmático’ como “um som que se ouve sem se ver aquilo que o produz” (Chion 2010a: p.205), ao que Chion acrescenta:

Quando uma presença acusmática consiste numa voz – e sobretudo quando essa voz não foi visualizada e, portanto, não lhe podemos atribuir um rosto – estamos perante um determinado tipo de ente, uma espécie de sombra falante e actuante, a que dei o nome de acousmètre – isto é, um ser acusmático (Chion 2010a: 206).

Dos diferentes seres acusmáticos, o mais relevante é o ser *acusmático integral*, que pode entrar em cena a qualquer momento. Este ente surge no cinema quando a voz do líder misterioso, atrás de uma porta ou reposteiro, ou fora de cena, ocupa um lugar central em grandes filmes, como *O Testamento do Doutor Mabuse*, de Fritz Lang (a voz do génio maligno), e, claro, *Psycho* (a voz da Mãe). É do facto de se situar fora de cena que este ente deriva os poderes que exerce sobre o conteúdo daquela, como o ser ubíquo, panóptico, onisciente e omnipresente (Chion 2010b: 4012).

Todavia, se a incorporação é a reunião de um corpo visível e de uma voz audível, tal só acontece, no fim de *Psycho*, quando vemos Norman na sua cela, para sempre possuído pela Mãe. A incorporação nunca antes ocorrera, já que

por certo, não consiste em mostrar-nos uma vez um corpo mudo (que, em todo o caso, nunca nos olha de frente), e outra vez uma voz que se supõe pertencer-lhe, cabendo aos espectadores reunir estes elementos desarticulados nas suas mentes (Chion 2010a:197).

Mas será que a incorporação ocorre no final de *Psycho*? Certo é que nunca vemos a Mãe, não assistimos à fixação da voz no corpo que foi, em vida, o da Sra. Bates. Em vez disso, voltamos a testemunhar os poderes da sua voz, por meio de um paradoxal desempenho *ventríloquo*. A voz é sempre alucinada por Norman, mas, depois que descobrimos a múmia na cave da mansão, ele, em vez de recuperar a sanidade mental, perde-a por completo, e, doravante, será apenas o porta-voz da Mãe, um boneco manipulado pela entidade em última análise responsável pelo discurso. Agora a voz da Mãe será a única a fazer-se ouvir, e *Psycho* termina com o público demasiado entontecido pelas comoções sofridas e aliviado com a solução do mistério [leiam-se os depoimentos de espectadores reunidos por Philip Skerry (Skerry 2009: 270-301)] para se aperceber da nova e insondável monstruosidade que Hitchcock tinha em reserva para ele e que transparece no sorriso da caveira que, por uma fracção de segundo, se sobrepõe ao rosto sem vida de Norman. A única voz audível daqui para a frente pode até dizer “este é o meu corpo”, pois pode deixar que uma mosca se passeie pelas costas da sua mão.

Este desenlace será interpretado pelo recurso ao conceito de *desacusmatização* (*désacousmatisation*), formulado por Chion (Chion 2010b:418) e que denota o processo pelo qual uma entidade acusmática se materializa no quadro e passa a ser um corpo finito no espaço, perdendo os seus poderes *divinos*. Algo foi definitivamente perdido (os poderes associados ao privilégio acusmático), e o que se constitui não é um ser pleno, mas *oco* ou *vazio*, áudio-dividido, voz e corpo, som e imagem, visível como algo para sempre incapaz de formar uma totalidade fechada (Chion 2010b: 418).



Se isto é verdade, não se aplica à Mãe. Com efeito, ela perde poderes ao ser-lhe fixado um lugar no espaço, mas não é áudio-dividida, pois é a *única* voz que se fará ouvir, a de Norman-Mãe, já que Norman-filho deixou de ser uma personalidade vivente. Além disso, a voz *dela* e o corpo *dela* completam-se, pelo que a Mãe é uma totalidade fechada viável. A Sra. Bates reencarna, sendo a perda dos poderes acusmáticos compensada pelos novos recursos de consciência e capacidade de enganar e dissimular (Jaynes 2000: 219). Quando o sorriso da caveira, enigmático e malvado, se sobrepõe aos traços de Norman, podemos suspeitar que a Mãe já esteja a exercer com regozijo esses novos poderes.

Ao contrário dos filmes protagonizados por Perkins, que exploraram (comercialmente) o original sem audácia e interesse, e do, pelo menos, insípido *remake* de Gus Van Samt (Rothman 1999: 29; Skerry 2009: 23), cremos que o aproveitamento da *nova vida* da Sra. Bates oferece uma intriga bem mais consistente e aliciante a um realizador que, continuando-o, se quisesse medir com o original de Hitchcock.

## 2. A MÃE COMO DEUS E NORMAN COMO O SEU AUTÓMATO DE SERVIÇO

1. Qualquer voz ouvida fora de cena desperta o desejo de ver quem está a falar. *Psycho* não foge à regra, sendo a acção conduzida pela ideia fixa dos protagonistas de entrar na casa para verem a Mãe. Tal é o caso de Lila e do detective, bem como dos milhões de espectadores que viram o filme até hoje. Essa ideia fixa, porém, prevista por Hitchcock, foi tenazmente frustrada por ele até às últimas metragens do filme.

Depois de revelar a Truffaut os artifícios com que enganou os espectadores, Hitchcock resumiu, assim, o seu forte envolvimento pessoal no filme: "*Psycho* tem uma construção muito interessante, e o jogo com o público foi fascinante. Eu próprio controlava os espectadores. Pode dizer-se que eu tocava neles, como se eles fossem um órgão" (Truffaut 1984: 269).

Este jogo do realizador leva-nos a recuar até ao nosso passado bicameral, que Jaynes descobriu. A sua teoria assenta em quatro hipóteses fundamentais:

1. *A consciência baseia-se em linguagem metafórica*; 2. *A mente bicameral*: antes da consciência, imperou uma mentalidade diferente, assente em alucinações verbais; *Datação*: a consciência foi um processo aprendido depois do colapso da mente bicameral, ocorrido por volta de 1200 a.C., e teve início em áreas como a Grécia, o Egipto e a Mesopotâmia, onde nascera a civilização bicameral; *O cérebro duplo como modelo neurológico da mente bicameral*: o hemisfério direito processa sinteticamente a informação, sendo estas funções exercidas pelos deuses admonitórios, que asseguram a coesão das antigas civilizações. A isto Jaynes acrescenta uma conjectura: a de que as alucinações verbais de esquizofrénicos e pessoas normais são idênticas às ouvidas pelos bicamerais (Jaynes 2000: 447 a 456; Kuijsten 2006: 95 a 140); Kuijsten 2012: 8 e 9). O poder heurístico destas hipóteses foi resumido por M. Kuijsten:

Jaynes sustenta que, antes do surgimento da consciência, os seres humanos eram capazes de comunicar, aprender, organizar-se e resolver problemas, mas faziam-no sem introspecção. O cérebro utilizava a linguagem para transmitir a experiência do hemisfério direito para o hemisfério esquerdo sob a forma de ordens verbais que controlavam o comportamento não habitual e que eram accionadas pelo stress da tomada de decisões. Jaynes deu a esta mentalidade anterior o nome de mente bicameral. Encontramos hoje vestígios da mente bicameral numa vasta gama de fenómenos, como sejam as alucinações envolvendo doentes esquizofrénicos, a perda da autonomia pessoal na hipnose, a possessão e o delírio poético, os companheiros imaginários de crianças, e a busca nostálgica das vozes perdidas dos deuses pelas religiões modernas (Kuijsten 2012:1).

Quem eram, então, esses deuses que impulsionavam os homens, como se fossem autómatos? Ouçamos Jaynes:

Eram vozes cujas palavras e instruções podiam ser distintamente ouvidas pelos heróis da *Iliada*, tal como certos doentes epilépticos e esquizofrénicos ouvem vozes...Os deuses eram organizações do sistema nervoso central e podem ser encarados como *personae*, no sentido de poderosas consistências ao longo do tempo, amálgamas de imagens parentais e admoni-

tórias...Na verdade, sugiro que a relação deus-herói era – sendo o seu progenitor – semelhante ao referente da relação ego-superego de Freud... (Jaynes 2000: 74).

Os deuses eram, simultaneamente, um efeito colateral da linguagem e a mais notável característica da evolução da vida desde o *homo sapiens*. Não eram produtos da imaginação poética. Eram a volição do homem. Ocupavam o seu hemisfério direito, e, partindo de experiências admonitórias e perceptivas acumuladas, transmutavam-nas em discurso, que dizia ao ser humano o que fazer.

Se Jaynes tem razão ao dizer que a guerra de Tróia foi conduzida por alucinações (Jaynes 2000:75), também se pode afirmar que *Psycho* foi comandado por alucinações auditivas: as da neurótica Marion, e as do psicótico Norman. Quanto à Mãe, embora morta há dez anos, é, pelo menos, uma poderosa consistência ao longo do tempo, pois a identidade do *herói* – o filho – acabará por se desintegrar e fundir para sempre com ela.

Se a função dos deuses nas civilizações bicamerais consiste em guiar a acção em situações inéditas, cremos ser aceitável incluir a Sra. Bates no seu panteão. Adivinhamos até quando ela se terá tornado um deus. O stress causado pela morte de uma pessoa seria mais do que suficiente para despoletar a sua voz alucinada. Ao que Jaynes acrescenta:

Se tal acontecia com um indivíduo vulgar, tanto mais aconteceria se ele fosse um rei, cuja voz, já em vida, imperava pela alucinação. Será, portanto, de esperar que fosse dada uma atenção particular à residência deste homem imóvel cuja voz continua a ser a coesão de todo um grupo (Jaynes 2000:141).

É o que se irá passar com a Mãe, depois da sua morte. Tanto mais quanto o sujeito das alucinações é um rapaz que acabara de a envenenar! Por outro lado, se a Sra. Bates se irá converter num deus jaynesiano alucinado, é de crer que fossem dispensados cuidados especiais ao aposento onde reside essa múmia imóvel, cuja voz assegurará a coesão da vida psíquica do filho. Cabe-nos, assim, procurar indícios do seu estatuto *divino* nas imediações e dentro da sua morada. Desde logo, quando entramos no quarto, ficamos impressionados com o seu extremo asseio e arrumação. Um sabonete no lavatório, vestidos no guarda-vestidos, objectos pessoais sobre o toucador convencem-nos de que habita ali um ser vivo exigente. Cuidados e objectos são, para além da sua realidade tangível, símbolos da vontade de poder daquele residente, bem como da dedicação de Norman, o escravo que assegura os trabalhos domésticos. Ordem e asseio contrastantes com a sujidade e o desalinho do quarto do filho – símbolo da infância arruinada e da perturbação da sua mente. Hitchcock mostra-nos um colchão e lençóis sujos e amarrotados, brinquedos velhos contra uma parede, dos quais sobressai e nos olha de frente um coelho de pelúcia, todo ratado, talvez um antigo companheiro imaginário do rapaz, agora esquecido e abandonado. O coelho bem poderá ser o actual *representante* do próprio Norman. Cremos, no entanto, que a Mãe, ou melhor, a ameaça da sua voz, também está presente no quarto, cabendo essa função ao negro e brilhante gira-discos, onde um disco de vinil da *Eroica* de Beethoven poderá, de um momento para o outro, fazer tremer o ar com os seus acordes fúnebres e admonitórios. A sinfonia é percorrida por um sentido sugerido de *sic transit gloria mundi*, sendo amiúde tocada em ocasiões em que se lembram os mortos.

De volta ao quarto dela, podemos imaginar a múmia deitada na sua cama, rodeada pelos objectos familiares, à semelhança das múmias dos plebeus dos Andes amarradas nas suas criptas, rodeadas de tigelas com *chicha* e pelos instrumentos que manusearam em vida (Jaynes 2000:163). Tal como as múmias, a Sra. Bates também é *huaca* ou *divina*, nome dado aos mortos andinos, indício de serem fontes de vozes alucinadas (Jaynes 2000: 163).

Atentemos em alguns dos objectos. Assim como nos *storyboards* de Hitchcock o mais ínfimo pormenor faz sentido, pensamos que aqueles objectos têm um sentido e uma função bem precisos. Ao fundo do aposento, avistamos num toucador um par de mãos femininas sobrepostas, talvez de bronze, pousadas com imobilidade hipnótica e autoritária sobre a tampa de um guarda-jóias. Ao vê-las de longe, Lila fica curiosa e aproxima-se do objecto, soltando um grito ao avistar, num relance, a sua própria imagem reflectida no espelho. Dentre as civilizações dos Andes que precederam os Incas, Jaynes refere a mais an-

tiga, Kotosh, anterior a 1800 a.C., espriada em volta de um tempo rectangular edificado num terraço a que se acedia por degraus. Nas paredes interiores da casa-do-deus abriam-se nichos, num dos quais se vê um par de mãos cruzadas, moldadas em gesso, pertencentes a um grande ídolo, entretanto desfeito em pó (Jaynes 2000: 156-157). Terá Hitchcock visto alguma reprodução do par de mãos, antes da rodagem de *Psycho*, e decidido incluir no filme algo parecido com o fragmento esculpido? Diegeticamente, o objecto parcial funciona como sinédoque, já que remete para algo maior e mais ameaçador, a Mãe/múmia. As mãos, por outro lado, são a *arma* mortífera preferida pelos vilões do realizador, como o Tio Charlie (*Mentira*, 1943), Bruno Anthony (*O Desconhecido do Norte Expresso*, 1951), Lars Thorwald (*Janela Indiscreta*, 1954) e o *serial killer* de *Perigo na Noite* (1972).

Entrando na casa *gótica*, à direita e apontando para o lanço de escadas, um gordo Cupido negro, num pedestal, poderia cantar em intenção do descuidado intruso '*Si je t'aime, prends garde à toi*', os célebres versos da *habanera* da *Carmen* de Bizet; no primeiro andar, à porta do quarto da Mãe, vemos um quadro que reproduz uma mulher lasciva num baloiço, alusão aos passatempos de Afrodite na ilha de Citera. Já no aposento, avistamos à direita, num pedestal, uma estatueta dourada, de bronze, figurando uma deusa nua ou uma ménada dançante, em pleno transe erótico. Julgamos ter este objecto muito a ver com um quadro de Edward Hopper, *Girlie Show* (1941), em que uma *striper* entra em cena, exibindo a sua sensualidade atlética. O modelo da artista foi a mulher de Hopper, cuja anatomia foi submetida a duras metamorfoses para se tornar num 'monstro hiper-sexuado' (Ottinger 2012: 55). O facto de Hitchcock apreciar a obra de Hopper e de encontrar nela muitos dos seus "motivos e luzes" (Ottinger 2012:15) confirma a nossa aproximação.

Ao tomarmos estes objectos como obras de arte, vê-los-emos como reproduções de originais, de acordo com a tradição platónica que subsume as cópias na categoria da *mimese*. Nicolas Pappas convida-nos a olharmos estes artefactos na perspectiva de uma tradição grega mais antiga, a do *kolossos* (Pappas 2013: 26-27). Como explica Jean-Pierre Vernant, foi na viragem do século V para o século IV a. C. que a teoria da *mimese* assinala o momento em que, na cultura grega, o processo que conduz da apresentação, do tornar presente o invisível, à mera imitação das aparências desenvolve todos os seus traços específicos (Vernant 1996: 361). Ao que Pappas acrescenta: "Mimese é o termo que Platão introduz para designar obras visuais que considera dessacralizadas. É o nome para o que acontece quando a reprodução substitui a possessão" (Pappas 2013: 27). O *kolossos*, pelo contrário é um exemplo particular de estatuetas de substituição que se inserem numa categoria de comunicações com o divino:

Apesar do seu nome, não se trata de um objecto muito grande, mas de algo que *foi fixado e se ergue num lugar*. Por vezes um marcador que assinala uma sepultura, outras vezes um substituto, o *kolossos* não reproduz os traços da pessoa morta ... É um duplo da *psuchê* morta ("alma, sombra"), embora não no sentido de ser um gêmeo ou alguém parecido com o defunto. O *kolossos* é um substituto da pessoa morta, ou que durante muito tempo foi dada como morta, ou de quem se receou tivesse morrido (Pappas 2013:27).

Vernant, por sua vez, interroga-se sobre estas imagens. Vê na sua representação simbólica "a tentativa paradoxal para inscrever a ausência numa presença, para inserir a alteridade, o outro mundo, no nosso universo familiar" (Vernant 1966: 362). Mais tarde, no século VI a.C., figuras dos mortos em estelas foram erigidas sobre os túmulos e *presentificam* o que a pessoa foi em vida, o que fez, ou os méritos que a tornaram estimável. '*Presentificar*' significa que a estatueta substitui a pessoa como seu *equivalente*, que, de alguma forma, faz o mesmo que a pessoa fez em vida (Vernant 1966: 375). O mesmo se poderá dizer de outros *kolossoi*, como as mãos sobre a tampa do guarda-jóias ou a estatueta dourada de 'Girlie', no aposento da Mãe, e que testemunham e presentificam os poderes e proezas da defunta. Foi longo o caminho que conduziu destas imagens que encarnam o invisível, o além e o divino, até ao seu estatuto diminuído de imitações de aparências. No quarto da Sra. Bates, porém, somos transportados para essa antiga revelação e submetidos ao seu tremendo poder alucinatório.

2. Importa inserir a morada da Mãe-enquanto-deus num quadro ecológico mais amplo, pois a sua função não pode ser compreendida sem as ligações com outras realidades ambientais: o motel próximo e o pântano. Uma primeira referência a estas ligações consta do diálogo entre o realizador e Truffaut:

F.T. Tenho de confessar que o contraste arquitectónico entre a casa vertical e o motel horizontal é bastante agradável à vista.

A. H. Absolutamente. Trata-se de uma composição: um bloco vertical e um bloco horizontal (Truffaut 1983: 269).

Para ter uma visão completa desta estrutura e estabelecer a sua viabilidade económica e ecológica, importa acrescentar à casa e ao motel uma terceira *instalação* – o pântano – o grande colectador da propriedade, a sua *Cloaca Maxima*. cremos que o melhor modelo para entendermos o funcionamento conjunto do património edificado e dos terrenos vagos se encontra em Jaynes, ao caracterizar as teocracias bicamerais da Mesopotâmia:

Por toda a Mesopotâmia, desde os tempos mais antigos de Sumer e Akkad, todas as terras eram propriedade de deuses, e os seres humanos eram seus escravos. (...) Cada cidade-estado tinha o seu próprio deus principal, e o rei era apresentado, nos primeiros documentos escritos que nos chegaram, como “o arrendatário da fazenda do deus”. Ele tinha a sua própria casa, a que os Sumérios chamavam a “casa grande”. Esta era o centro de um complexo de templos, cujas dimensões variavam com a importância do deus e a riqueza da cidade. O deus era provavelmente feito de madeira para ser leve e poder ser transportado aos ombros de sacerdotes [a Mãe é facilmente transportada ao colo de Norman do seu quarto para a cave]. O deus erguia-se, geralmente, sobre um pedestal incrustado num nicho situado num aposento central da casa. As casas-de-deuses tinham pequenos pátios rodeados por quartos para uso dos reis-administradores e de sacerdotes auxiliares [o quarto de Norman junto ao aposento da Mãe] ... Uma vez que a estátua divina era o proprietário da terra e as pessoas eram seus rendeiros, o primeiro dever do rei-curador era o de servir o deus, não só na administração dos bens do deus, mas ainda de maneiras mais personalizadas (Jaynes 2000: 178-179).

Como exemplo destas “maneiras mais personalizadas”, refira-se que os deuses precisavam de camas para dormir; tinham de ser lavados e vestidos, “e tranquilizados com aromas agradáveis” (Jaynes 2000:179). Não será difícil imaginar Norman executando todos estes trabalhos em intenção da Mãe, protegendo-a ainda de bisbilhoteiros, como o detective ou Lila.

3. Centremos agora a nossa atenção em Norman. No fim do filme, o psiquiatra reconstrói os acontecimentos e desvenda o mistério. Segundo ele, após ter assassinado Marion, Norman como que desperta de um sono profundo. Já antes dissera que ele fora sempre “mau” aos olhos da Mãe, um “rapaz rebelde” que devia ser devidamente castigado. Jaynes menciona, a propósito, pesquisas que “mostram que os indivíduos que sofreram punições severas na infância..., são mais facilmente hipnotizados” (Jaynes 2000:397). Por outro lado, a susceptibilidade hipnótica atinge o auge entre os oito e os dez anos. Assim, se a hipnose significa a regressão para uma relação infantil com um dos progenitores, não surpreende que Norman, morta a rapariga, desperte de um estado de transe.

Jaynes refere ainda experiências com doentes epilépticos e esquizofrénicos, em que as vozes não só ordenam ou aconselham, como cantam ou gritam, ameaçam ou escarnecem. Os sujeitos deixam-se conduzir exactamente como os bicamerais o eram pelas suas vozes (Jaynes 2000: 111-112). De grande interesse para nós é o caso em que as vozes não só criticam os pensamentos e as acções de um paciente, como o proíbem de fazer o que ele se propunha realizar (Jaynes 2000: 90). É o que acontece no motel, quando Marion, convidada por Norman a jantar com ele na mansão, ouve, pela janela aberta do seu quarto, o diálogo entre ele e a Mãe. Esta desaprova em termos categóricos o convite do filho, que repreende asperamente, sem poupar a rapariga a desbocadas insinuações. Norman protesta atrapalhadamente, mas logo obedece às ordens maternas.

Para se traçar a genealogia do imenso poder da voz da Mãe e do seu invulgar alcance, teremos de recuar até *O Homem que Sabia Demais* (1956), em que Doris Day canta um dos seus maiores êxitos, a canção *Che sera, sera*, no salão de uma embaixada onde o filho se encontra preso. Como salienta Zizek, a mãe alcança e *agarra* o filho através da melodia que expressamente mantém o laço incestuoso (Zizek 2013: 101). Com virtuosismo técnico, a câmara de Hitchcock segue o percurso da voz, *mostra* a sua ressonância no lanço de escadas que conduz ao sótão, onde a criança está fechada. Zizek sublinha a grosseria obscena do tom demasiado alto de Doris Day, reforçada pela letra da canção: *che sera, sera* – o que

tem de acontecer acontecerá, perguntando, então: “Como não detectar, nesta resposta à pergunta da criança sobre o que será quando for grande, a malévola indiferença inerente ao conceito de superego?” (Zizek 2013:101). A Mãe sabe cantar e a sua voz chega até ao filho, exibindo *Psycho* o resultado final do processo: uma criança totalmente dominada pela voz da mãe. Zizek expõe, então, a alarmante tese de que o miúdo de *O Homem que Sabia Demais* é o próprio Norman, quando tinha a mesma idade. A pergunta do garoto sobre o que será quando for crescido encontra a sua resposta em *Psycho* (Zizek 2013: 101). O que Pascal Bonitzer comenta assim:

O laço vocal entre a mãe e o filho em *O Homem que Sabia Demais* é a expressão aparentemente inocente de um amor maternal e filial normal, e também o único dispositivo de segurança de um garoto que foi raptado e cuja vida está em perigo. À luz de *Psycho*, em que a voz da mãe entrou no filho, o dilacera e possui de maneira sanguinária, não podemos deixar de considerar a própria normalidade da típica família americana ligeiramente inquietante (Bonitzer 2010: 179).

O *romance familiar* de Norman encaixa perfeitamente no paradigma bicameral. Aceitemos pelo que vale a versão dele, sintetizada por Bellour: “Morte do pai quando tinha cinco anos. Alguns anos depois, a mãe apaixonou-se perdidamente por um homem que a leva a construir o motel. Quando ele morre, a mãe enlouquece” (Bellour 2000: 293). Se sobrepusermos a esta a versão do psiquiatra – Norman envenenou o amante e a mãe – teremos a imagem fiel do que aconteceu. Sabemos que o complexo de Édipo atinge o auge entre as idades de três e cinco anos, seguindo-se o período de latência, em que os impulsos sexuais ficam adormecidos até à puberdade, quando registam um recrudescimento, sendo depois o complexo mais ou menos bem superado por um determinado tipo de escolha de objecto. Norman, por exemplo, diz a Sam que teve uma infância imensamente feliz, aludindo, assim, ao bem-aventurado período imaginário em que, após a morte natural do pai biológico, foi o objecto exclusivo das atenções e rigores da mãe. Tudo isso acabaria, cinco anos mais tarde, com a irrupção de um formidável rival edipiano, o homem por quem a Sra. Bates se apaixonou. Quando Marion, no diálogo com Norman na recepção do motel, lhe diz que a mãe poderia contar com ele depois da morte do amante, ele responde: “Um filho é fraco substituto de um amante”.

. De facto, Norman é apenas o primeiro servidor, o curador dos bens *possuídos* por um deus – a Mãe – que ele, como os antigos potentados da Mesopotâmia, ouvia em alucinação. Como eles, Norman era “escravo de vozes ouvidas sempre que novas situações se apresentavam” (Jaynes 2000: 83). Jaynes afirma mesmo que “antes do segundo milénio a. C., toda a gente era esquizofrénica” (Jaynes 2000: 405) e que a esquizofrenia é, pelo menos em parte, “um vestígio de bicameralismo, uma recaída parcial na mente bicameral” (Jaynes 2000:405). Tal é o drama diabólico de Norman!

Por outro lado, ao executar os trabalhos a seu cargo – gerir o motel e eliminar os vestígios dos crimes cometidos pela Mãe, ou velar pela sua segurança e bem-estar –, ele age como um autómato incansável. Com efeito, uma das vantagens da esquizofrenia, possivelmente de carácter evolutivo, é a imunidade ao cansaço. Os *esquizofrénicos* revelam menos fadiga do que os indivíduos normais e são capazes de proezas de resistência, como “construir as pirâmides do Egipto, os zigurates de Sumer, ou os templos gigantescos de Teotihuacan apenas com o trabalho das mãos” (Jaynes 2000: 427). Além disso, a sua percepção sensorial é superior à nossa, sendo mais atentos aos estímulos visuais, parecendo ter um envolvimento mais imediato e absoluto no ambiente que os rodeia. Se, segundo o xerife Chambers, Norman “vive como um eremita”, nem por isso é um contemplativo. Vemo-lo sempre atarefado, circulando como diligente formiga entre a casa – onde vai receber ordens da Mãe – o motel, que ele, mesmo sem hóspedes, mantém em ordem e impecável asseio, e o pântano, onde faz desaparecer todos os vestígios que incriminem a Mãe.

Existe, por outro lado, segundo Jaynes, uma forte relação entre a consciência e a capacidade de dissimular e mentir. A traição, em especial, é um tipo de falsidade prolongada que não estava ao alcance dos homens bicamerais. Diz Jaynes, a propósito:

A dissimulação prolongada exige a invenção de um eu análogo capaz de fazer e ser algo bastante diferente daquilo que a pessoa efectivamente faz ou é, na presença dos seus com-

panheiros (Jaynes 2000: 219).

A consciência foi a resposta às grandes catástrofes que, no segundo milénio a.C., provocaram o colapso dos reinos bicamerais da periferia do Mediterrâneo oriental, como a erupção vulcânica de Thera e as destruições geológicas e monstruosos tsunamis por ela causados. Migrações em massa, invasões de povos e guerra endémica tornaram-se o quotidiano de metade da população do mundo, convertida em refugiados. Neste caos social, Jaynes conclui que os deuses já não podiam dizer aos homens o que fazer: "Ou, se o faziam, conduziam à morte, ou, internamente, pelo menos a um aumento do stress que já fora a causa fisiológica da voz, até que as vozes se confundiram numa inextricável Babel" (Jaynes, 2000, p.209).

Norman, porém, nada tem a ver com os aprendizes da consciência e da capacidade de mentir, como único meio de sobrevivência, que apareceram na situação acima descrita. Pelo contrário, ele exhibe todos os traços de um autómato bicameral. Tenso e espasmódico quando stressado, mostra-se, por norma, simples, ingénuo, cortês, simpático e submisso, o que o torna muito sociável e digno dos elogios de velhotas e dos defensores da lei e da ordem (casos do xerife Chambers e de sua mulher). Rebello confirma este ponto:

Perkins desenvolveu uma poderosa afinidade, não apenas com o comportamento superficial de Norman Bates, mas também com a maneira de funcionar da sua mente. "Fui eu quem teve a ideia de pôr Norman, no filme, a chupar rebuçados nervosamente", disse Perkins, com arrebatamento, sobre a personagem que haveria de converter-se num anti-herói do folclore nacional. "Ele não pensa em fazer mal a ninguém. Não tem intenções más ou negativas. Não tem qualquer espécie de malícia (Rebello 2012: 118-119).

Se acrescentarmos uma citação de Bleuler, teremos a ficha completa de Norman como esquizofrénico:

Os doentes podem dançar e rir, sem que se sintam felizes; podem assassinar, sem odiar; podem suicidar-se, sem que estejam desiludidos com a vida... os doentes compreendem que não são senhores de si próprios (Jaynes 2000: 423).

Norman é, literalmente, *um prisioneiro*. Recorde-se o que diz a Marion, no diálogo na sala de recepção do motel: "Quer saber o que eu penso? Penso que estamos todos presos nas nossas armadilhas privadas... e nenhum de nós pode alguma vez sair. Arranhamos e ferimos, mas só o ar, só uns aos outros." Ele é, sobretudo, um prisioneiro das *suas vozes*. Que poderia ele ser, a seguir os conselhos de Marion e de Sam para deixar a propriedade e começar uma vida nova? Norman, como os antigos bicamerais, não pode imaginar essa possibilidade. Ele encontra-se, de facto, sob o duro império do som, o da voz da Mãe, que ele mesmo produz, para ser por ela possuído. Como qualquer outro esquizofrénico,

Ele está, de alguma forma, confrontado por poderes auditivos elementares, mais reais do que o vento ou a chuva ou o fogo, poderes que escarnecem e ameaçam e confortam, poderes em relação aos quais ele não pode recuar e ver objectivamente (Jaynes 2000: 95).

A autoridade do som é a mais difícil de controlar, pois, como diz Jaynes,

Ouvir é, verdadeiramente, uma espécie de obediência. Na verdade, ambas as palavras têm a mesma raiz, e começaram por ser, provavelmente, a mesma palavra. O que vale para o Grego, o Latim, o Hebraico, o Francês, o Alemão, o Russo, bem como para o Inglês, em que 'obedecer' vem do Latim obedire, que é um composto de ob + audire, ouvir de frente para alguém (Jaynes 2000: 97).

## **DOIS APONTAMENTOS SOBRE A POBRE MARION CRANE**

1. Reforçando o poder das imagens parentais, um tema domina *Psycho* desde as primeiras imagens: o do poder do passado sobre o presente, da geração mais velha sobre a actual, como sublinhou o famoso crítico Robin Wood (Wood 2002: 143). Com efeito, Marion e Sam não podem casar, pois este tem de pagar as dívidas deixadas pelo pai e a pensão de alimentos à ex-mulher; por outro lado, encontros mais respeitáveis dos amantes no apartamento de Marion (e não no hotel barato) decorreriam sob o olhar

reprovar de retratos dos pais. Wood escreve, a propósito:

Toda a estrutura do filme está entretecida com estas referências a pais e filhos: até a colega de escritório de Marion tem uma mãe indiscretamente curiosa... A relação de Cassidy [o milionário] com o seu 'bebé' [a filha] constitui um passo em frente na direcção do anormal, já que é altamente suspeita: a filha ficará, provavelmente, melhor sem a casa de 40.000 dólares, que é, claramente, um símbolo do poder do pai sobre ela (Wood 2002: 144).

Antes de abordarmos com Jaynes a triste sorte de Marion, refiram-se as versões de Wood e Bellour desse destino, assentes na continuidade entre normal e anormal, neurose e psicose.

Para Wood,

Pode afirmar-se que o cinema de Hitchcock, a todos os níveis (temático, formal, metodológico), se constrói com base na luta por dominar e no temor da impotência, o que nos filmes reveste a forma, altamente característica, do desejo do homem (com frequência não concretizado) de dominar a mulher (Wood 2002: 21).

Se esta temática é comum a outros realizadores, atinge em Hitchcock uma intensidade e complexidade extraordinárias (Wood 2002: 21).

Bellour, por sua vez, considera que Hitchcock prossegue, "através da ficção, uma reflexão indirecta sobre a relação inevitável ...entre psicose e neurose, inscritas, em termos narrativos, como homicídio e roubo" (Bellour 2001: 243). O que, em *Psycho*, leva a que a mulher, sujeito da neurose, se torne o objecto da psicose de que o homem é o sujeito. "É este um aspecto fundamental da constante de Hitchcock, segundo a qual, dada uma determinada ordem de desejo, são sobretudo as mulheres que são mortas" (Bellour, 2001, p.245). O critério usado para associar e dissociar neurose e psicose é, no essencial, o de Freud. Ambas as afecções são, portanto,

avatares de desejo que provocam uma destabilização da relação do sujeito com a realidade. Mas enquanto na psicose o ego está ao serviço do id e escamoteia o que acha intolerável na realidade, na neurose o ego é o palco de um conflito entre o id e o superego, de maneira que a perda de realidade afecta, precisamente, aquela parte da realidade de cujas exigências resultou a repressão instintual... (Bellour 2001: 245).

É o que acontece com Marion, cujo roubo é uma espécie de reacção *mágica* "à agressão sócio-sexual do 'milionário'" (Bellour 2001: 245), que lhe abana tentadoramente o maço de notas por baixo do nariz, no escritório do patrão. Todavia,

...a um nível muito mais profundo, trata-se da sua reacção à agressão de Sam, da qual ela sente ser o objecto, na clandestinidade sórdida do quarto de hotel, quando o conflito entre a intensidade da sua exigência sexual e o desejo de a ver sancionada pelo casamento (continuamente adiado devido à situação financeira de Sam) atinge o ponto crítico (Bellour 2001: 245).

Quanto a saber o que o roubo de Marion procura resolver magicamente pela fuga, Wood pergunta: "O que são, afinal, as formas de neurose a não ser um tipo de protesto radical incoerente, não formulado?" (Wood 2002: 23). Na verdade, depois do roubo e até ao fim da sua fuga, ela encontra-se numa posição de sujeição fundamental, primeiro através dos olhares do polícia, do vendedor de carros usados e do mecânico da estação de serviço; depois, no motel, é inteiramente abandonada à inquisição de Norman, cuja pupila invade, por fim, através do minúsculo buraco dissimulado na parede, a privacidade de Marion, quando ela se despe no quarto. Estas agressões, porém, são apenas o pródromo da cena do assassinio, em que o olho morto da vítima "responde – no extremo oposto deste longo fragmento – ao olho protuberante de Norman, entregue ao desejo excessivo da paixão voyeurista" (Bellour 2001: 247). A propósito do dinheiro desviado, diz Wood:

Não há um momento claro de decisão: ela leva o dinheiro para casa, muda de roupa, faz a mala, mas deixa o dinheiro em cima da cama, continuando hesitante sobre o que fazer com ele; as suas acções dizem-nos que ela já se decidiu, mas não aceita conscientemente essa decisão. Somos capazes de cometer actos que sabemos imorais, na condição de inibirmos os

nossos processos conscientes... O mesmo se passa com Marion: uma vez que a decisão (mais do que tomada) se apoderou dela, a rapariga perde, necessariamente, os seus poderes de vontade consciente. Desamparada, é arrastada pelos acontecimentos, e nós com ela. A incapacidade para controlar racionalmente as suas acções é ilustrada por numerosos incidentes. Enquanto conduz o carro, imagina vozes, diálogos: Sam, o Patrão, Cassidy (Wood 2002: 144).

Creemos que a expressão "imagina vozes" é demasiado vaga para descrever o que se passa com Marion. Melhor o faz Sinyard, ao dizê-la "atormentada por vozes na cabeça" (Sinyard 1989: 114). Nós, espectadores, ouvimos as vozes clara e distintamente, no espaço confinado do veículo, como se nos caíssem encima vindas de nenhures, e é fácil aceitar que ela as ouça como nós. Podemos ainda admitir que ela as alucine, tanto mais que se encontra num estado de stress crescente, ao volante do carro. Acresce que nunca ouvimos a voz *dela*, mas um concerto de *vozes-personae*, bem precisas e reais. Além disso, não temos dificuldade em aceitar que é mais fácil imaginar rostos, pessoas ou coisas do que um som. Pois, como *imaginar* um som, sem, de alguma forma, o ouvirmos? Jaynes responde categoricamente a esta pergunta:

Com que se pareciam então essas alucinações auditivas? Para alguns, é difícil imaginar que possam existir vozes mentais ouvidas com a mesma qualidade experiencial das vozes externamente produzidas. Ao fim e ao cabo, não existe boca ou laringe no cérebro! Sejam quais forem as áreas do cérebro utilizadas, é absolutamente certo que tais vozes existem e que experienciá-las é exactamente igual a ouvir o som efectivo. Mais, é altamente provável que as vozes bicamerais da antiguidade tivessem uma qualidade muito semelhante à das alucinações auditivas dos nossos contemporâneos. Elas são ouvidas, em graus variados, por pessoas inteiramente normais. Tal ocorre muitas vezes em alturas de stress, quando a voz confortadora de um dos pais pode fazer-se ouvir (Jaynes 2000: 85-86).

Tais são os meios de que Hitchcock se serve para manipular o público, não muito diferentes, aliás, das vozes dos antigos deuses, quando admoestavam ou condenavam os seus súbditos mortais. O filme transmite, assim, "...a impressão de uma jornada interminável que não conduz a lugar algum, ou para o coração das trevas: à medida que as vozes ... se tornam mais ameaçadoras, adensa-se o negrume" (Wood 2002: 145).

2. Bellour, na sua análise, estabelece uma ligação entre duas imagens: a primeira, na berma da estrada ao amanhecer, é um grande plano do polícia que surpreende Marion adormecida no carro; a segunda, na cave da residência, é um grande plano do esqueleto da Mãe, quando Lila lhe pousa a mão no ombro e a múmia, rodando lentamente sobre si, a confronta com a caveira. Segundo Bellour, a semelhança entre os rostos

...assenta numa inversão surpreendente: os olhos desapareceram. No segundo caso, não passam de órbitas vazias e, no primeiro, estão completamente ocultados por óculos escuros. O que é uma maneira de significar, pela sua ausência, a natureza insuportavelmente excessiva do olhar. Os óculos escuros ... sugerem uma metáfora da lente fotográfica: super-visão da lei, simbolizada pelo seu representante... Todavia, esta supervisão é também a da desordem, da violação da lei, de que a psicose fetichista é a forma mais excessiva... As órbitas vazias da mãe são o reverso de um dispositivo cujo verso são os óculos escuros do polícia. Existe uma interminável circularidade entre o desejo e a lei, sendo que ambos, levados ao extremo, inspiram terror (em Marion, em Lila) (Bellour 2001: 252-253).

Tentemos interpretar os estímulos visuais que estas cenas comportam recorrendo à "teoria dos ídolos" de Jaynes. Segundo este,

Nos humanos... o contacto directo entre olhares evoluiu no sentido de uma interacção social da maior relevância. Uma criança de colo, quando a mãe fala para ela, olha para os olhos da mãe, não para os lábios... A transformação progressiva destes contactos oculares em relações de autoridade e relações de amor constitui uma trajectória de extraordinário significado que ainda não foi traçada. Limitemo-nos aqui a sugerir ser mais provável que se sinta a autoridade de um superior quando duas pessoas, uma em frente da outra, se olham bem nos olhos. Ocorre então um stress, uma indecisão no que toca à experiência, cujo resultado é uma



diminuição da consciência, pelo que, caso uma relação semelhante fosse reproduzida numa estátua, as alucinações do discurso divino seriam incentivadas (Jaynes 2000: 169).

Não admira que os olhos se tornassem uma “característica proeminente de quase toda a estatuária dos templos durante o período bicameral” (Jaynes 2000: 169), do Próximo Oriente à América central. Todas as estátuas tinham a mesma finalidade alucinogénica, de boca entreaberta, como se estivessem a falar. Jaynes chega a dizer: “ O próprio deus era uma estátua. A estátua não era a de um deus (como hoje diríamos), mas o próprio deus” (Jaynes 2000: 178), e faz depois uma comparação: “O diâmetro do olho humano equivale a 10 % da altura da cabeça, sendo esta proporção o que chamarei o índice ocular de um ídolo” (Jaynes 2000: 169). Um conjunto de doze estátuas de deuses descobertas no templo de Abu, perto de Bagdade, revela “índices oculares tão elevados como 18 % – enormes olhos globosos que olham fixamente da lonjura de um passado desconhecido de 5000 anos, com desafiante autoridade” (Jaynes 2000: 169). Outros ídolos de outros sítios exibem a mesma proporção, ou índices oculares superiores a 20 %, como em Sumer, no Egito e na América central. Além disso, muitas destas estátuas têm olhos e sobancelhas “outrora incrustados com deslumbrantes pedras preciosas, a face corada, cabelo pintado, a cabeça integrada numa estátua de madeira de tamanho natural, agora reduzida a pó” (Jaynes 2000: 169-170). A finalidade hipnótica destes kolossoi não levanta dúvidas.

Se pusermos lado a lado a cabeça do deus Abu e a do polícia, cujos óculos escuros se apoderam por completo de Marion, ficaremos impressionados pela enorme semelhança. Desde logo, das formas, reforçada pela do efeito alucinatório induzido. Ao retomar a viagem, Marion age sob o efeito de um sortilégio. Após o encontro com o polícia, ela não sairá do seu campo visual até à estação de serviço. Libertar-se-á deste constrangimento para ir sozinha ao encontro do destino, não sem que os faiscantes óculos de sol do polícia, acolitados pelos olhares de outros *deuses* menores (o vendedor de carros usados e o mecânico) acompanhem a sua apressada e atrapalhada partida.

Refira-se, finalmente, um episódio ocorrido durante a pré-produção de *Psycho*, revelador da intensidade com que Hitchcock se envolveu na realização do filme. Depois de ler o guião de Joseph Stefano, o realizador pediu-lhe que alterasse uma cena. Ouçamos Stefano:

Ele não considerava suficientemente carregada de suspense uma cena em que o polícia acorda a rapariga, adormecida no interior do carro. Eu apresentara o polícia como um tipo jovem e elegante que a abordava, impedindo-a de prosseguir a jornada. Hitchcock gostou da ideia durante as nossas discussões, mas, após ter lido o guião, entendeu que o polícia devia ser mais ameaçador (Rebello 2012: 64).

Da revisão de Stefano resultou uma cena em que o polícia, com cara inexpressiva, retarda a fuga de Marion. Insatisfeito, Hitchcock “decidiu não querer que Mort Mills, que desempenhava o papel do polícia, se parecesse com ele próprio” (Rebello 2012: 101). Queria, *simplesmente*, que ele sofresse uma modificação. Jack Barron, um dos supervisores da maquilhagem, conta-nos o que fez para agradar a Hitchcock:

Fui então buscar alguns bigodes, dos quais ele logo escolheu um. Mais tarde ele daria preferência aos óculos de sol, que então não eram uma coisa vulgar. O que ele sugeriu parecem ser pormenores de pouca importância, mas contribuíram significativamente para o resultado global (Rebello 2012: 101-102).

Não podemos estar mais de acordo com Barron! Que diferença, na verdade, entre o elegante polícia Bom Samaritano, e o que Hitchcock lhe preferiu, cuja fisionomia impenetrável é bem a cega encarnação do Destino.

## REFERÊNCIAS

- Bellour, R.**, 2001, “*Psychosis, Neurosis, Perversion (on Psycho)*”, C. Penley (ed.) *The Analysis of Film*, Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 238-261.
- Bonitzer, P.**, 2010, “*The Skin and the Straw*”, S. Zizek (ed.) *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But*

- Were Afraid to Ask Hitchcock*), London-New York: Verso: 178-184.
- Chion, M.**, 2010a, "The Impossible Embodiment"; S. Žižek (ed.), *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But Were Afraid to Ask Hitchcock)*, London-New York: Verso 195-207.
- , 2010b, *Un art sonore, le cinéma: histoires, esthétique, poétique*, Paris: Cahiers du Cinema.
- Jaynes, J.**, 2000, *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, Boston: Mariner Books.
- Kuijsten, M.**, 2008, *Reflections on the Dawn of Consciousness: Julian Jaynes's Bicameral Mind Theory Revisited*, Henderson, NV: The Julian Jaynes Society.
- , 2012, "introduction"; M. Kuijsten (ed.), *The Julian Jaynes Collection*, Henderson, NV: The Julian Jaynes Society, 1-22.
- Ottinger, D.**, 2012, *Hopper, ombre et lumière du mythe américain*, Paris: Découvertes, Gallimard.
- Pappas, N.**, 2013, "Magic and art in *Vertigo*"; K. Makkai (ed.), *Vertigo*, London- New York: Routledge, 18-44.
- Rebello, S.**, 2012, *Alfred Hitchcock and the Making of 'Psycho'*, Berkeley: Soft Skull Press.
- Rothman, William**, 1999, "Some thoughts on Hitchcock's authorship"; R. Allen e S. Ishii Gonzalès (eds.), *Alfred Hitchcock Centenary Essays*, London: Palgrave Macmillan.
- Skerry, P.**, 2009, *Psycho in the Shower*, New York. London: Continuum.
- Sinyard, N.**, 1989, *The Films of Alfred Hitchcock*, New York: Gallery Books.
- Spoto, D.**, 1999, *The Dark Side of Genius: the life of Alfred Hitchcock*, New York: Da Capo Press.
- Truffaut, F.**, 1983, *Hitchcock*, New York: Simon and Schuster Paperbacks.
- Vernant, J-P.**, 1966, *Entre mythe et politique*, Paris: Éditions du Seuil.
- Wood, R.**, 2002, *Hitchcock's Films Revisited*, New York: Columbia University Press.
- Žižek, S.**, 2010, "Foreword to the second edition"; S. Žižek (ed.), *Everything You Always Wanted to Know about Lacan (But Were Afraid to Ask Hitchcock)*, London-New York: Verso VII-XVIII.
- , 2013, *L'intratable: Psychanalyse, politique et culture de masse*, Paris: Ed. Economica.

# A INTERPRETAÇÃO DE FILMES CULT POR JOVENS HABITUADOS A FILMES COMERCIAIS<sup>1</sup>

CLAUDETE MORENO GHIRALDELO

Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) / Universidade de Taubaté (UNITAU)

CLAUDETE MORENO GHIRALDELO

*Professora do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), na área de Linguística e Psicanálise, e Professora Colaboradora da pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté (UNITAU). Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Brasil (2002). Atualmente, coordena dois projetos que envolvem cinema, um deles é com estudantes do Ensino Médio (de 15 a 18 anos), desde 2012, que conta com apoio financeiro da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e o outro é com estudantes do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), estudantes com idades entre 18 e 50 anos, desde 2012, que conta com bolsas de estudo para estudantes universitários do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), programa PIBIC.*

## RESUMO

Esta comunicação apresenta resultados parciais de uma pesquisa com cinema junto a estudantes do Ensino Médio, de 15 a 18 anos, de uma escola pública de São José dos Campos (Brasil), que estão habituados a assistir basicamente filmes comerciais, os hollywoodianos. O trabalho consiste em exibições de filmes, seguidas de diálogos entre professor e estudantes sobre a estrutura narrativa de cada filme e os elementos da linguagem cinematográfica, tais como posição de câmera, iluminação, planos de filmagem, sonoplastia, atuação dos atores, dentre outros. Na sequência, os estudantes produzem diversos tipos de textos e, durante o ano, criam vídeos de curta duração. Fundamentada na Análise do Discurso francesa e em conceitos da Psicanálise lacaniana, os conceitos mobilizados para análise dos filmes e das produções dos alunos são principalmente o de “discurso”, “texto”, “interpretação”, “sujeito” e “subjetividade”. Com esse trabalho, é possível perceber algumas mudanças dos estudantes na maneira de interpretar filmes através dos diálogos em sala de aula entre estudantes e professor, e nos textos e vídeos de curta duração por eles produzidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema e escrita; Cinema e ensino de Língua Portuguesa; Cinema e Ensino Médio (Brasil); Filmes hollywoodianos; Linguística Aplicada; Discourse Analysis.

## THE INTERPRETATION OF CULT FILMS BY TEENAGERS ARE USED TO WATCHING COMMERCIAL FILMS

### ABSTRACT

Partial results of research related to involvement of students, age 15 to 17, with cinema in a public High School in São José dos Campos (Brazil) of are presented in this communication. They are usually watch commercial Hollywood films. The work consists of exhibitions of cult films or films *d'auteur*, followed by discussion between the teacher and students about narrative structure each film, and about the aspects of the cinematographic language, like camera position, illumination, filming planes, sound effects, performance of actors, and so. Then, the students are asked to write different types of texts and elaborate short videos during the school year. Based on French discourse analysis theory and concepts of Lacanian theory, analyses of the films are made as far as analyses of students' production related to “discourse”, “text”, “interpretation”, “subject” and “subjectivity”. As a result of these activities it is possible to detect some changes in the students' ability of interpretation films through dialogues in the classroom between students and professor, but also in their texts, and their short videos.

**KEYWORDS:** Cinema and writing; Cinema and Portuguese learning; Cinema and High School (Brazil); Hollywood cinema; Applied Linguistics; French Discourse Analysis.

É incontestável que o cinema hoje já faz parte do cotidiano de jovens. Em um levantamento feito junto a 154 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, apenas 4 deles declararam não se interessar por cinema, afirmando que eventualmente assistem a um filme, um por semana. Os demais declararam que assistem a pelo menos de 3 a 4 filmes por semana, alguns deles, a um filme diariamente. Esses jovens residem em um bairro periférico, na cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, Brasil, bairro que faz limite com a zona rural e fazem parte dos estratos econômico-sociais mais

<sup>1</sup> Agradeço à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo auxílio financeiro (Processo 2011/51271-9).

baixos, sendo que seus pais são em geral trabalhadores braçais, como pedreiros, pintores, carpinteiros, agricultores, vigias, motoristas, dentre outras profissões semelhantes. Declararam ainda que o acesso a filmes se dá predominantemente por meio de canais abertos de TV, depois vem a Internet, que acessam em aparelhos celulares ou computadores, em terceiro lugar canais de TV por assinatura e eventualmente em salas de cinema, assim como raramente assistem a filmes gravados em DVD, alugados de videolocadoras ou comprados.

Essa realidade é, no entanto, muito diferente da realidade de pessoas de gerações passadas. Investiguei 10 pessoas acerca de seus interesses e hábitos cinematográficos, nascidas nas décadas de 1930 a 1940, as quais hoje têm idades entre 75 a 85 anos, sendo 5 delas com formação de nível superior e 5 de Ensino Médio, metade de cada sexo. Essas 10 pessoas vivem na zona urbana, em cidades acima de 500 mil habitantes, desde seus 20, 25 anos. Desse público, apenas para 2 delas os filmes fazem parte do cotidiano, já que assistem a pelo menos um por semana ou um a cada 15 dias. Os demais assistem eventualmente a filmes na TV por assinatura ou aberta, ou no cinema. Declararam nunca terem assistido filmes no computador, tablet ou aparelho celular.

Com acesso tão vasto e massivo dos jovens atuais às produções cinematográficas é de nos interrogarmos sobre o quê assistem. Como já era de se esperar, esses estudantes assistem predominantemente a filmes comerciais, produzidos pelas grandes empresas cinematográficas estadunidenses, os filmes hollywoodianos, que fazem parte do “cinema espetáculo” (GEADA, 1987).

Diante desse panorama, desde 2012, desenvolvo um projeto de pesquisa em parceria com quatro professores de tal escola, junto a esses estudantes, cujo objetivo é mobilizá-los a escrever e ler textos por meio do trabalho com filmes produzidos fora do circuito comercial estadunidense, os filmes de autor, os quais estou denominando, aqui, de “filmes cult”.

Nesta comunicação, o propósito é apresentar algumas reflexões sobre resultados parciais do projeto, enfocando a interpretação que esses estudantes fizeram de um filme dessa categoria.

## CONTEXTO DA PESQUISA

Intitulada *Cinema e escrita (de si) – experiências com a escrita de alunos do Ensino Médio*, essa pesquisa tem o objetivo de levar os estudantes ao aperfeiçoamento da escrita, que pressupõe sempre a leitura, de variados tipos de textos, valendo-nos de filmes cult, ou de autor. Participam do projeto estudantes do ciclo do Ensino Médio, de 15 a 18 anos, totalizando a cada ano aproximadamente 180 alunos, sendo 60 alunos de cada ano do ciclo, e quatro professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Arte<sup>2</sup>.

O trabalho consiste na exibição de filmes e posterior conversa dialogada, ou debate conforme o filme, entre estudantes e professor sobre as características de cada filme, focando tanto a estrutura narrativa, como os aspectos da linguagem cinematográfica, tais como composição de cenários, posição de câmera, planos de filmagem, iluminação, efeitos sonoros, atuação dos atores, dentre outros aspectos. Após esse exercício oral de interpretação, eles escrevem textos de variados tipos, como resenhas de filmes, comentários sobre o tema do filme ou sobre a linguagem cinematográfica, destacando aspectos do filme, como cenário, iluminação, cortes, trilha e efeitos sonoros, personagem, desempenho de um ou mais atores, dentre outras possibilidades. Dependendo do que se quer detectar com a projeção de um filme, a produção de textos pode se dar antes, não depois, da conversa ou debate com alunos e professor.

Além desse trabalho de exibição e análise de filmes e posterior escrita, são desenvolvidas atividades a fim de levarem os estudantes a criarem vídeos de curta duração, que tem variado entre 2 a 7 minutos. Para isso, eles se organizam em grupos, a fim de criar e escrever roteiros, planejar a composição de cenários, das cenas e respectivas tomadas, selecionar atores e prepará-los para a atuação, editar o filme e selecionar a trilha e os efeitos sonoros. Esse trabalho é desenvolvido ao longo do ano e em geral cada classe produz um vídeo.

2 Agradeço aos professores pela importante participação no projeto: Aline Pereira da Silva, Angélica Maurer, Carlos Roberto Vitor de Oliveira, Maura Cristina de Almeida Silvério.

Um dos objetivos do projeto é envolver e encantar os alunos com outras formas de produções cinematográficas, de cineastas de diversos países, filmes que retratam variadas culturas estrangeiras, afora a estadunidense, a fim de mostrar-lhes outros modos de estar no mundo e, a partir disso, mobilizá-los para as atividades de escrita e leitura, abrindo assim possibilidades de melhorarem essas habilidades.

Os filmes trabalhados devem ser integrados ao conteúdo escolar, a fim de que entrem naturalmente como parte do conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte. Alguns dos filmes que já frequentaram as salas de aula foram *O incrível exército de Brancaleone (L'Armata Brancaleone)*, 1966, direção de Mario Monicelli; *Mary & Max - uma amizade diferente (Mary and Max)*, 2009, direção de Adam Elliot; *Macunaíma*, 1969, direção de Joaquim Pedro de Andrade; *Lixo extraordinário*, 2009, direção de João Jardim, Karen Harley, Lucy Wall.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a condução da pesquisa, anco-ro-me na corrente da Linguística, denominada de Análise do Discurso de linha francesa (AD). Assim, da AD, a partir de estudos fundadores (PÊCHEUX, 1969/1990a; PÊCHEUX; FUCHS, 1975/1990a), juntamente com estudos de Foucault (1969/1987; 1970/1996), tomo a noção de discurso, como instância abstrata, que traz inscritas as relações de poder e saber – as ideologias produzidas e circulantes – de determinadas formações sociais. Os participantes de tais formações são tomados como sujeitos, constituídos pela linguagem e pelo inconsciente. Um dos tripés da AD é a psicanálise lacaniana, além do marxismo pela releitura de Louis Althusser, inicialmente, e posteriormente também de Michel Foucault, com o conceito de “formação discursiva” e uma teoria do campo da Linguística. Com o avanço das pesquisas em AD, os pesquisadores têm estabelecido fortes alianças com outras áreas do conhecimento, como a História e a Psicanálise (PÊCHEUX, 1975/1988; 1988/1990). É na vertente da aliança da AD com a psicanálise que situo a pesquisa e esta reflexão sobre os resultados parciais do projeto.

Um filme, entendido como uma peça cultural que comporta uma unidade, é tomado como a materialização, não exclusivamente de um discurso, mas de discursos, os quais podem ser oriundos de diversas formações discursivas. O discurso pode se materializar em dizeres por meio da linguagem verbal, que pode ser oral ou escrita, e por meio da linguagem não verbal, como é o caso do cinema, com imagens que comportam os cenários, a iluminação, assim como os cortes das tomadas, além da sonoplastia.

Os estudantes, tomados como sujeitos de linguagem, fazem parte de uma dada cultura e são, assim, constituídos pelo inconsciente e ideologias, as quais circulam na sociedade na forma de discursos – materializados de modo verbal e não verbal. Ao se manifestarem por meio da linguagem verbal, assim como por meio de imagens, nos vídeos de curta duração que eles próprios produzem, materializam discursos que contemporaneamente circulam, discursos aos quais eles inconscientemente se filiam, dadas as identificações com determinadas idéias e modos de estar no mundo. Essas materializações, entendidas como textos em sentido amplo, podem ser verbais ou não verbais.

Assim trata-se de um sujeito dividido que, desnaturalizado pela linguagem, faz parte de um universo cultural, das regras civilizadoras de uma sociedade. Ao se desnaturalizar, ao entrar na linguagem, o sujeito pouco a pouco constrói sua “fantasia” – a “janela” – pela qual ele vê a si mesmo e o mundo. A linguagem verbal, sendo por natureza simbólica e representacional, não possibilita tudo dizer sobre a realidade. O indivíduo para se tornar sujeito de linguagem, deve se sujeitar a esse sistema simbólico para dele fazer parte. Essa “entrada na linguagem” torna pouco a pouco o sujeito como “sujeito da falta”, ficando sempre um resto não simbolizado, que Lacan denomina por objeto a. A esse resto que instala a falta, o sujeito não tem acesso e passa a vida tentando suprir essa falta por meio de “objetos”, simbólicos ou materiais. Essa tentativa do sujeito de suprir a falta e ao mesmo tempo a disjunção do sujeito com o objeto a (LACAN, 1964/1998; 1966-67/2003), que o constitui, é o ponto em que um filme poderá fazer eco, no jogo tão próprio ao cinema que envolve o olhar e a voz (o som).

Um filme pode sensibilizar o sujeito na medida em que, tanto o conteúdo quanto a maneira como tal conteúdo é transmitido, faz eco em sua constituição subjetiva por meio das identificações. Esse ponto no qual um filme poderá tocar, fazer eco, não é necessariamente algo que sempre agradará ao espec-

tador; poderá ser algo que o desafie, que o mova de suas certezas.

### **FILMES COMERCIAIS – OU CINEMA ESPETÁCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Por serem os filmes comerciais, produzidos por grandes empresas cinematográficas estadunidenses, os mais assistidos pelos estudantes, tratarei ainda que brevemente de algumas características dessas produções, as quais se diferenciariam substancialmente das produções *cult*, cinema de autor.

Como não poderia deixar de ser, os filmes comerciais que buscam um suposto “espectador médio” apresentam narrativas lineares, raras vezes com *flashbacks*, que talvez dificultassem a compreensão de tal espectador e, quando utilizados, são de maneira bastante explícita; os diálogos entre as personagens são também explícitos e, muitas vezes, previsíveis, tais como os finais, o que fecha as possibilidades de interpretação, pois elas já são dadas. Nas narrativas, são comuns a presença de um herói e do seu opositor, o anti-herói, encarnando a luta entre “o bem” e “o mal”, e evidentemente o bem sempre sai como vencedor. O anti-herói tem sempre o propósito de conquistar o mundo – nem sempre se sabe por que e para quê... –, de ter o “domínio” do mundo e do(s) outro(s).

Produzidos a fim de gerar grandes retornos financeiros para os produtores, contam com dispendiosa e extensa publicidade, sendo que, na última década, muitos deles tiveram lançamentos simultâneos em diversos países. Esses filmes obedecem à mesma fórmula de sucesso que incansavelmente se repete. Geralmente, os filmes são de ação ou de aventura, os protagonistas são policiais ou agentes secretos que combatem os fora da lei, cenas que envolvem não apenas as personagens, mas muitas armas de fogo, potentes e luxuosos veículos em frenéticas perseguições e batidas, juntamente com explosões de carros, destruição de prédios e cidades. Essas produções vão num crescendo, pois se no primeiro filme de uma série (I, II, III, VI...) aparecem dois a três tipos de armas e de veículos, no seguinte, as armas e os veículos, assim como as explosões e destruições são ainda maiores e mais potentes. Atualmente, há ainda o recurso tecnológico 3D (terceira dimensão), usada a fim de angariar público maior, pois em princípio os filmes “emocionariam” ainda mais a platéia. A sonoplastia é acentuada, reforçando as ações das personagens. As personagens são “planas”, não apresentam, portanto, profundidade psicológica, e conseqüentemente os diálogos são também sem profundidade. Esses filmes apresentam muitas brigas e lutas entre as personagens, as quais rapidamente partem para o ato, sem passar pelo entendimento por meio da linguagem, pelo simbólico. Nesses filmes, de ação e aventura sobretudo, a linguagem é pouco explorada, entendendo por “linguagem” não apenas as interações entre as personagens, mas também os silêncios, os olhares, os gestos. Nem sempre há nesses filmes o trabalho cinematográfico com as imagens, que em um filme pode ser explorado para narrar, como flashback, narrativa sob a ótica de uma personagem, dentre outras possibilidades. Quanto aos filmes classificados como “romances” ou “comédias”, também não escapam às fórmulas prontas.

Essas produções, feitas para serem consumidas juntamente com pipoca, *hot dog* e refrigerante, vendidos nas entradas dos cinemas comerciais, podem ser para o espectador muito embrutecedoras dos sentidos e não sensibilizarem valores humanos, pouco propiciando assim a reflexão mais profunda dos sentimentos, dos afetos, da vida.

Não quero, aqui, defender uma posição moralista contra as produções comerciais feitas para entretenimento, pois como nos alerta Arendt (1992), elas desempenham seu papel de diversão. O problema, no entanto, é quando só se assiste a filmes comerciais, como é o caso de quase todos os estudantes participantes dessa pesquisa. É nesse contexto que deve atuar os professores da escola, apresentando aos estudantes produções cinematográficas de outra ordem, filmes que promovam a reflexão de si, do seu contexto social, econômico e cultural e de outros contextos no mundo. Nessa direção, vale mencionar a coleção *Caderno de cinema do professor* (2009), editado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em quatro volumes, essa coletânea tem o propósito de fornecer subsídios aos professores de diferentes áreas do conhecimento para o uso de filmes como material de apoio para o desenvolvimento dos programas de suas disciplinas. Além dos volumes impressos, as escolas receberam os filmes gravados em DVD, os quais, em dois dos quatro volumes, foram analisados e, para cada um dos filmes, sugeridas diversas atividades.

Alguns aspectos de filmes *cult*, de autor, que diferenciam das produções comerciais são: o ritmo do filme, que geralmente são mais lentos; a narrativa que nem sempre é linear, sendo comum o uso de *flashback* e a apresentação de pontos de vista de uma personagem ou de diferentes personagens; o desfecho nem sempre apresenta um “final feliz”, com restrita interpretação; as personagens são mais profundas em termos psicológicos; os diálogos nem sempre são explícitos; dentre outros aspectos.

No desenvolvimento do projeto, foram trabalhados com cada classe de 4 a 6 filmes por ano. Diversos desses filmes surpreenderam os estudantes, o que foi possível perceber principalmente nos diálogos entre eles e o professor, assim como nos debates entre eles e nos textos por eles produzidos, seja pela maneira como a narrativa do filme é apresentada, seja por alguns aspectos da linguagem cinematográfica.

Para este trabalho, selecionei um dos filmes, *A la folie... pas du tout* (*Bem-me-quer, malmequer*, na tradução brasileira)<sup>3</sup>, de Laetitia Colombani, 2002, a fim de observar o impacto do filme para os estudantes quanto ao ritmo; à narrativa, que tem a história apresentada sob a perspectiva de duas personagens; o uso de *close-up* das faces das personagens e de objetos (lenço, rosa, porta-retrato, dentre outros), cenas não explícitas, sem apoio na linguagem verbal; o efeito de contar o filme de traz para frente em câmera ultrarrápida para separar as duas versões da história; os efeitos da trilha sonora; e o final inesperado do filme, que não é feliz, exigindo que o espectador pense sobre o que assistiu.

Esse filme, o segundo da cineasta Laetitia Colombani, surpreendeu os estudantes pela maneira como a história é narrada. Nos primeiros 40 minutos de filme, a narrativa é sob a perspectiva da protagonista, Angélique (Audrey Tautou), uma jovem talentosa estudante de artes plásticas, cujos trabalhos foram selecionados para uma exposição em Paris (a história se passa em Bordeaux). Ela era apaixonada por um bem-sucedido cardiologista, Loïc Le Garrec (Samuel Le Bihan), um homem mais velho, casado com uma advogada, Rachel (Isabelle Carré), que estava no fim de sua primeira gravidez. Angélique não tinha família, há apenas a alusão ao seu pai a partir de duas cenas em que aparece um porta-retrato com a foto dele, o qual ficava sobre sua mesa de cabeceira, e a partir de uma menção dela num diálogo com outra personagem. Sobre a mãe, nada é dito, não há referências. Há um jovem estudante de Medicina, David (Clément Sibony), que é apaixonado por ela, no entanto Angélique não lhe dá importância. Terminado o filme, por meio de legenda explicativa antes dos créditos, o espectador fica sabendo que Angélique era acometida por um tipo de psicose, a erotomania. Inspirado em um caso real, o filme consegue retratar com precisão alguns sinais típicos da erotomania, como a construção de um mundo à parte, relacionado ao amado, que em geral é por uma pessoa mais velha e uma construção mental que só existe para o que ama; a dedicação a tal pessoa tanto em pensamento quanto na doação de presentes, caso o amado esteja próximo; a falsa interpretação da correspondência do amor a partir de “sinais”, tais como o balançar de uma cortina da casa onde reside a pessoa amada, que a erotomaniaca pode interpretar como resposta afirmativa ao seu amor.

Inicialmente o filme parece narrar uma simples história romântica, até ingênua; no entanto, ele ganha uma outra dimensão quando a mesma história é narrada sob o ponto de vista de uma segunda personagem, de Loïc. As duas versões da história são narradas em terceira pessoa, por um narrador, a partir das perspectivas de cada uma dessas personagens; estas não são os narradores.

### **EFEITOS NAS INTERPRETAÇÕES DOS ESTUDANTES**

O filme *Bem-me-quer, malmequer* foi exibido em sala de aula para estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idades de 15 a 16 anos, cuja projeção da tela se deu no tamanho de 1,50m2.

Antes da exibição, o conteúdo trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, em Literatura, foi os tipos de narrador de uma história ou de um fato, que podem se apresentar como narrador-personagem, protagonista, testemunha, onisciente, observador. Após a exibição do filme, *Bem-me-quer, malmequer*, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre ele, relacionando a forma de narrar a história do filme aos

<sup>3</sup> Sinopse: Angélique (Audrey Tautou) é uma artista plástica que desenvolve uma paixão desmedida pelo médico Loïc (Samuel Le Bihan). A despeito de tudo o que seus amigos lhe dizem e de diversos acontecimentos que provam o contrário, Angélique persiste na idéia de que Loïc também a ama, transformando o que de início parecia ser um desencontro amoroso em uma perigosa obsessão. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-39132/> - Consulta: 15/03/2015.

conceitos de narrador, estudados anteriormente. Além desses textos dos estudantes que me forneceram importantes pistas de como eles interpretaram o filme, fiz uso de observações de aula, registradas em diário de pesquisa, durante a exibição do filme.

O envolvimento dos estudantes com a narrativa sob a perspectiva da protagonista, Angélique, se deu durante a projeção por meio de expressões gestuais (corporais e faciais) e de diversos comentários, tais como: “Que médico sem vergonha!”, “Coitada da moça!”, “Será que ela não sabe que ele é casado?!”, “Que fria que ela se meteu!”, dentre outras. Expressões estas que mostram o envolvimento dos estudantes com a história do filme, mesmo sendo com ritmo mais lento, sem as perseguições e explosões típicas dos filmes hollywoodianos. A narrativa sob a perspectiva de duas personagens foi algo que muito os surpreendeu.

O desfecho do filme é especialmente cativante. Angélique visita Loïc em seu consultório, quando ele descarta qualquer possibilidade de relacionamento amoroso com ela. Ele deixa o consultório, descendo um lance de escada, quando ela atira nele uma estátua de bronze. Ele fica gravemente ferido, é hospitalizado, passando por um longo e intenso tratamento. As cenas e tomadas que mostram o sofrimento da personagem são suavizadas para o espectador pela música. Loïc passa a ter problemas de locomoção após se recuperar, precisando se valer de uma bengala para andar. Depois desse fato, Angélique é internada em um manicômio e passa por um longo período de tratamento. Quando o Psiquiatra lhe dá alta, o diálogo entre eles esclarece que ela estaria “curada”. Ao deixar o hospital, há uma tomada ampla dela andando, de costas, saindo do hospital, quando essa cena se torna desfocada e a tela escurece. Há um corte dessa cena e a próxima mostra a cama dela no quarto do hospital, vazia; um pintor de paredes entra no quarto, arrasta o armário quando se surpreende com o que vê: uma imagem de Loïc, em tamanho natural, criada com comprimidos e pílulas coloridos colados à parede, os remédios que Angélique deveria ter tomado durante o período de sua internação.

Esse final do filme promoveu um “curto-circuito” na interpretação dos estudantes. Levou-os a pensar se, de fato, Angélique estava curada, se fora do manicômio continuaria perseguindo Loïc, ou se encontraria um outro “objeto de amor” para perseguir. Levou-os também a pensar como podemos conviver socialmente com pessoas acometidas por algum distúrbio psíquico, pois se Angélique não houvesse ferido gravemente Loïc, ela continuaria vivendo livremente, como aliás continuou depois do suposto tratamento psiquiátrico, assim como os levou a pensar, e compreender, que as denominadas “doenças mentais” não têm cura, sendo possível apenas a estabilização dos pacientes.

O filme deu subsídios para pensarem a respeito da linguagem, que nem sempre diz tudo, ou expressa a realidade, já que Angélique diz para o Psiquiatra do hospital psiquiátrico, que já havia esquecido Loïc. No entanto, resta a dúvida se, de fato, estava curada ou estabilizada, pois ela deixou de tomar os medicamentos que poderiam estabilizá-la psíquica e emocionalmente. Pode-se ler esse desfecho do filme como uma crítica aos efeitos dos fármacos, já que ela não os ingeriu e foi dada como “curada”, assim como ao trabalho de Psiquiatras, ou talvez ainda ao fluido limite entre as estruturas psíquicas, designadas no senso comum por “pessoas normais” ou “pessoas com algum distúrbio mental”.

Só o conteúdo do filme que convoca os estudantes para um outro patamar de realidade, que não os fixa na polarização entre o bem e o mal, já pôde ter trazido algum efeito para suas subjetividades. Quando há o reconhecimento com algo da personagem, pode-se ter com isso a autoaceitação de cada um, que seria a pessoa se entender um pouco melhor a partir de filmes.

Que “lição” este filme pode passar em relação ao amor para os jovens espectadores de ambos os sexos? Sem dúvida, é um filme que produz narrativa, problematiza aspectos do contemporâneo e serve como “instância” de percepção do sofrimento, do mal-estar do outro. Isso um filme cult, de autor, pode fazer, mas nem sempre um filme comercial, de espetáculo, conseguiria, pois dificilmente teria a riqueza de elementos, como no filme Bem-me-quer, malmequer, nem penetraria no psíquico da personagem. Os filmes comerciais apresentam uma visão simplista do ser humano, através da perspectiva reducionista das personagens, e da vida. A fim de mobilizar subjetivamente os estudantes, é importante que o filme os surpreenda, que não lhes dê os sentidos de maneira fechada, concluída, mas que deixe espaço para



pensarem e poderem fazer mais de uma interpretação.

Um outro aspecto muito rico foi a personagem mulher de Loïc, interpretada pela atriz Isabelle Carré, que aparece em poucas cenas. Sua personagem é muito calada, suas falas são poucas, e sua figura é muito sóbria, se apresentando sempre com roupas nas cores cinza, azul-marinho, preta, e o cabelo quase sempre preso. Inicialmente, sua imagem impressionou de modo negativo os estudantes, acostumados a assistirem filmes hollywoodianos, nos quais a aparência – se “belos” ou não – está estritamente ligada a ser “do bem” ou “do mal”, o conhecido maniqueísmo das imagens. Assim, quando tal personagem aparece pela primeira vez, diversos estudantes ficaram chocados, ou pelo menos se sentiram desconfortáveis diante de uma imagem nem tão bonita e atraente, se comparada a Angélique e a Loïc. Mas na medida em que o filme avançou, eles mudaram de opinião e passaram a torcer pelo bem dela. Esse descompasso entre a aparência e o jeito de ser da personagem foi bastante produtivo para a interpretação dos estudantes não só do filme, mas de contextos de vida, já que as comparações deslizaram do filme para as suas próprias vidas e de outros próximos a eles.

Dois elementos mais difíceis de serem notados, interpretados, pelos estudantes foi o descompasso entre algumas cenas que narram em uma direção e a trilha sonora, que vai em outra; e os diálogos que nem sempre explicitam o conteúdo da história.

Os filmes *cult*, de autor, não fazem parte do repertório do aluno, ao menos no contexto em que desenvolvo a pesquisa. Curiosamente, embora esses estudantes tenham acesso a meios de comunicação, com aparelhos celulares de última geração, por exemplo, isso não garante que eles terão acesso a produções cinematográficas de qualidade, pois as desconhecem e, se por acaso as encontrassem, não atribuiriam a elas o devido valor, pois esse universo de filmes não faz parte de suas subjetividades.

O trabalho com os chamados filmes *cult*, ou de autor, requer insistência por parte do professor. Vale também reconhecer que nem todo filme *cult* pode ser produtivo para exhibir aos estudantes, mas é possível fazer boas escolhas, considerando a reputação de seus diretores, da seleção por júris de festivais, focados em filmes *cult*, de autor. Levar os estudantes a se aterem à maneira de um filme contar uma história, aos implícitos e subentendidos dos diálogos das personagens, ao trabalho dos atores, à iluminação, à composição das cenas, aos efeitos sonoros... é um trabalho de reeducação do gosto estético dos estudantes e, em parte, também de seus professores.

## BIBLIOGRAFIA

- ARENDRT, Hannah**, 1992, “A crise da cultura” em Hannah Arendt, *Entre o passado e o futuro*, São Paulo: Perspectiva, 248-281.
- FOUCAULT, Michel**, 1987 [1969], *A arqueologia do saber*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel**, 1996 [1970], *A ordem do discurso*, São Paulo: Edições Loyola.
- LACAN, Jacques**, 1998 [1964], *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- GEADA, Eduardo**, 1987, *O cinema espetáculo*, Lisboa: Edições 70.
- LACAN, Jacques**, 2003 [1966-1967], “A lógica da fantasia” em Jacques Lacan, *Outros escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 323-328.
- PÊCHEUX, Michel**, 1990 [1969], “Análise automática do discurso (AAD-69)” em Françoise Gadet, Tony Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, Campinas: Editora da Unicamp, 61-161.
- PÊCHEUX, Michel**, 1988 [1975], *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, Michel**, 1990 [1988], *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine**, 1990 [1975], “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)” em Françoise Gadet, Tony Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, Campinas: Editora da Unicamp, 163-252.
- SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2008, Caderno de cinema do professor: um; organização, Devanil Tozzi [e outros], São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009, Caderno de cinema do professor: dois; organização, Devanil Tozzi [e outros], São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009, Caderno de cinema do professor: três; organização, Devanil Tozzi, Eva M. Dantas, Marilena Bocalini, São Paulo: FDE.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2009, Caderno de cinema do professor: quatro; organização, Devanil Tozzi, Eva M. Dantas, São Paulo: FDE.

## FILMOGRAFIA

**L'Armata Brancaleone** (Tradução: *O incrível exército de Brancaleone*), 1966, Filme. Dir: Mario Monicelli. Espanha, França, Itália: Titanus Film, Mario Cecchi Gori.

**À La Folie... Pas Du Tout** (Tradução: *Bem-me-quer, malmequer*), 2002, Filme. Dir: Laetitia Colombani. França: UGC, Art Films.

**Lixo extraordinário**, 2009, Filme, Dir: João Jardim, Karen Harley, Lucy Wall. Brasil, Reino Unido: Downtown Filmes.

**Mary and Max** (Tradução: *Mary & Max - uma amizade diferente*), 2009, Filme. Dir: Adam Elliot. Austrália: Icon Entertainment International.

**Macunaíma**. Brasil, 1969, Filme. Dir: Joaquim Pedro de Andrade. Brasil: Difilm.

# LITERATURA E CINEMA. O INTERESSE EDUCATIVO DAS PRODUÇÕES PÓS HOLOCAUSTO

ROSA MARIA SEQUEIRA

*Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Universidade Aberta*

ROSA MARIA SEQUEIRA

*É atualmente coordenadora científica do CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais e professora da Universidade Aberta no Departamento Humanidades. Doutorada em Teoria da Literatura, leciona, entre outras disciplinas, A Leitura na Adolescência e na Juventude da Licenciatura em Educação da Universidade Aberta. Tem-se consagrado, no ensino e na investigação, ao estudo da Comunicação Intercultural, dos Estudos Comparados e da Didática da Literatura.*

## RESUMO

O Holocausto teve uma influência determinante na arte e na cultura, verificando-se também essa influência de modo muito particular na literatura para jovens. Os romances publicados pós Holocausto na década de 1950, *The Lord of the Flies*, *The Catcher in the Rye* e *A Separate Peace* mostram uma cisão na história da literatura Juvenil. Este artigo analisa estas três obras e a filmografia correspondente da perspetiva do seu valor educativo e das atividades que melhor podem desenvolver o espírito crítico nos jovens.

**PALAVRAS CHAVE:** Literatura Juvenil – Consciência crítica – Escola - Literatura e cinema

## ABSTRACT

The datable uniqueness of the Holocaust was visible in art and culture in general and also in Young Adult Literature. The novels that have been made in the decade of 1950, after the Holocaust, *The Lord of the Flies*, *The Catcher in the Rye* and *A Separate Peace* create a stigmatic history in Young Adult Literature. This paper analyses this three novels and correspondent films from the perspective of its increasing value in enhancing critical reading and critical film viewing in young audiences.

**KEYWORDS:** Young Adult Literature - Critical awareness – School - Literature and cinema

## 1. O ANTES E O DEPOIS DO HOLOCAUSTO NA LITERATURA JUVENIL

Diz Geoffrey Hartman (1997) que o Holocausto foi um acontecimento a tal ponto influente na arte e na cultura que se justifica demarcarmos um período antes e depois. Isto é notório quando pensamos na literatura para jovens que, sendo um género polémico na opinião de alguns, tem hoje uma existência muito visível no mercado editorial de qualquer sociedade<sup>1</sup>.

Antes do Holocausto, poderemos apontar como exemplo paradigmático dirigido a este público, o *best seller* de Robert Louis Stevenson, *A Ilha do Tesouro* (1883), na linha de uma das primeiras obras de literatura juvenil, *The Coral Island* (1858) de R.M. Ballantyne. Romances de aventuras, tratam temas como a passagem para a idade adulta, a perda da inocência e as situações assustadoras que resultam num melhor autoconhecimento e que são pretexto para atos de bravura e de astúcia. São obras típicas do género que revelam a função de harmonização social a partir dos valores próprios da época e evidenciam uma certa idealização e didatismo moralizador que tem em vista a aquisição de modelos a alcançar pelos jovens. A obra de Ballantyne aponta muito claramente para a importância das hierarquias e, apesar de ser depois acusada de transmitir uma visão imperialista e até racista do mundo, a sua influência ainda hoje não deixa de ser visível na produção mediática de consumo. A adaptação em 2000 para uma série de televisão sob a direção de John Gorrie demonstra este fenómeno.

Ora a partir do Holocausto, especialmente nos anos pós guerra durante a década de 1950, surgiram três romances que recusam qualquer idealização e sentimentalismo e esta característica haveria de marcar a literatura para jovens que se escreveu a partir daí. São eles *The Catcher in the Rye* (1951) de J.D. Salinger, *The Lord of the Flies* (1954) de William Golding e *A Separate Peace* (1959) de John Knowles.

Todos eles estão ancorados no relato realista, uma das duas maiores linhas da literatura para jovens,

<sup>1</sup> A ausência de critérios diferentes para distinguir a literatura juvenil da literatura em geral é um dos argumentos frequentemente utilizados. A especificidade estaria no destinatário e não na obra em si. Para esta problemática ver Garcia Padrino (2001).

sendo a outra o relato fantasista. Na vertente realista, as personagens são comuns, os elementos culturais facilmente reconhecíveis pelo leitor e o enredo é simples, centrando-se na vida social, familiar e escolar do jovem. Para além disso, pode ser a vida psíquica do personagem a mover a trama, e isso é particularmente evidente em *The Catcher in the Rye* e *A Separate Peace*. Nestes dois casos são explorados os problemas psíquicos como os medos, a inveja, o ressentimento, a angústia, a solidão, a rebelião e a alienação. Em suma, são evidenciados os problemas mais pessoais e existenciais, a par das situações difíceis que nem sempre são resolvidas, como por exemplo, a consciência da inferioridade moral, um leit motiv deste último romance.

São estes sentimentos que podem conduzir, no extremo, à ocorrência de crimes, caso particularmente evidente em *The Lord of the Flies*. Por seu turno, *The Catcher in the Rye*, na sua provocação inconformista perante as regras sociais, introduz determinados assuntos que haveriam de fazer parte das tendências da literatura juvenil posterior: a sexualidade; o interesse pelo autoexame pessoal em que o jovem elabora as suas próprias opiniões, recusando as pressões dos outros; a alienação ou, por contraste, a preocupação com a realização individual, em que as personagens buscam satisfazer os seus desejos, necessidades e expectativas; as inquietações físicas e afetivas, além das relações familiares; e, por fim, a tomada de posição em relação ao mundo. Holden, o anti-herói protagonista de *The Catcher in the Rye* que se tornou um ícone da rebelião adolescente, está inconformado com as falsidades e hipocrisias mundanas. Já mais recentemente é visível a preocupação com a ecologia, o pacifismo e outras questões de índole social.

O carácter provocador de *The Catcher in the Rye* não consiste apenas na alienação e inconformismo que Holden manifesta, mas também na linguagem até à data inusitada na literatura infantojuvenil. Um dos seus traços estilísticos identificadores é o predomínio do registo coloquial e do diálogo muitas vezes esticomítico, constituído por frases curtas, contudo inúteis, e não justificadas por uma intencionalidade contextual narrativa. O efeito pretendido seria dar a impressão do real. Este efeito é antes conseguido no romance de Salinger pelo uso do calão juvenil e baixo calão. Ora isso acabou por constituir outro traço característico da literatura posterior destinada à faixa etária adolescente, embora à época tivesse contribuído para a censura da obra nos Estados Unidos e em outros países<sup>2</sup>.

Este romance e *A Separate Peace* possuem um carácter intimista em que a narração na primeira pessoa dá conta dos pensamentos e sentimentos do jovem, o que facilita a identificação do leitor da mesma idade. Já o tom negro e visão pessimista da natureza humana é outro dos traços comuns de *A Separate Peace* e de *The Lord of the Flies*, que acentuam respetivamente os temas da inveja e da violência. Este último convoca ainda outros temas que propiciam a exploração em classe e que são relevantes para a educação e formação dos jovens, tais como a utopia, a análise de conflitos e cooperação, ordem e anarquia, paz e pretextos para a guerra, liderança e personalidade, bullying e valores.

Em *The Catcher in the Rye*, Holden é um rapaz de 17 anos, filho de boas famílias, que está zangado com tudo e todos e se sente inadaptado em relação ao mundo e aos vários colégios de onde é sucessivamente expulso. A narrativa na primeira pessoa coincide com o momento em que foge do último colégio e, com dinheiro no bolso, deambula por Nova York em total liberdade. No meio dos excessos que pratica, ressalta a evidência de que Holden é sensível e genuíno.

*The Lord of the Flies* convoca também esta ânsia de liberdade sem a supervisão de adultos que é materializada na ilha deserta, na linha da fantasia tradicional também presente nos romances de Ballantyne e Stevenson e retomada no filme *Sozinho em casa*. No romance de Golding, um grupo de rapazes em idade escolar vai parar a uma ilha deserta e tem de se organizar e viver segundo as suas próprias regras. Eles precisam de arranjar comida e manter a fogueira acesa para ser vista do mar e poderem ser salvos por algum navio que passe por ali. Criam um sistema de classes hierárquico, constituem um grupo de caçadores e outro de vigilantes. São feitas escolhas e emergem dilemas morais. Mas, contrariamente à ficção tradicional, um processo de selvajaria emerge por entre a tentativa de organização e civilização, e tem lugar uma luta de poder que leva à morte de dois rapazes. A terceira morte estaria iminente, se

2 Para a história da censura nos Estados Unidos relativa a este livro que chega aos anos 1980 de modo mais acérrimo e parece ainda não ter terminado, ver, por exemplo, GradeSaver (2015).

um adulto não chegasse à ilha entretanto.

Já *A Separate Peace* (*Uma ilha de paz* no título português) lida com a amizade que surge misturada com a rivalidade e sentimentos inconfessáveis, numa escola que, durante a segunda guerra mundial, deveria, em vez disso, ser um retiro pacífico e preservado. Esta rivalidade misturada com alguma consciência da inferioridade moral corrói a relação entre os rapazes.

Estes três romances tiveram adaptações cinematográficas.

## 2. AS ADAPTAÇÕES CINEMATOGRÁFICAS

Em 2002, surge nos EUA o filme de Burr Steers, *Igby Goes Down*, a partir de *The Catcher in the Rye*, já depois da morte do autor que nunca cedeu os direitos para o cinema com a justificação de que o romance seria demasiado literário. Os dilemas mentais que ocorrem intimamente, um forte interesse para Salinger, seriam, na sua perspectiva, incompatíveis com a arte cinematográfica<sup>3</sup>. A adaptação do conto *Uncle Wiggily in Connecticut* para *My My Foolish Heart*, sob a direção de Mark Robson e que contou com os argumentistas de Casablanca, Julius Epstein e Philip Epstein, não terá agradado a Salinger que, em *The Catcher in the Rye*, por várias ocasiões declara o seu ódio ao cinema através do protagonista que começa por dizer a propósito do irmão: "Agora está em Hollywood, o D.B., a prostitui-se. Se há uma coisa que odeio é o cinema. Nem quero que me falem nisso." (Salinger 2014: 10). Existem várias referências, ao longo da obra, a este desagrado pelo cinema, pelos atores e por todo o pretensiosismo e fingimento que, eventualmente, poderá estar ligado à indústria cinematográfica.

No entanto, muitos realizadores durante a vida do autor se mostraram interessados em realizar o filme, entre os quais Billy Wilder, Elia Kazan e Steven Spielberg, tendo havido ao longo dos tempos outros tantos autores famosos interessados no papel do protagonista tais como Jerry Lewis, Marlon Brando, Jack Nicholson e Leonardo di Caprio.



Figura 1. Cartaz do filme de Burr Steers

Já *The Lord of the Flies* teve uma adaptação em 1963 por Peter Brook. Trata-se de um filme de grande qualidade, próximo da obra literária e fiel à caracterização das personagens. Mas, sendo a preto e branco, poderá não ser tão apelativo quanto o filme de Harry Hook, realizado nos EUA em 1990, que possui uma linguagem cinematográfica mais próxima do público atual.

<sup>3</sup> Ver Itzkoff (2010) e Truby (s/d) que, a propósito da adaptação do conto de Salinger para o filme de Robson, acentuam as diferentes estratégias ligadas a diferentes formas artísticas mas também a certas expectativas ou exigências do público espetador.



Figura 2. Cartazes do filme de Peter Brook e Harry Hook.

*A separate peace* foi realizado em 1972 por Larry Peerce e depois ainda teve uma versão para televisão em 2004 por Peter Yates.

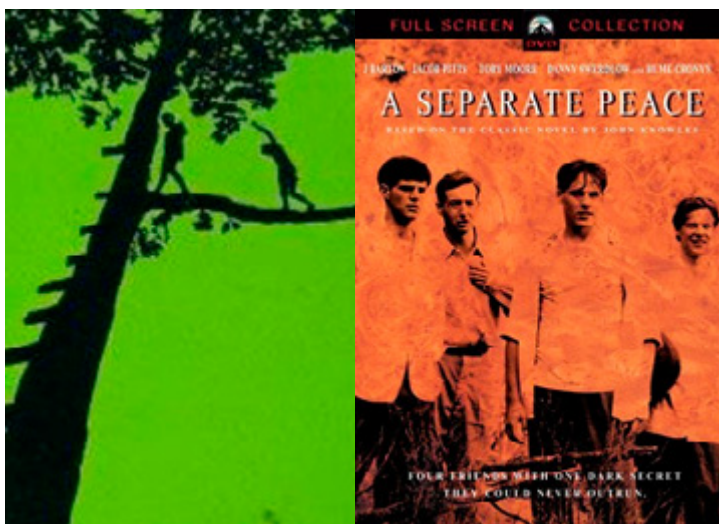


Figura 3: Cartazes do filme de Larry Peerce e de Peter Yates

### 3. A EXPLORAÇÃO NA AULA

Havendo adaptações cinematográficas das obras, o trabalho com os romances em conjugação com os filmes é inevitável e até desejável. E inevitavelmente também surge a questão metodológica da precedência de uma forma artística em relação a outra no trabalho letivo. Ler a obra primeiro e visualizar depois o filme poderá ter alguns perigos e conduzir a análises pouco produtivas. Por exemplo, se os alunos têm de verificar que cenas foram cortadas ou explicar porque foram feitas certas transformações, as respostas mais frequentes são que não resulta em filme e que não havia tempo. Melhores alternativas são as sugeridas por Arver (2007), Maldonado e Winick (2012) ou Golden (2007). Este último autor propõe a escolha pelos alunos de passagens do livro que, à partida, consideram não filmáveis e depois o confronto com o filme. Perguntar aos alunos como é que podem sentir diferentemente por causa das mudanças feitas ou em que ambientes são envolvidos são atividades que podem resultar melhor, pois a análise da linguagem cinematográfica pode ser contemplada de várias formas, por exemplo, verificando o uso da luz na criação desse ambiente. Estas abordagens têm a virtualidade de estarem centradas no aluno espectador em vez de procurarem identificar traços objetivos das obras sem envolver a sua reflexão. Todas elas são bons exemplos da forma de superar o esquema sujeito-objeto pelo qual a obra (literária ou filmica) tende a ser mantida à distância do intérprete, como sendo apenas um objeto de análise. O estudo de aspetos relevantes dos filmes desde a contextualização, a narratologia, a cine-

mática até à dramaturgia podem ser perspetivados deste modo, como já demonstrei noutra ocasião (Sequeira 2010: 121). Tal como a literatura, os filmes estimulam os sentidos e envolvem as emoções, propiciando o confronto de valores pessoais perante todos os outros. Daí ser adequada uma abordagem pessoal que não impede uma análise dos elementos que envolvem a obra cinematográfica: Posso distinguir este filme de outros do mesmo realizador? Consigo reconhecer o seu estilo? (contextualização); que questões são ambíguas para mim? Contaria a história de outro ponto de vista? (narratologia); que cenas considero mais importantes? A utilização do som e da música deixa espaço à minha imaginação ou é manipulativo? (cinemática); houve alguma coisa que me distraiu ou incomodou na atuação, cenários ou guarda-roupa? Considero que o guarda-roupa e caracterização são relevantes para o sucesso do filme? (dramaturgia).

É conveniente respeitar aquilo que a obra tem de genuíno e o seu modo específico de produção e mediação. Outras atividades seriam mais adequadas para tratar o romance. Por exemplo, a análise da evolução das personagens e os símbolos de liderança ou de modos de lidar com o desencanto, o medo e a inveja poderá ser levada a cabo através de tarefas que manifestem uma apropriação pessoal desses temas. Por exemplo, colocar o jovem leitor a escrever cartas a personagens que lhe causaram particular impressão, de modo que ele seja capaz de formalizar o que percebe do seu comportamento, das suas motivações e intenções e, no final, propor alternativas através de recomendações. Também neste caso é possível fazer uma leitura próxima dos textos abordando questões como a anarquia, as normas e as regras. Em *The Lord of the Flies*, vemos que, por um lado, Jack rejeita a ordem criada por regras e aproveita o conflito para proveito próprio. Por outro, Ralph ajuda a criar as regras e a sua rejeição do conflito mostra como diferentes estilos de liderança podem ter importantes implicações para o estabelecimento da ordem nos sistemas políticos.

Outras sugestões para podem ser encontradas no Fórum *Lessonsfromliterature*. Por seu turno, Valeriano (2013) propõe alguns pontos para debate ainda a propósito da adaptação fílmica deste romance que são um modo de introduzir o jovem na educação política: O que faz um indivíduo poderoso? São os indivíduos que controlam os grupos ou são os grupos a controlar os indivíduos? Como é que a sociedade mantém a ordem? São as leis necessárias? Como é que o desejo de aceitação influencia o comportamento humano? A violência origina poder ou controlo?

#### **4. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA**

Estas questões não só estão ligadas especificamente à educação política como também, de modo mais abrangente, à educação cívica, como verificamos pelos objetivos do programa da UNESCO para a cidadania global (2014-2017). Entre os objetivos do programa constam a capacidade de desenvolver: a empatia e o cuidado com os outros e capacidades para viver na diversidade; valores de justiça social e capacidades para analisar criticamente desigualdades baseadas no género, idade, nível socioeconómico, opção religiosa, cultural, etc.; reconhecer e avaliar crenças e valores e o modo como influenciam decisões políticas e sociais e percepções sobre justiça social e empenhamento cívico; capacidades para a literacia cívica, informacional, mediática, resolução de problemas, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social (UNESCO 2015:16).

No seu conjunto, estas três obras são propícias ao debate, possibilitando a identificação do jovem leitor ou espetador e ajudam-no a lidar com os medos. Quando um aluno tem de escolher e justificar, não a cena mais relevante da obra – o que pertenceria ao domínio do saber prévio numa dada área de conhecimento – mas a cena mais relevante para ele, é mais implicado no exercício e mais eficaz em termos de motivação. Como referi noutra parte, “se se construir um modelo de leitura a partir do texto, a leitura é encarada meramente como uma resposta ou ajuste a um estímulo externo e esconde a atividade criativa do leitor” (Sequeira 2003: 303). Por conseguinte, incidir a atenção na interação dos jovens com os filmes e os textos é melhor do que analisar o filme ou o romance, pois a estratégia de propiciar uma resposta pessoal que possa estimular a criatividade e ajudar a atribuir um valor à obra é mais conciliável com o exercício da crítica que deve ser o objetivo de todo o ato educativo.

A literacia funcional, crítica e retórica que envolve não apenas a leitura estética mas também outras competências que possam ser transferíveis para outras situações tais como a tolerância face à ambi-

guidade, o saber participar na dinâmica de grupos ou a discussão de ideias e pontos de vista opostos, pode aliar-se a uma multiliteracia que é importante para a globalização e as relações internacionais quando o jovem se torna não apenas recetor mas produtor de conteúdos. Neste sentido, são adequadas as técnicas ativas, a aprendizagem por tarefas com estratégias de comunicação genuína, nas quais os textos são colocados em socialização alargada (locais exteriores à escola, fóruns em rede, jogos, comunidades virtuais). A capacidade de usar e produzir tecnologia é fundamental neste contexto mas, sobretudo, é importante desenvolver a capacidade de a questionar.

Estes três romances rejeitam qualquer idealização e não propõem modelos de conduta mas a sua capacidade educativa é inegável, sobretudo se forem explorados de um modo adequado.

Em 1989, Richard Rorty, quando enuncia as 11 teses sobre os intelectuais humanistas, nos quais deposita as suas esperanças, mencionou como uma meta a atingir pelos educadores a tarefa de provocar os jovens, suscitando neles dúvidas sobre a imagem que têm de si mesmos e da sociedade em que vivem (cf. tese 2). Esta tarefa, que identifica como a função social do educador por excelência, não é apenas desejável como também exequível através de estratégias que propiciem uma resposta pessoal, reconciliando o conhecimento tradicional com a tecnologia moderna, estimulando a criatividade e ajudando a atribuir um valor a textos e filmes. A compreensão individual é assim transformada em conhecimento intersubjetivo pela atividade da avaliação que sistematiza as propriedades da arte e ao mesmo tempo mostra as suas qualidades e significações na interação social. “L`objectif de la critique (...) n`est pas de prêcher les convertis, mais d`ouvrir de nouveaux horizons” (NØjgaard 1993:157). Esta perspetiva não se distingue da tese 1, formulada por Rorty:

“We should not try to define “the humanities” by asking what the humanities departments share which distinguishes them from the rest of the university. The interesting dividing line is, instead, one that cuts across departments and disciplinary matrices. It divides people busy conforming to well-understood criteria for making contributions to knowledge from people trying to expand their own moral imaginations. These latter people read books in order to enlarge their sense of what is possible and important—either for themselves as individuals or for their society. Call these people the “humanistic intellectuals.”  
(Rorty [1989]: 1)

O ensino da arte pode ajudar a que “the moral consciousness of each new generation is slightly different from that of the previous generation” (tese 3). Neste sentido (tese 10), afirma Rorty, é necessário que o professor trabalhe com os alunos os livros e filmes que o moveram e mudaram a sua vida. Esse é um horizonte aberto à possibilidade de fazer da sociedade humana um lugar mais acolhedor para toda a humanidade.

## BIBLIOGRAFIA

- ARVER, Cara**, 2007, “Are you willing to have your students join Ralph, Jack and Piggy?,” *The English Journal*, 97, 1, pp. 37-42.
- GOLDEN, John**, 2007, “Literature into film (and back again): another look at an Old Dog,” *The English Journal*, 97, 1, pp. 24-30.
- MALDONADO, Nancy e Mariann WINICK**, 2012, “Building Character: Weighing the Differences between Right and Wrong,” *Childhood Education*, 7, 82 (1), pp. 62-64.
- KNOWLES, John**, 1959, *A Separate Peace*, London: Secker e Warburg.
- SALINGER, J. D.**, 1948, “Uncle Wiggily in Connecticut,” *The New Yorker*, 20 de Março, pp. 30-36.
- SALINGER, J. D.**, 1951, *The Catcher in the Rye*, Boston: Little Brown.
- SEQUEIRA, Rosa Maria**, 2010, *Comunicar bem: práticas e estruturas comunicativas*, Lisboa: Fonte da Palavra.
- SEQUEIRA, Rosa Maria**, 2003, *O poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.

## FILMOGRAFIA

- A separate peace**, 1972. Filme. Dir: Larry Peerce, EUA: Wildwood Productions.



**Igby goes down**, 2002. Filme. Dir: Burr Steers, Alemanha e EUA: Atlantic Streamline Film Productions.

**Lord of the flies**, 1963. Filme. Dir: Peter Brook, UK: Lewis Allen.

**My foolish heart**, 1949. Filme. Dir: Mark Robson, EUA: Samuel Godwyn Productions.

**The coral island**, 2000. Série televisiva. Dir: John Gorrie, UK: Zenith North Ltd.

**Hook, Harry** (dir.), 1990, Lord of the flies, EUA: Castle Rock Entertainment.

## WEBGRAFIA

**BALLANTYNE, R.M.**, 2007 [1858], *The Coral Island*, EBook Projeto Gutenberg in: <http://www.gutenberg.org/files/646/646-h/646-h.htm> (acesso em: 2 de novembro 2015)

**ITZKOFF, Dave**, 2010, Why J. D. Salinger never wanted a 'Catcher in the Rye' Movie, [http://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/01/29/why-j-d-salinger-never-wanted-a-catcher-in-the-rye-movie/?\\_r=0](http://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/01/29/why-j-d-salinger-never-wanted-a-catcher-in-the-rye-movie/?_r=0) (acesso em: 2 de novembro 2015)

**GARCIA PADRINO, Jaime**, 2001, "Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?"; Cuatrogatos, 8, pp.1-10, in: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=216> (acesso em: 4 de novembro 2015)

**GOLDING, William**, 1954, *The Lord of the Flies*, in: <http://www.yoanaj.co.il/uploadImages/UserFiles/352.pdf> (acesso em: 2 de novembro 2015)

**GRADESAYER**, 2015, "*The Catcher in the Rye*: a History of Censorship"; in: <http://www.gradesaver.com/the-catcher-in-the-rye/study-guide/catcher-in-the-rye-a-history-of-censorship> (acesso em: 12 de novembro 2015)

**LESSONSFROMLITERATURE** – Family Violence Prevention Fund in: [http://www.lessonsfromliterature.org/docs/manual/Lord\\_of\\_the\\_Flies.pdf](http://www.lessonsfromliterature.org/docs/manual/Lord_of_the_Flies.pdf) (acesso em: 4 de novembro 2015)

**RORTY, Richard** [1989], "The humanistic intellectual: eleven theses"; Philosophy and social hope, <https://archives.acsls.org/op/op10rorty.htm> (acesso em: 22 de novembro 2015)

**STEVENSON, Robert L.**, 2014, [1883], *The Treasure Island*, EBook Projeto Gutenberg, in: <https://www.gutenberg.org/files/120/120-h/120-h.htm> (acesso em: 23 de outubro 2015)

**TRUBY, John**, 1982-2015, "Who killed Salinger Movies?"; Writers Sore, in: <http://www.writersstore.com/who-killed-salinger-movies/> (acesso em: 4 de novembro 2015)

**UNESCO, 2015, Global Citizenship Education**. Topics and learning objectives, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> (acesso em: 29 de outubro 2015)

**VALERIANO, Brandon**, 2013, "Teaching international politics with film"; Journal of Political Science Education, 9(1), pp. 52-72. (acesso em: 7 de dezembro 2015)

# A INTERGRAÇÃO DO FILME EM PLATAFORMAS DIGITAIS: UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A SUA DESCONSTRUÇÃO

FOUAD NEJMEDDINE, J. ANTÓNIO MOREIRA,

*Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)- Universidade de Coimbra*

PEDRO BRANCO

*Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO)- Universidade Aberta*

*Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)- Universidade de Coimbra*

---

## FOUAD NEJMEDDINE

*Doutorado em Ciências Biomédicas pela Universidade Paris13 (Paris-Nord). Concluiu Programa de Pós-Doutoramento em Biologia na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Possui um Diploma de Realização pela Escola Técnica de Imagem e Comunicação- ETIC, Lisboa. Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e na Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta. Formador na área das Tecnologias Audiovisuais. Tem organizado seminários e congressos na área do Cinema Científico.*

---

## J. ANTÓNIO MOREIRA

*Doutorado e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Concluiu Programa de Pós-Doutoramento em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também na Universidade de Coimbra. Possui Curso de Mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é Diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e na Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta. É Formador na área das Tecnologias Audiovisuais e tem organizado seminários e congressos na área do Cinema Científico.*

---

## PEDRO BRANCO

*Licenciado em Design de Equipamento pela Escola Superior de Artes e Design em Matosinhos e em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Especialista em Medicina Física e de Reabilitação e Medicina Desportiva. Leciona no módulo de Traumatologia Desportiva na pós-graduação de Medicina Desportiva da Faculdade de Medicina do Porto. Possui um Curso de Cinematologia dos Centros de Estudos Cinematográficos de Coimbra. Frequenta o Mestrado de Som e Imagem, especialidade Cinema e Audio-visual, na Escolas das Artes da Universidade Católica. Investigador na Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta.*

## RESUMO

O início deste novo século colocou as escolas, e o ensino em geral, perante um cenário tecnológico repleto de informação digitalizada e de realidades virtuais e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual. Perante esta realidade deparamo-nos com a necessidade de (re)pensar e apostar na renovação dos processos de ensino-aprendizagem, numa escola cada vez mais plural e onde a exigência de uma pedagogia versátil e personalizada é inquestionável. Muitos professores, respondendo a este desafio têm procurado integrar os filmes didáticos e educativos nas suas atividades letivas, quer em ambientes presenciais, quer em ambientes online suportados por plataformas digitais. No entanto, quer por razões pedagógicas, técnicas ou formativas, nem sempre tem sido tarefa fácil. Assim, optámos por realizar uma abordagem que aponte algumas possibilidades de exploração e integração destes filmes em contexto de sala de aula. Assim, com o intuito de refletir, acerca destas questões, apresenta-se, neste texto, um modelo pedagógico para desconstrução de vídeos (MPDV), no sentido de promover o seu uso eficiente em plataformas digitais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filme didático, escola, plataformas digitais, modelo pedagógico.

**KEYWORDS:** didactic film, school, digital platforms, pedagogical model.

## 1. INTRODUÇÃO

Conscientes da necessidade de apostar numa educação mais aberta, flexível, plural, inclusiva e digital (Okada 2014), as escolas, na generalidade, têm vindo a apresentar iniciativas reformadoras, contemplando nos seus planos estratégicos a introdução de tecnologias e plataformas digitais de apoio ao processo pedagógico. No entanto, e apesar do grande investimento realizado na área das TIC, em Portugal, têm-se verificado algum subaproveitamento das potencialidades destas plataformas e interfaces sobretudo, devido à falta de formação dos professores e aos desencontros de intenções e as necessidades de formação entre docentes e instituições formadoras (Monteiro & Moreira 2012).

Se antes se postulou que uma abordagem centrada na literacia digital seria o primeiro passo para aproximar o professor dos novos ambientes *online* facilitadores da sua atividade profissional, hoje, com o amadurecimento e reflexão em torno da sociedade digital, é notório que esta abordagem é manifestamente insuficiente, devendo ser substituída por uma que promova a fusão da pedagogia com a tecnologia. As principais competências do futuro incluem, pois, a capacidade de desenvolver formas inovadoras de utilizar a tecnologia para melhorar o ambiente de aprendizagem, procurando, sempre que possível, desconstruir os objetos de aprendizagem analisados (Carvalho, 2009).

Nesta equação, os objetos de aprendizagem audiovisuais, a que dedicamos especial atenção neste texto, podem assumir um papel nuclear, porque a sua utilização em contexto pedagógico em ambientes *online*, permitem congregar todas as vertentes da literacia.

Com efeito, observado de uma determinada perspetiva e com objetivos e tarefas bem definidas o filme pode tornar-se em algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa e a agarrar ideias que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto. Jacquinot-Delaunay (2006) a este respeito destaca que, independentemente das diferenças que separam o ambiente escolar do ambiente cinematográfico, durante a exibição de um filme, o que determina o maior ou menor interesse dos estudantes perante o seu visionamento é o contexto pedagógico em que se insere a estratégia.

No cerne dessa atitude está, pois, a forma como o professor encara essa ferramenta pedagógica e tecnológica, a capacidade que tem em integrá-lo de forma oportuna num conjunto de outras estratégias e recursos didáticos ou no aproveitamento que dele retira como método de abordagem ao próprio tema. Quando mais oportuno e útil for o filme, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, de completar um “puzzle” que sem o filme ficaria inacabado, melhor será a sua adesão à metodologia.

Com efeito estes filmes, e como sublinham vários autores (Bartolomé 1999, Ferres 1996, Moran 2002) apresentam um enorme potencial como tecnologia de instrução. Amaral refere inclusive que o vídeo digital vai ser “el medio de comunicación más potente de este siglo, porque él abre las puertas, de un modo muy especial, para la alfabetización audiovisual permanente, posibilita y fomenta en los espectadores la capacidad de producir, analizar y modificar sus propios mensajes” (2004: p.11).

Assim, com o intuito, de estudar fundamentadamente estas questões, mas também de procurar ajudar os professores a utilizar pedagogicamente este tipo de recurso, neste texto é apresentado um modelo pedagógico para desconstrução de vídeos, no sentido de promover o seu uso eficiente em ambientes virtuais de aprendizagem .

## 2. O FILME NA SALA DE AULA

O filme enquanto meio de comunicação, possui um enorme potencial educativo, mas a sua utilização exige um esforço permanente por parte do professor na procura das soluções mais adequadas a cada situação.

Temos constatado, sobretudo, na qualidade de formador de professores, que esta utilização, nem sem-

pre tem sido realizada da forma mais adequada em salas de aula virtuais. Parece-nos que, muitas vezes, tem-se caído em situações de algum “facilitismo didático”, quer delegando no filme toda a capacidade de transmissão de informação, quer reduzindo o seu papel a questões meramente relacionadas com motivação. Esta situação justifica-se, sobretudo, devido à falta ou à deficiente formação dos professores na dimensão didática e, ainda, à ausência de uma planificação consistente. Com frequência a incorporação destes recursos audiovisuais faz-se improvisando, sem estabelecer um plano e uma estratégia pré-definida o que, necessariamente, acaba por lhes retirar eficácia pedagógica. Com efeito, a utilização de um filme numa aula não significa que haja verdadeiramente uma alteração de metodologia. Muitas vezes, o recurso audiovisual chega a ser um recurso ocasional para preencher um tempo para o qual, o professor não encontrou uma alternativa. Este uso descontextualizado do filme também pode ocorrer se o professor, por exemplo, não faz um uso seletivo do mesmo, tendo em conta, por exemplo, os conteúdos em causa ou a faixa etária (Moran 1993).

Assim, para uma adequada integração do filme no ambiente de aprendizagem, numa perspetiva ampla e condizente com uma leitura atual das tecnologias, é necessário não só, ter em conta as suas dimensões técnica e expressiva, mas também, e sobretudo, a sua dimensão didática. É pois, crucial desenvolver competências nesta área para eliminar as práticas enformadas de deficiências pedagógicas.

A utilização do filme pelos professores deve corresponder a uma necessidade pedagógica e estar integrada na metodologia utilizada de forma a serem desenvolvidas todas as potencialidades destes recursos. No artigo *Using Instructional Video in the Classroom*<sup>1</sup> são apresentadas algumas vantagens da utilização do vídeo na sala de aula, tais como a possibilidade de realizar expedições ao mundo natural ou a possibilidade de viver experiências visuais únicas (2006).

Nalguns documentos orientadores disponibilizados por entidades como o *National Teacher Training Institute*, ou o *KQED Education*, para a utilização pedagógica do vídeo encontramos uma sucessão de propostas práticas que, passo a passo, permitem delinear toda uma aula. Como se aconselha naqueles documentos, é conveniente distinguir, pelo menos, três fases para a sua visualização, cada uma das quais com certas tarefas específicas.

Na primeira fase, prévia à visualização do filme, é necessário planificar. O professor deve visualizar o filme e verificar se está de acordo com o currículo, se é adequado ao(s) objetivo da (s) aula (s) e aos seus destinatários, elaborar um guião/grelha de observação, determinar o tempo de utilização, planejar os momentos de pausa que permitirão testar: a observação, a compreensão, a previsão, o vocabulário, o pensamento crítico...; preparar o equipamento e as atividades a realizar para depois da visualização. Por sua vez, os estudantes devem ser sensibilizados pelo professor, incentivando-os a fazer questões, indicando-lhes claramente os objetivos e discutindo com eles os pontos principais do assunto/palavras-chave.

Na segunda fase, durante a visualização, e como sugerido no documento *Tools and techniques for using Spark in the classroom* o professor deverá fornecer aos estudantes um guião que os possa encorajar a uma visualização ativa; mostrar pequenos excertos e direcioná-los para a experiência de aprendizagem em estudo; encorajá-los a tomarem também consciência dos pormenores técnicos: ângulos da câmara, música... Pode-se também, e ainda de acordo o mesmo documento, tentar visualizar o filme sem usar o som, ou tapar a imagem (apenas as legendas em caso de existirem), para permitir aos estudantes testarem o seus conhecimentos. Note-se que durante a visualização, deve fazer-se a gestão dos momentos mais elucidativos, através de pausas planeadas, dando oportunidade à reflexão sobre o sentido da narrativa e sobre a sua ligação com os conteúdos abordados na aula (esta reflexão pode ser pautada pela resposta a questões simples e objetivas). A opção de ver um filme de grande fôlego na íntegra, ficcional ou informativo, de selecionar uma ou mais passagens, dependerá de cada situação pedagógica. Mas a responsabilidade de os usar pedagogicamente é indispensável à sua eficácia.

Na terceira e última fase, após a visualização, deverá haver lugar para o diálogo/ debate sobre as ideias e emoções levantadas pelo filme e para uma síntese das aprendizagens por ele veiculadas, integrando-

<sup>1</sup> Adapted with permission from Thirteen/WNET's National Teacher Training Institute, New York City, N.Y.

-as na temática em estudo. Nesta etapa é essencial dar espaço aos estudantes para expressarem a sua opinião relativamente ao que gostaram ou o que não perceberam. O professor deve ajudar os estudantes a fazer o relato, tendo em conta as suas experiências e sentimentos, no sentido de antecipar o trabalho que se segue que pode passar por: escrita criativa, produção do seu próprio vídeo,... Podem ser efetuados jogos como formas de consolidação de aprendizagens, de acordo com a faixa etária dos estudantes bem como os níveis de aprendizagem.

### 3. UM MODELO PEDAGÓGICO PARA DESCONSTRUÇÃO DE VÍDEOS (MPDV) EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Neste ponto apresentamos um modelo para a desconstrução de vídeos, sugerindo procedimentos didáticos inspirados nos documentos já citados e baseado, sobretudo, nos princípios teóricos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.* 1988), que considera que para conseguir alcançar uma compreensão adequada de uma situação complexa é necessário a utilização de múltiplas perspetivas.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva, teoria de ensino e aprendizagem desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores (Spiro *et al.* 1987) para solucionar dificuldades de transferência de conhecimentos para novas situações, centra-se em casos que são analisados ou desconstruídos segundo múltiplas perspetivas ou temas, podendo os casos ainda serem divididos em pequenas unidades, os mini-casos.

A teoria considera dois processos de aprendizagem: o processo de desconstrução e o processo de travessias temáticas. No processo de desconstrução, cada mini-caso é desconstruído segundo várias perspetivas, e no processo de travessias temáticas parte-se de um tema ou combinação de temas e selecionam-se os mini-casos de diferentes casos, em que esse tema está presente.

O *Modelo Pedagógico para Desconstrução de Vídeos* (MPDV) baseia-se, essencialmente, no processo de desconstrução já enunciado pela Teoria da Flexibilidade Cognitiva e, também, na necessidade dos objetos de aprendizagem serem estruturados de acordo com as teorias do design instrucional (Ally 2004, Wiley 2002).

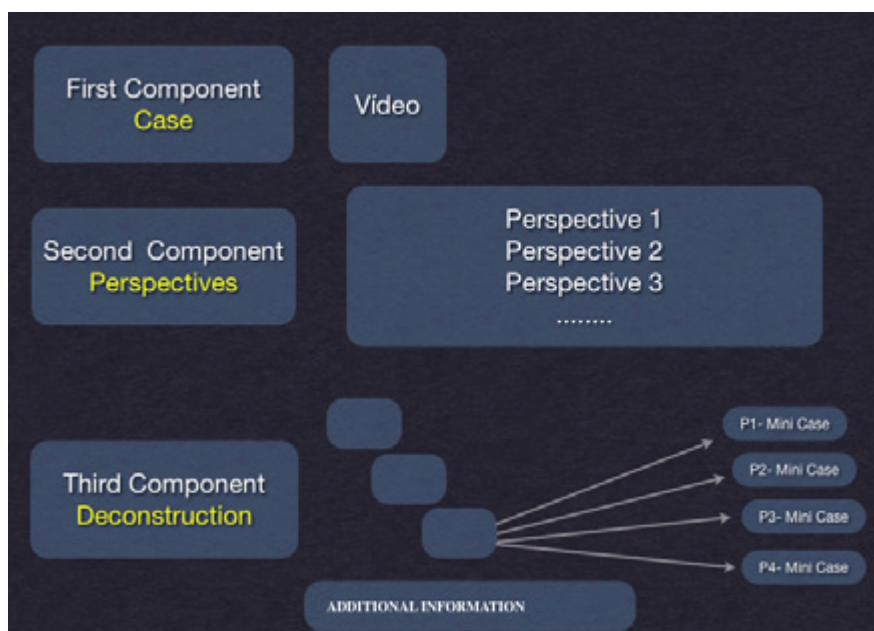


Fig. 1 Modelo pedagógico para desconstrução de vídeos (MPDV) em plataformas digitais

Um filme estruturado de acordo com este modelo integra, pois, três componentes: o caso, as diferentes perspetivas e o processo de desconstrução.

Um caso pode ser, por exemplo, a sequência de um filme (Spiro & Jehng 1990), podendo também assumir formatos como texto, imagem ou sequência áudio. O caso deve estar acessível na íntegra para o estudante o conhecer antes de iniciar o processo de análise. As perspetivas apresentam o enquadramen-

to conceitual da análise da desconstrução. É importante que o estudante conheça os referenciais que o professor tenha subjacente a cada perspectiva, entendendo-se por perspectiva uma teoria, um conceito que o professor considera pertinente para desconstruir o caso. A desconstrução constitui a essência da aprendizagem. Através do processo de desconstrução, o caso é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os mini-casos e, em cada mini-caso é apresentado um comentário explicativo de como essa perspectiva está presente no mini-caso. Sempre que se considere pertinente poderá fornecer-se informação complementar que auxilie na compreensão do mini-caso, proporcionando ao estudante uma aprendizagem mais aprofundada. Este também pode consultar as referências bibliográficas relacionadas com as perspectivas. Entre as principais vantagens do modelo MPDV, estão a aplicação de uma teoria de aprendizagem que permite uma base pedagógica consistente, o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos estudantes e o estímulo da prática de análise. Este é um modelo que exige uma participação ativa na aprendizagem, começando por proporcionar uma análise em profundidade através da desconstrução do filme que lhe garante o aumento da flexibilidade cognitiva pelos vários exemplos que vê desconstruídos, seguindo-se as questões que o obrigam a fazer mentalmente travessias pelos mini-casos desconstruídos. Esta participação, naturalmente, exige reflexão, amadurecimento dos conhecimentos e flexibilidade cognitiva.

### 3.1. FASES DE UMA E-ATIVIDADE SEGUNDO O MPDV

Tendo em consideração os pressupostos teóricos do modelo apresentado de seguida enunciam-se as principais fases de uma e-atividade centrada num filme a desenvolver num ambiente *online*. Note-se que as quatro fases desta e-atividade são meramente exemplificativas, podendo ser adaptadas em função do ambiente, do espaço e do tempo disponível para a e-atividade.

A primeira fase é designada de *Preparação* ou *Planificação* e refere-se à etapa prévia à visualização do filme. Num primeiro momento o professor deve selecionar e visualizar o filme e verificar, se é adequado ao(s) objetivo(s) que se pretendem alcançar e aos seus destinatários. Depois num segundo momento deve preparar as atividades a desenvolver e conceber os materiais pedagógicos de apoio a utilizar nas fases posteriores. Entre estes materiais, destacamos a necessidade de construir um guião de leitura para uma leitura inicial global e funcional do filme e uma grelha de observação que deverá ser disponibilizada aos estudantes antes da sua visualização na plataforma digital.

Esta grelha poderá ser construída em função de um filme específico (uma entrevista, um documentário, um filme de ficção,...) ou poderá ser uma grelha adaptável à generalidade dos vídeos, com uma área destinada a uma leitura mais globalizante (*aspetos positivos, aspetos negativos, ideias principais,...*), outra área para uma leitura mais concentrada (*descrição do contexto e das situações; reconstrução da temática, da história*) e uma área de leitura funcional (*palavras-chave*).

Ainda antes de iniciar a segunda fase é necessário que o professor clarifique como é que o estudante terá acesso ao filme, sendo que o estudante poderá ter de o adquirir ou poderá visualizá-lo na plataforma digital.

A segunda fase designa-se de *Visualização, Leitura e Análise do Objecto de Aprendizagem* e refere-se à visualização do filme. Nesta fase o professor deve fornecer aos estudantes os materiais de apoio pedagógico elaborados na primeira etapa- guião e a grelha de observação-, que os deve encorajar a uma visualização ativa e a efetuar uma avaliação de conceitos. Como esta visualização, em princípio, é realizada individualmente pode-se sugerir aos estudantes que realizem várias visualizações, primeiro uma visualização integral para uma leitura global e depois visionamentos parcelares, com pausas, para uma análise mais concentrada e detalhada. Para esta segunda etapa consideramos que uma semana é um período adequado para a sua realização.

A terceira etapa, dinamizada *online* pelo professor, intitulada de *Desconstrução do Objecto de Aprendizagem, Debate e Reflexão*, inspirada na terminologia de Carvalho (2009), é a fase em que o professor disponibiliza o espaço da sala de aula virtual onde apresenta os referenciais teóricos, considerados pertinentes para desconstruir o objeto de aprendizagem, sendo os estudantes convidados a debater estes referenciais apresentando as suas reflexões acerca do filme visualizado. Esta desconstrução e o

debate consequente constituem a essência da aprendizagem, porque é através desta desconstrução e discussão que o filme é decomposto em unidades mais pequenas de análise, os excertos do filme, que são discutidos em função dos conhecimentos de cada estudante e da informação proveniente das suas grelhas de observação e da bibliografia consultada. Sempre que o professor considere pertinente pode e deve ir fornecendo informação complementar, proporcionando, assim, ao estudante conhecimentos mais aprofundados acerca do tema.

Também nesta etapa consideramos que uma semana é um período adequado para o seu desenvolvimento, no entanto podemos considerar ciclos semanais, porque esta desconstrução pode dar origem a novas sequências de visionamento cada vez mais finas e estruturadas de acordo com os objetivos definidos, podendo, pois, prolongar-se de forma cíclica.

Finalmente a quarta e última etapa designada *Conclusão e Verificação* refere-se à síntese final da atividade, onde o professor pode solicitar aos estudantes um trabalho que integre as aprendizagens realizadas e que possibilite a aferição dos conhecimentos adquiridos. Nesta etapa o professor pode sugerir leituras complementares, outros filmes que abordem os mesmos temas, *sites* de pesquisa ou outras atividades complementares.

#### **4. CONCLUSÕES**

Como já referimos na parte inicial deste trabalho, o século XXI colocou-nos perante um cenário tecnológico repleto de informação digitalizada e no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual, assumindo-se o vídeo digital como um dos meios de comunicação mais eficazes e potentes neste contexto (Ferres 1996).

Com efeito, alguns estudos referem que a utilização do video streaming em ambientes online têm efeitos muito positivos no rendimento académico dos estudantes do ensino superior (Bridge, Jackson & Robinson 2009, Baran *et al.* 2010).

Ensinar e aprender nestes renovados cenários de aprendizagem, recorrendo à utilização de filmes, é, sem dúvida, um desafio aliciante, mas ao mesmo tempo, muito exigente. Experimentar, avaliar, experimentar novamente e ter uma atitude de questionamento permanente, parece-nos ser fundamental para otimizar a sua utilização didática e pedagógica.

Conscientes desta realidade e necessidade, alguns professores têm procurado mudar as suas práticas, inovando. No entanto, quer por razões pedagógicas, tecnológicas ou formativas, nem sempre tem sido tarefa fácil. Assim, pareceu-nos importante realizar uma abordagem que apontasse algumas possibilidades de exploração e integração destes recursos em contexto de sala de aula virtual.

O nosso exercício profissional, em instituições que promovem o uso destes ambientes diferenciados, tem contribuído para uma reflexão constante acerca das possibilidades de didatização destes objetos de aprendizagem, e por isso, com o intuito, de estudar fundamentadamente estas questões, mas também de procurar ajudar os professores a utilizar pedagogicamente estes recursos, neste texto apresentámos um modelo pedagógico para exploração de filmes, no sentido de promover o seu uso eficiente em plataformas digitais.

Independentemente da eficácia das estratégias ou do modelo proposto, consideramos que vale sempre a pena procurar novos caminhos de integração: do humano e do tecnológico; do presencial e do virtual...

#### **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALLY, M.**, 2004, *Designing Effective Learning Objects*, in: McGreal R (ed.), *Online Education Using Learning Objects*, 87-97, London and New York: RoutledgeFalmer.
- AMARAL, S.**, 2004, Serviço de apoio a distância ao professor em sala de aula pela tv digital interativa, *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 1 (2), 37-54.
- BARAN, S., JOHNSON, E., KEHLER, J. e HANKENSON, C.**, 2010, Development and Implementation of Multimedia

Content for an Electronic Learning Course on Rodent Surgery, *Journal of the American Association for Laboratory Animal Science*, 49 (3), 307-311.

**BARTOLOMÉ, A.**, 1999, *Nuevas Tecnologías en el aula*, Barcelona: Grao.

**BRIDGE, P., JACKSON, M. e ROBINSON, L.**, 2009, The Effectiveness of Streaming Video on Medical Student Learning: A Case Study, *Medical Educational Online*, 14, 1-5.

**CARVALHO, A. A.**, 2009, *O Modelo Múltiplas Perspectivas: Uma proposta para o Ensino Online*, Braga: Universidade do Minho.

**FERRÉS, J.**, 1996, *Vídeo e Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas.

**JAQUINOT-DELAUNAY, G.**, 2006, *Imagem e Pedagogia*, Mangualde: Edições Pedagogo.

**MONTEIRO, A. e MOREIRA, J. A.**, 2012, *O Blended Learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem*, in: Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A. C., & Lencastre, J. A., *Blended Learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*, 33-59, Santo Tirso: DeFacto Editores.

**MORAN, J.**, 2002, *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, Campinas: Papirus.

**OKADA, A.**, 2014, *Competências Chave para Coaprendizagem na Era Digital. Fundamentos, Métodos e Aplicações*, Santo Tirso: Whitebooks.

**SPIRO, R., VISPOEL, W., SCHMITZ, J., SAMARAPUNGAN, A. e BOERGER, A.**, 1987, *Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains*, in: Britton, B., Glynn, C. (eds.), *Executive Control in Processes in Reading*, 177-199, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**SPIRO, R., COULSON, R., FELTOVICH, P. e ANDERSON, D.**, 1988, *Cognitive flexibility: Advanced knowledge acquisition ill-structured domains*. Proc. of the Tenth Annual Conference of Cognitive Science Society, Hillsdale: Erlbaum, 375-383.

**SPIRO, R. e JEHNG, J.**, 1990, *Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the non-linear and multi-dimensional traversal of complex subject matter*, in: Nix, D., Spiro, R. (eds.), *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, 163-205, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**TIPS FOR USING INSTRUCTIONAL VÍDEO AND PUBLIC TELEVISION PROGRAMMING IN THE CLASSROOM**, s.d., NTTI, URL: <http://www.thirteen.org/edonline/ntti/formanagers/02Media.pdf> (accessed on 15 february 2015)

**TOOLS AND TECHNIQUES FOR USING SPARK IN THE CLASSROOM**, s.d., Kqed, URL: <http://www.kqed.org/assets/pdf/arts/programs/spark/video.pdf> (accessed on 17 february 2015)

**USING INSTRUCTIONAL VIDEO IN THE CLASSROOM**, 2006, *Educational Communications Board*, URL: <http://www.ecb.org/searchfiles/googleresults.html?q=using%20instructional%20video%20in%20class> (accessed on 12 february 2015)

**WILEY, D.**, 2002, *Learning Objects Need Instructional Design Theory*. in: Rosset, A. (ed.), *The ASTD E-Learning Handbook: Best Practices, Strategies and Case Studies for an Emerging Field*, 115-126, New York: McGraw Hill.



# ENCONTROS DECINEMA

4º CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE  
CINEMA DE VIANA 2015